

A HISTÓRIA ENSINADA ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOAQUIM SILVA: UMA EDUCAÇÃO MODERNA DOS SENTIDOS

ARNALDO PINTO JUNIOR*

Na história das disciplinas escolares no Brasil, os livros didáticos exerceram um papel significativo no processo de consolidação de determinados conteúdos programáticos estudados nas salas de aula e/ou constituição de práticas de ensino. Ao observarmos as inúmeras pesquisas realizadas nas últimas décadas que focalizaram esse objeto cultural – sem pretender privilegiar apenas as dimensões quantitativas, mas principalmente as perspectivas qualitativas das referidas pesquisas –, podemos destacar as potencialidades das reflexões relativas a um tipo de produção destinada, sobretudo, ao público escolar. Entre os aspectos analisados pelos pesquisadores interessados na temática, cito as múltiplas abordagens relativas à produção de obras didáticas, o papel de autores e editores na composição dessas obras, os modelos de avaliação ou controle exercido pelo Estado, a sua circulação e apropriação social, as práticas de leitura e as formas de utilização dentro e fora dos ambientes escolares, além das metodológicas de ensino instituídas a partir da seleção dos conteúdos apresentados com maior frequência (BITTENCOURT, 2008a; CHOPPIN, 2004; FERREIRA, 2008; GASPARELLO, 2004; HALLEWELL, 1985; MUNAKATA, 1997; PINTO JR, 2010; REZNIK, 1992). Tais pesquisadores, atentos aos embates que envolvem os projetos educacionais, não deixam de analisar aspectos socioculturais mais amplos que efetivamente contribuíram para constituição das especificidades dos livros didáticos em sua respectiva época de produção.

Procurando participar do debate que envolve a história da história ensinada no Brasil, analiso os livros didáticos de História do professor Joaquim Silva (1880-1966), publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN) entre 1940 e 1951 e destinados ao nível do ensino secundário. Para desenvolver este trabalho, desdobramento da pesquisa realizada durante o curso de Doutorado entre os anos de 2005 e 2010, além dos

* Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

pesquisadores que se dedicam ao tema ora focalizado, estabeleci diálogos com autores que trazem referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, principalmente Walter Benjamin, Michel de Certeau, Peter Gay e Edward Palmer Thompson.

Reconhecidas por pesquisadores da área como as mais vendidas no seu período de produção, as obras do professor Joaquim Silva traziam em suas páginas concepções da modernidade capitalista, amalgamando perspectivas histórico-educacionais liberais, positivistas e românticas, ressaltando-se as visões religiosas do catolicismo. Partindo da concepção de que os livros didáticos são objetos culturais datados, no desenvolvimento das investigações também foram elencadas diversas fontes históricas que pudessem ampliar a análise dos cenários de produção e recepção das obras focalizadas.

Na tentativa de atender às diversas expectativas pedagógicas existentes no momento da elaboração de suas obras didáticas – sem esquecer a meta do retorno financeiro esperado pela empresa que investia na publicação voltada para o público escolar –, o autor e os editores ressignificaram versões histórico-educacionais dominantes, bem como as memórias sociais, para a produção de uma educação dos sentidos fundada numa memória histórica nacional, idealizada, linear, progressista. Nas páginas dos livros didáticos de professor Joaquim Silva que analisei, pode-se encontrar um discurso histórico escolar de viés nacionalista, pretensamente homogeneizador, hierarquizador, marginalizador, pautado por visões modernas, as quais, em sua ambivalência, deixam também pequenas, mas não menos significativas brechas para interpretações plurais, na relação com leitores ativos, portadores, muitas vezes, de memórias e histórias dissonantes.

Debates educacionais e a ampliação do universo escolar

Os primeiros livros didáticos do professor Joaquim Silva foram publicados pela Companhia Editora Nacional nos primeiros anos da década de 1930, momento que registrou grande impulso no processo de expansão do mercado editorial brasileiro, o qual teve contínuo desenvolvimento desde sua fase inicial na monarquia (HALLEWELL, 1985). Diversos fatores contribuíram para a aceleração da venda de

livros nos anos 30: o crescimento demográfico, a industrialização, a intensificação do processo de urbanização, o aumento da renda dos trabalhadores (SEVCENKO, 1998), a ação reformadora do Estado na área de educação e os projetos socioculturais de grupos civis e religiosos que impulsionaram a expansão escolar (REZNIK, 1992).

