

A HISTÓRIA ENSINADA NA BAHIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA¹

Antonieta Miguel*

<https://orcid.org/0000-0003-2845-3768>

Solyane Silveira Lima**

<http://orcid.org/0000-0003-3648-7001>

Resumo: O objetivo do presente artigo é analisar o formato em que a disciplina História foi ensinada na Escola Elementar da Bahia durante a Primeira República (1889-1930). Para tanto, utilizamos documentos produzidos na escola e também fora dela, tais como relatórios, teses, entrevistas, provas de alunos e manuais da época para o primeiro caso, e leis, decretos, regulamentos e pareceres para o segundo caso. Essa diversidade de fontes permite-nos problematizar nosso objeto, conferindo a ele o reconhecimento social para a educação, bem como o cotejamento entre prescrições e práticas no contexto escolar. O texto encontra-se dividido em três momentos, para além da introdução e das considerações finais: inicialmente, apresentamos uma retomada histórica sobre a educação na Bahia na transição do Império para a República. Em seguida, dialogamos com a legislação educacional e os programas de História organizados para a escola elementar. Por fim, analisamos o uso de alguns materiais da cultura escolar que eram utilizados nas aulas de História nas instituições baianas.

Palavras-chave: Disciplina escolar; História; Escola Elementar; Bahia; Primeira República.

¹ Este artigo é resultado do projeto “História do ensino de História na escola elementar da Bahia: a construção da disciplina escolar História na transição do Império para a República (1881-1919)”, desenvolvido entre 2021-2022, em estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a supervisão da professora Dra. Solyane Silveira Lima.

* Doutora em Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI. E-mail: amiguel@uneb.br.

** Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: solyanesl@gmail.com.

THE HISTORY TAUGHT IN BAHIA OF THE FIRST REPUBLIC

Abstract: The purpose of this article is to analyze the format that the discipline History was taught at the Elementary School of Bahia during the First Republic (1889-1930). For that, we used documents produced in the school and outside it, such as reports, theses, interviews, student evaluations and manuals of the epoch for the first case and laws, decrees, regulations and opinions, for the second case. This diversity of sources allows us to problematize our object, giving it social recognition for education, as well as the comparison between prescriptions and practices in the school context. The text is divided into three moments, in addition to the introduction and final considerations: Initially, we present a historical review of education in Bahia in the transition from the Empire to the Republic. Then, we dialogue with the educational legislation and the History programs organized for the elementary school. And, finally, we will analyze the use of some materials from school culture that were used in History classes in Bahian institutions.

Keywords: School discipline; History; Elementary School; Bahia; First Republic.

Introdução

A proposta deste artigo consiste em historicizar o formato que a disciplina História, ensinada na Escola Elementar da Bahia, assumiu no currículo republicano. Os documentos escolhidos para acessar o período em estudo e sustentar os argumentos que apresentaremos aos(as) leitores(as) são de duas ordens. A documentação produzida fora da escola, para normatizar seu funcionamento e conduzir os conhecimentos a serem ministrados, constituída por um conjunto de leis, decretos, atos e regulamentos educacionais promulgados na Bahia entre 1881 e 1919 e o *Parecer e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, apresentados à Câmara de Deputados em 1882 pelo relator Ruy Barbosa, por entender que as bases da República brasileira se compuseram com antecedência e permearam vários projetos de grupos políticos, incluindo o de educação. A segunda ordem de documentos foi produzida intramuros da escola, ou por sujei-

tos que atuavam diretamente neste espaço (professorado, estudantes e diretores). É composta por relatórios, teses, entrevistas, provas de alunos(as) e materiais didáticos usados em aula. Analisamos, ainda, a bibliografia considerada especializada na época, em especial *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Alison Calkins e *La Science de l'Education* de Alexander Bain.

A decisão de adotar documentações de diferentes ordens de produção e conservação (RAGAZZINI, 2001) justifica-se pela própria natureza da historiografia da História da Educação, que se confronta com o não reconhecimento social dos episódios de educação como importantes, por isso seus registros são pouco preservados ou são mantidos dispersos nos arquivos, reféns de uma subclassificação ou não classificação, restando ao pesquisador acessar diferentes e variados fundos para pinçar poucos sinais do passado.

Por outro lado, a especificidade do objeto desta investigação, a disciplina escolar História, acarreta o conceito de “arbítrio cultural”, historicamente construído por diferentes agentes, em especial o professorado e o alunado (FERNÁNDEZ, 2009). Ou seja, o cotejamento entre o normatizado, o debatido intelectualmente e as práticas escolares que envolveram o processo de interpretação deste estudo.

Vale ressaltar que a investigação sobre o desenvolvimento das disciplinas escolares no Brasil não enfrenta, como em outros países, a polêmica (falsa, segundo Cuesta Fernández) sobre uma tradição acadêmica como originária da História ensinada nas escolas. As primeiras universidades instaladas em território nacional remontam a 1920 e 1935, no Rio de Janeiro, capital do país na época (CUNHA, 2015), e no caso da Bahia a iniciativa de organizar cursos superiores para formação de professores se efetivou em 1941, com a criação da Faculdade de Filosofia da Bahia, que se constituiu a partir do Instituto Superior de Ciências, Letras e Filosofia e contava com oito cursos: Filosofia, Pedagogia,

Ciências Sociais, Geografia, História e três cursos de Letras (MIGUEL, 2021).

Dessa forma, é possível afirmar que, diferente do que aconteceu em outros países, o nascer dos cursos de licenciaturas na Bahia encontrou um conhecimento escolar estruturado, com meios e procedimentos desenvolvidos no cotidiano da escola que já demandavam uma dinâmica curricular.