O período iniciado com a Revolução de 1930 foi marcado por transformações nos campos político, social e econômico, intimamente articulados às produções culturais nacionais. A substituição parcial das elites oligárquicas da Primeira República por novas elites administrativas impulsionou a reforma do Estado brasileiro. Com a crise do modelo agroexportador após 1929, a gradativa diversificação econômica, também incentivada pelo Estado, levou os capitalistas a investirem mais recursos em setores voltados para o mercado interno, acelerando tanto o processo de industrialização quanto o de urbanização. A valorização da cultura letrada nos centros urbanos foi estimulada em decorrência das novas demandas socioeconômicas. O incremento da vida urbana abriu espaços para que trabalhadores e setores sociais médios organizados ampliassem as reivindicações no campo da educação escolar, projetos já existentes nas décadas anteriores. A diversidade de grupos e de projetos socioculturais promoveu intensos debates na área educacional (BITTENCOURT, 1990; MONARCHA, 2009; SCHWARTZMAN, 2000). Discutindo a formação das novas gerações e os projetos da futura sociedade brasileira, esses grupos contribuíram para a constituição das reformas educacionais na Era Vargas.

Vale lembrar que desde a década de 1890, diferentes tendências do republicanismo brasileiro exaltavam o poder da educação. Nos primeiros anos da República, as classes dominantes projetavam civilizar e modernizar a sociedade, superando o atraso herdado do Império através da reinvenção do sistema escolar. Os discursos de integração do “povo” à nova ordem política necessariamente abordavam a ampliação da escolarização, concepção defendida pelas elites como meio privilegiado para consolidar as bases sociais do regime, paralelamente ao processo de regeneração nacional (SOUZA, 1998).

No imaginário construído por discursos republicanos no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, a escola seria uma instituição capaz de realizar o progresso da nação através da instauração de uma nova ordem social (CARVALHO,

1989: 8). Porém, o acesso restrito ao universo escolar não efetivou um processo de escolarização das classes populares, fato que criou um contingente (cada vez maior com o passar do tempo) de excluídos da ordem republicana.

Os avanços e retrocessos na área educacional no decorrer da Primeira República geraram discussões relativas aos problemas da instrução pública em seus diversos níveis, a disponibilização de recursos para a ampliação de vagas escolares, a formação e capacitação de educadores, os métodos e programas de ensino, entre outros pontos. A crescente demanda por vagas nas escolas primárias de inúmeras cidades brasileiras não foi acompanhada por investimentos em adequação dos edifícios escolares e abertura de salas de aula. A carência de escolas públicas e a dificuldade em encontrar vagas marginalizaram milhares de crianças em idade escolar da educação formal. A discrepância observada entre os discursos que exaltavam o poder da educação e as condições efetivas da instrução pública acabou fortalecendo a posição dos que se intitulavam defensores das transformações sociais via educação.

Entre os diversos grupos que debateram os problemas da instrução escolar no Brasil na Primeira República, a Associação Brasileira de Educação (ABE) articulou projetos nacionais baseados em propostas, ao mesmo tempo, renovadoras e autoritárias (CARVALHO, 1998). Organizada em 1924, a ABE divulgou entre seus projetos a idéia de homogeneização cultural e moral, reivindicando uma “política nacional de educação” para a formação da nacionalidade.

Representando a primeira e mais ampla forma de institucionalizar os debates relativos aos problemas da escolarização no país, a ABE reuniu sujeitos de destaque em suas áreas de atuação: intelectuais, educadores, políticos, engenheiros, médicos e jornalistas (REZNIK, 1992, p. 12-14). Os eventos promovidos pela ABE aproximaram grupos com distintas visões socioculturais, mas que vislumbravam na educação o potencial de transformação e/ou evolução desejados. Entre os variados tipos de eventos promovidos por essa associação, as Conferências Nacionais de Educação se destacaram.

As perspectivas elitistas e antidemocráticas da renovação escolar estavam patentes na questão do controle das ações burocráticas, nos projetos de homogeneização cultural a partir da construção de atitudes patrióticas, na unificação do sistema escolar

através do intervencionismo estatal. As propostas apresentadas pelos fundadores da ABE e debatidas pelos simpatizantes e participantes dos eventos organizados por essa associação inspiraram futuras ações no campo educacional.

Diante da crise do regime oligárquico e da crescente insatisfação social, as mazelas da educação brasileira foram discutidas tanto no âmbito dos estados quanto na esfera federal. Os projetos de reformas da instrução pública em nível estadual, na fase final da Primeira República, foram expressões dos ideários que procuram modernizar os sistemas escolares (CARVALHO, 2000). Relegado ao segundo plano até a década de 1920, o ensino secundário passou a ser tratado por educadores renovadores e, fundamentalmente, pelo governo federal após a Revolução de 1930 como um nível de educação escolar importante para a formação das futuras elites dirigentes do país (REZNIK, 1992).

Durante os governos liderados por Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945), foram decretadas duas reformas de ensino no Brasil: a Reforma Francisco Campos em 1931 e a Reforma Capanema em 1942. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, as ações políticas do titular da pasta, Francisco Campos, centralizaram as diretrizes da política educacional brasileira, revelando as visões autoritárias e elitizadas dos grupos que controlavam o Estado naquele momento. Em relação ao nível de escolarização que os livros didáticos de Joaquim Silva eram destinados, a Reforma Francisco Campos conferiu organicidade ao ensino secundário no país, centralizando o poder decisório das políticas públicas na esfera do Ministério da Educação. A normatização administrativa e programática, o estabelecimento do currículo seriado, a equiparação das escolas secundárias e a fiscalização realizada por inspeção federal fortaleceram as ações burocráticas do ministério (SCHWARTZMAN, 2000).

A centralização política observada a partir do Governo Provisório de Vargas (1930-1934) não significou a desmobilização dos setores sociais que estavam articulados anteriormente. No campo educacional, os complexos debates em curso na Primeira República foram ampliados após a Reforma Francisco Campos. As inúmeras intervenções do Estado varguista na estrutura da educação nacional estimularam acalorados debates entre os grupos organizados que atuavam na área. Os debates nesse período foram intensos devido à diversidade de projetos socioculturais e as múltiplas

interpretações dos decretos e portarias ministeriais que compuseram as reformas educacionais. Para os denominados católicos, que participavam dos debates educacionais, a primeira reforma da Era Vargas trazia perspectivas universalistas tecnicistas, fato que desqualificava os estudos humanistas clássicos, defendidos pelos católicos como os ideais. Enquanto parte dos escolanovistas apoiava os avanços da Reforma Francisco Campos, os católicos, nesta batalha de percepções (GAY, 1988: 36-41), mobilizaram-se para reverter o que era considerado danoso para seus interesses (REZNIK, 1992).

Nesse cenário de articulações e defesa de interesses específicos, a extinção da cadeira de História do Brasil, determinada pela reforma de 1931, gerou uma reação que uniu diferentes vozes contra a manutenção da cadeira única de História da Civilização. As discussões envolvendo historiadores, educadores, políticos e outros representantes sociais seguiram por mais de uma década. O restabelecimento da autonomia da disciplina História do Brasil foi marcado, primeiramente, pela improvisação de diferentes portarias ministeriais expedidas entre 1939 e 1940, mas diante da complexidade dos embates socioculturais, a Lei Orgânica do Ensino Secundário firmou as bases de um currículo patriótico, voltado para as humanidades clássicas, que acabou ampliando a importância da cadeira de História do Brasil.

Focalizando a expansão escolar brasileira a partir da década de 1930, o crescimento de matrículas no ensino primário e secundário foi substancial. Os números expressam a situação deficitária das escolas até o fim da Primeira República, além do interesse em alta pela abertura de novas vagas.

TABELA 1
Estatística de matrícula escolar no Brasil

Ano	Primário	Secundário
1930	2.084.000	83.000
1935	2.413.594	93.829
1940	3.302.830	170.057
1945	3.496.664	256.467
1950	5.175.887	406.920
Aumento em 20 anos	148 %	390 %

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil apud HALLEWELL, 1985, p. 176 e 286.

Verifica-se que o aumento do ensino secundário foi superior ao do ensino primário em termos percentuais. Não resta dúvida que o potencial de crescimento do ensino secundário brasileiro, na comparação com o ensino primário, era muito maior. A demanda era reprimida nos dois níveis de ensino, mas as transformações em curso após a queda do regime oligárquico promoveram, no nível secundário, o maior crescimento relativo.

Desde o período monárquico, instituições públicas e privadas atenderam os estudantes do ensino secundário, mas o acesso sempre foi marcadamente restrito. Criado em 1837, o Colégio Pedro II tornou-se, ao longo do Império, uma instituição pública modelar para todos os estabelecimentos de ensino secundário no país (GASPARELLO, 2004). Mesmo após a proclamação da República, essa instituição sediada no Rio de Janeiro permaneceu como referência do ensino secundário até o início da década de 1930.

Para a historiadora Circe Bittencourt, as instituições públicas e privadas tiveram papéis distintos na história desse nível de ensino:

O nível secundário no Brasil caracterizou-se como um curso oferecido pelo setor público – no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, capital do Império e da República, em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos – e pelo setor privado. A rede particular de escolas, para esse nível escolar, desempenhou e continua a desempenhar importante papel, levando-se em conta que o secundário foi criado para atender à formação dos setores de elite.

As escolas confessionais de ordens religiosas de origem européia, nos séculos XIX e XX foram muito importantes e responsáveis pelo estabelecimento de um sistema de ensino bastante amplo, com externatos e internatos, tanto para meninos quanto para meninas. A presença dos colégios confessionais foi constante até os anos 50 do século passado, quando começaram a sofrer intensa concorrência de escolas secundárias leigas, que passaram a proliferar à medida que se ampliava o público escolar secundário, no processo de crescimento da classe média urbana (BITTENCOURT, 2008b: 77).

A diferença entre o número de matrículas no ensino primário e no ensino secundário, observada na **Tabela 1**, evidencia a elitização do processo educacional ainda na primeira metade do século XX. Dialogando com o texto da historiadora Circe Bittencourt, o importante papel desempenhado pelos colégios confessionais no ensino secundário contribuiu para afastar grande parte dos alunos oriundos das classes

trabalhadoras. Enquanto a rede particular de escolas dominou o cenário educacional nesse nível de ensino, a ausência de escolas públicas marginalizava grande parte de jovens em idade escolar.

Abordando aspectos da escolarização no Brasil na primeira metade do século XX, o historiador Luis Reznik ressalta que instituições escolares católicas praticamente tinham a hegemonia no ensino secundário. Segundo Reznik, o grupo católico controlava:

(...) diretamente a maioria quase absoluta dos estabelecimentos do ensino secundário particular – o que significa o controle de quase todo o ensino secundário no Brasil, já que no início da década de 30, 90% desse nível de ensino era privado. A expansão da Igreja no ensino secundário data dos primórdios da República – constituía-se uma estratégia voltada para a formação dos filhos das classes dominantes (REZNIK, 1992: 17).

Ao controlar a maior parte do ensino secundário no país e formar os filhos das classes dominantes, os integrantes da Igreja Católica estabeleceram condições socioculturais privilegiadas no período republicano. Articulados às elites, os católicos consolidaram seu prestígio social junto a estes grupos dominantes, apostando numa educação moderna das sensibilidades, capaz de imbricar princípios românticos (tais como confiança, fé, amorosidade, religiosidade) ao ideário liberal (valorizando a razão na construção do presente harmônico, civilizado, progressista, fundado no respeito ao trabalho, na relação com o futuro). Nesse sentido, os privilégios dos grupos católicos provocavam resistências dos setores sociais que defendiam uma educação pública e laica.

Refletindo sobre os livros didáticos de Joaquim Silva, a hegemonia dos colégios católicos no ensino secundário potencializou a CEN a publicar obras para o ensino de História com um discurso acentuadamente religioso? As narrativas escolares produzidas por Joaquim Silva em seus livros foram pautadas pelo potencial de mercado? Que sugestões ou determinações eram produzidas pelo editor para Joaquim Silva em relação às suas obras?

Não é possível afirmar categoricamente o que o(s) editor(es) das coleções didáticas assinadas pelo professor Joaquim Silva pensava(m), solicitava(m) e/ou

projetava(m) em relação às obras do referido autor. O arquivo histórico da CEN não organizou ou não possui efetivamente documentos sobre os projetos editoriais das referidas coleções didáticas. Também não foram encontrados arquivos pessoais organizados pelo/sobre o autor que trouxessem informações esclarecedoras nesse sentido. Mas as especificidades das obras focalizadas neste trabalho trazem relevantes indícios de uma parceria entre o autor e a editora, os quais atenderam, sobretudo, as demandas das escolas confessionais, estabelecimentos detentores do maior número de alunos no período analisado.

A educação moderna dos sentidos nos livros de Joaquim Silva

Se as escolas confessionais eram os clientes preferenciais pretendidos pela CEN quando a empresa decidiu publicar as obras do professor Joaquim Silva, não tenho documentos para afirmar categoricamente essa meta editorial. Os indícios dessa clientela preferencial são retirados tanto dos números que revelam a controle das ordens religiosas no ensino secundário brasileiro, quanto da narrativa histórica apresentada nos livros didáticos do autor.

Entretanto, ressalto a evidente importância das reformas no ensino ocorridas nas décadas de 1930 e 1940, além dos projetos socioculturais relativos à educação, para a composição dos livros didáticos analisados. Ao contrário da clientela preferencial supostamente pretendida pela CEN, editor(es) e autor estavam atentos às normatizações educacionais do período e produziram obras que seguiam integralmente os programas oficiais da disciplina. A cada novo decreto ou portaria ministerial, a CEN lançava poucos meses depois uma nova obra que correspondia ao programa oficial instituído (PINTO JR, 2010). Nesses casos, nenhum estabelecimento de ensino, público ou particular, poderia rejeitar as novas publicações da editora, pois os títulos dos capítulos seguiam rigorosamente os pontos do programa vigente.

Além de manter atualizadas as coleções didáticas disponibilizadas no mercado, editor(es) e autor procuravam legitimar socialmente suas produções trabalhando os conteúdos da disciplina através de narrativas históricas e memórias nacionais

consensuais, cristalizando projetos do presente e futuro (MARTINS, 2007). Sem a inclusão de narrativas históricas e memórias que pretensamente pudessem abalar a desejada formação dos futuros cidadãos brasileiros, os estudos propostos nos livros didáticos do professor Joaquim Silva imbricavam discursos conservadores do liberalismo, nacionalismo, catolicismo, apoiando-se nas produções historiográficas de integrantes do IHGB e do IHGSP, referenciais que demonstravam a erudição do autor e poderiam conferir uma legitimidade científica para seus textos.

O historiador Peter Gay, ao abordar as produções destinadas aos estudos escolares, o questiona o caráter das visões históricas impressas para os estudantes:

Coletivamente, os textos escolares refletem as fantasias dos pais, ao imaginar o que desejariam que seus filhos fossem, em que deveriam acreditar. Incorporam fantasias advogadas com energia e defendidas teimosamente; no século que sucedeu à época da Revolução Francesa e de Napoleão, com a expansão dramática da alfabetização e o surgimento inquietante da política de massa, os problemas educacionais se associavam mais do que nunca às grandes questões políticas. É certo que, comparativamente à instrução do grego, do latim e da religião, a de história ocupava um espaço pequeno no currículo. Mas o tipo de história que os jovens deviam absorver diz muito sobre a auto-imagem da burguesia, ou pelo menos sobre seus desejos. (GAY, 1999: 206)

A partir do diálogo com esse autor, podemos pensar nos livros didáticos também como espaços para as batalhas de percepções, trincheiras ocupadas por projetos políticos de reprodução dos discursos desejados por setores sociais específicos, ou seja, as evidências das concepções de mundo defendidas pela burguesia poderiam ser observadas nos textos escritos e imagens iconográficas que compunham esse tipo de produção escolar.

Focalizando práticas culturais plurais – dentre as quais as práticas de produção de livros didáticos (GAY, 1999: 168-243) – o autor concebe-as inseridas historicamente na trama das relações sociais burguesas (de dominação e resistência) ao longo do século XIX até as primeiras décadas do século XX, na Europa e na América do Norte. Na reflexão desenvolvida, o autor imprime destaque ao difuso, mas incisivo processo de educação das sensibilidades, no qual tais práticas estavam envolvidas.

Na análise de tal educação, fundamentando-se na História marxista cultural e também na psicanálise, Gay promove uma ampliação da própria dimensão de ser sujeito, bem como do conceito de cultura, uma vez que os considera abarcados tanto pela dimensão consciente, como inconsciente. A cultura é vista em sua obra como um processo contínuo, difuso e contraditório, de produção de visões de mundo e formas de sensibilidade e sociabilidade (HADLER, 2007).

Nos parâmetros analíticos trabalhados por Gay, há espaço para conceber os livros didáticos como ferramentas pedagógicas modernas, dotadas de uma racionalidade técnica, consideradas eficientes para o processo de ensino na educação de massa. Ao difundirem tais visões de mundo e sensibilidades, os livros didáticos concorrem para a formação de sujeitos civilizados.

Controlar os impulsos “naturais” do homem, civilizar o “bárbaro”, formar cidadãos conscientes de seus direitos e, principalmente, de seus deveres, colocam-se como objetivos da educação escolar moderna. Avançando minhas reflexões nessa perspectiva, acredito em um processo de educação moderna dos sentidos, o que permite ampliar a análise sobre os livros didáticos.

Entretanto, não podemos afirmar que os projetos políticos de um determinado grupo social estavam definidos *a priori*, não procuravam abarcar outras referências socioculturais, não eram ambivalentes. No caso da disciplina escolar História, a tarefa de rememorar o passado da nação não foi controlada somente pelas elites que se autodenominavam modernas, nem apenas por suas visões de mundo. O historiador Michel de Certeau nos alerta que

(...) as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais.

(...) Em primeiro lugar, a própria possibilidade dessas ações implica que os sistemas não sejam mais pensados como objetos estáveis perante o olhar imóvel do saber. Esse saber apóia-se em uma posição de força. Considera como adquirida por uma classe burguesa ou uma sociedade européia a concessão perpétua do lugar privilegiado que ela ocupa. Os sistemas aparecem antes como estruturas em processo de deslocamento, como equilíbrios de forças em conflito. (CERTEAU, 1995: 250)

A perspectiva thompsoniana de cultura amplia os referenciais desta análise. Segundo o historiador inglês Edward Palmer Thompson:

Uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sobre uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de “sistema”. E na verdade, o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998: 17)

Em suas obras, Thompson trabalha com a concepção de experiência social, valorizando a participação dos sujeitos nos processos históricos abordados. Para o autor, os diversos interesses e conflitos que envolvem as relações sociais levam os sujeitos a acumularem experiências que são ressignificadas, promovendo ações de dominação e/ou resistência, e que levam em consideração normas, valores e sentimentos.

Uma leitura aligeirada dos textos didáticos ora analisados parece indicar apenas para um viés elitizado da educação. A tessitura dos textos apresenta um movimento de aproximação aos leitores, que poderiam estar tanto dentro quanto fora das salas de aula. O(s) editor(es) e autor também pretendiam conquistar interlocutores sociais mais amplos, que buscassem um livro didático bem escrito, com qualidades gráficas e eficiência pedagógica para professores e estudantes. Nesse sentido, a CEN concebia projetos editoriais que fossem considerados ideais pelo maior número de leitores/consumidores.

Tentando compreender a construção desses sucessos editoriais a partir dos referenciais teórico-metodológicos fundamentais deste trabalho, acredito que a elaboração dos livros didáticos de Joaquim Silva contemplou as demandas de diversas instituições do ensino secundário, de profissionais da educação e de grupos sociais interessados em visões pedagógicas modernas, as quais trariam uma teia complexa de relações e interesses socioculturais.

O processo de avanço das concepções relativas à modernidade capitalista (BENJAMIN, 2009) no país também pode ser compreendido através dos discursos mencionados anteriormente, os quais exaltavam o poder da educação para a regeneração da sociedade brasileira. Em determinados projetos republicanos, a defesa da instauração de uma nova ordem social era idealizada em um cenário estabelecido no futuro, composto por sujeitos modernos, civilizados, ordeiros e progressistas, sujeitos que necessariamente deveriam ter frequentado os espaços formais da educação escolar para valorizarem, difundirem e praticarem os ideários do liberalismo.

Os livros didáticos de história tiveram sua participação no processo de avanço da modernidade capitalista no Brasil. Símbolos da escolarização, sobretudo acessíveis aos sujeitos letrados, considerados portadores de conhecimentos científicos básicos para a formação dos futuros cidadãos, os livros didáticos foram marcados pela racionalidade instrumental, hierarquização e compartimentalização dos saberes. Esses produtos concebidos com fins pedagógicos circularam dentro e fora dos estabelecimentos de ensino difundindo valores plurais, os quais não deixavam de refletir um relativo equilíbrio das forças sociais em ação.

Os ambivalentes discursos da modernidade encantavam sujeitos com distintas visões e sensibilidades, aproximando defensores de projetos liberais, autoritários, elitistas, populares, conservadores, tecnicistas, dentre outros, em torno do tema educação.

Diante da multiplicidade de demandas socioculturais, das determinações programáticas oficiais, da expansão escolar visualizada como grande oportunidade de negócios, o experiente professor Joaquim Silva, na área do ensino de História, assumiu um importante papel dentro dos projetos editoriais da CEN, empresa que concentrava a maior parte de seus investimentos na produção de livros didáticos (HALLEWELL, 1985).

Confiando na potencialidade de produção didática do professor Joaquim Silva, desde a Reforma Francisco Campos (1931), a CEN construiu através de propagandas uma imagem do autor moderno, experiente, capacitado (PINTO JR, 2010). Segundo os catálogos de livros da CEN que circularam na década de 1930, as obras do professor eram “feitas” de acordo com o programa oficial, correspondendo, então, com o que

havia de mais recente na legislação e nos projetos educacionais brasileiros. Ampliando os sentidos modernos dos livros produzidos pela editora, os catálogos discorriam sobre sua grande aceitação pública e sua adoção em diversos colégios oficiais. As características dos livros, valorizadas pelos catálogos, procuravam reforçar a idéia de um produto adequado aos novos tempos: “numerosas ilustrações”, “legendas explicativas”, “naturalidade comunicativa”, “leitura apropriada à lição”, dentre outras. Para os alunos que desde a adolescência acompanhavam os novos ritmos da vida moderna, os estudos históricos poderiam ser facilitados, agilizados, tornados eficientes com os livros didáticos de Joaquim Silva. Apelos significativos eram produzidos na divulgação das obras da CEN, principalmente para aqueles que não tinham tempo a perder.

Os livros didáticos de Joaquim Silva elaborados a partir de 1940, tantas vezes divulgados pela editora como produtos culturais modernos, também apresentavam referenciais histórico-escolares modernos, mas persistentes desde o Brasil imperial. Caracterizando um produto efetivamente relacionado ao avanço da modernidade capitalista brasileira, os livros focalizados nesta pesquisa trabalham perspectivas socioculturais ambivalentes, aproximando-se ora de visões liberais progressistas, ora de visões liberais conservadoras. No cenário das transformações experimentadas na Era Vargas (1930-1945) e na República Populista (1945-1964), a estratégia de estabelecer diálogos mais amplos com diversos setores sociais pode ter definido o sucesso das vendas dos livros didáticos de Joaquim Silva.

Compreender os livros didáticos como produtos culturais de sua época é fundamental para que o caráter pedagógico não seja analisado à luz de referenciais posteriores. Imaginar uma obra sem efetivos diálogos sociais a tornaria ininteligível. Por mais críticas que possamos realizar aos materiais didáticos, não podemos afirmar que estes não são portadores de significados sociais coletivos. Dessa forma, não posso deixar de discordar das abordagens que analisam os livros didáticos exclusivamente como disseminadores de visões homogeneizadoras, manipuladores de processos históricos, defensores de discursos elitistas, apaziguadores de tensões sociais e redutores maniqueístas de relações de forças.

Considerado por pesquisadores como um objeto cultural de múltiplas dimensões (BITTENCOURT, 2008b; CHOPPIN, 2004; MUNAKATA, 1997), o livro didático assumiu um papel destacado na educação formal com o advento da modernidade. Inseridas no cotidiano das instituições de ensino como suportes eficientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, essas obras acabaram participando não apenas da vida escolar de várias gerações de professores e estudantes, como também sensibilizando os olhares de outros sujeitos que tiveram contato com as produções didáticas.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a. (Coleção História da Educação)

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental)

_____. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Travessia do Século).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **O coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HADLER, Maria Silvia Duarte. **Trilhos de Modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1985. (Coleção Coroa Vermelha: Estudos brasileiros; v. 6)

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A.M.F.C; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã**. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931 a 1945). 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVCENKO, Nicolau (org. do volume). **História da vida privada no Brasil: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil; 3)

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.