A transição entre o Império e a República baiana e seus contornos para a educação

Segundo Raymundo Faoro (2012), duas vertentes de pensamento circulavam no Brasil Império. A tese da *modernidade*, que inclui a sociedade no processo de renovação e atualização político-econômica; e a tese da *modernização*, que exclui a maioria da sociedade, apesar de implantar uma ideologia de mudança privilegiava o grupo político que se instalou no poder. Para o autor, as raízes das modernizações brasileiras apontam para uma modernização sem modernidade, assentada em bases lusitanas que mantiveram a economia mercantilista e a monarquia despótica.

A independência conciliou as classes e manteve a ordem, adiando as reformas sociais e do cotidiano. A modernização se concentrou na transformação do espaço (linhas férreas e urbanização) e não na produção; a civilização foi entendida como um melhoramento material de inspiração europeia, ou seja, sem tocar nos pontos nervais da sociedade. A ideia de progresso excluía a sociedade civil e beneficiava apenas alguns grupos. No último quartel do século XIX, o progresso e a civilização foram depositados nas ciências produzidas nas faculdades de Medicina, no Clube Militar e nas Escolas Politécnicas (FAORO, 2012).

A transição do Império para a República não alterou as formas de pensamento que elegeram o caminho da modernização.

Na Bahia, esse período de transição constituiu um momento importante para a compreensão da realidade brasileira, pois o *start* para a formação de um Estado Moderno foi dado com a Monarquia Constitucional, no entanto a dinâmica dos conflitos em uma estrutura escravocrata impôs limites para que a Monarquia operasse as transformações necessárias quanto à racionalização do Estado e à criação da igualdade formal entre os cidadãos, cabendo, assim, ao regime republicano operar essas transformações (ARAÚJO, 2010).

A base ideológica do período, liberalismo e positivismo, foi amoldada à ordem republicana de forma complementar: “o liberalismo foi sustentáculo de uma organização política intencionalmente autoritária e oligárquica [...]”, e o positivismo foi assumido como “um arranjo social que nega[va] a viabilidade de um individualismo insolidário como cimento social” (ARAÚJO, 2010, p. 114). Predominou na Bahia a conciliação das elites (comerciantes, fazendeiros, banqueiros), gerando uma realidade patrimonialista e burocrática com o uso do clientelismo (domínio pessoal da máquina pública).

A república baiana em suas primeiras décadas manteve, apesar das divergências das personalidades políticas, uma conciliação pelo ato (FAORO, 2012) que excluía as camadas mais pobres da sociedade dos espaços de poder da política e da economia. A exclusão dos pobres permitiu a formação da argamassa que uniu a elite, independente das manifestações divergentes e apaixonadas, próprias dos períodos eleitorais.

O regime republicano instalado era retórico e a práxis assumida no exercício do poder obedeceu à ordem liberal do Império: uma elite dirigente que conduzia e educava o povo e entendia a ideia de democracia não como igualdade entre a quantidade de pessoas que compunham o território baiano, mas a qualidade de uns sobre a ignorância

(mantida) de muitos. O poder era pessoal e as relações nas instâncias públicas assumiram a mesma forma.

Nessas circunstâncias, o discurso da legitimidade assumiu um protagonismo necessário diante da ruptura da ordem institucional, enfatizando o progresso e a neutralidade como característicos do Estado. A educação, nesse contexto, apresentou-se como um lugar de destaque para a disputa de discursos e de mediação de direitos.

Na Monarquia, como afirmado pelos estudos da professora Ione Celeste Souza (2006), a educação apresentava um caráter dualista: “o primeiro, de difundir uma instrução primária mais ampla e geral a toda a população; e o segundo, mais restrito, de âmbito secundário, a parcelas da sociedade” (p. 116). A República, por sua vez, manteve e ampliou esta concepção, intensificando a difusão das ideias de civilização, de progresso, de novas necessidades na educação (instruir e educar), com fins de legitimação e construção da nação.

Outro aspecto imprescindível para a compreensão deste período, a estrutura escravocrata, foi pensado considerando a educação como elemento de transformação. A partir da década de 1870, segundo Leonardo Ferreira (2015), o governo imperial e as elites brasileiras se movimentavam para reposicionar o Brasil na economia de mercado, discutindo e formulando leis para solucionar a questão da mão de obra, com o iminente fim da escravidão, e o disciplinamento social associado à ideia de cidadania.

A educação, neste contexto, assumiu importância vital, pois foi pensada para além de ler, escrever e somar, mas como uma forma de “introduzir em uma determinada pessoa o respeito ou o amor à propriedade, à disciplina e à ordem, qualidades fundamentais do cidadão bom e ordeiro” (FERREIRA, 2015, p. 40). A efetivação deste pensamento foi atravessada de conflitos e contradições alimentadas pelas relações sociais e de poder em cada província.

A legislação, neste sentido, entendida como campo de disputas, foi um dos meios utilizados pelo poder público para implantar mudanças consideradas decisivas no processo de gênese de novas condições na sociedade. E a legislação educacional, em particular, tencionou para que uma ideia de educação se constituísse como aceita socialmente.

Por outro lado, as leis também podem ser “vistas como uma forma de mediação e solução de conflitos já materializados no cotidiano” (FERREIRA, 2015, p. 26). O número acentuado de leis, decretos e reformas indica que a própria legislação foi sendo elaborada à luz desses debates, permitindo que ela fosse tratada de maneira ativa, capaz de “romper com as representações mecanicistas que temos da legislação e visualizá-la na sua dinamicidade, na sua capacidade de atravessar várias dimensões do fazer pedagógico, da política educacional à sala de aula” (NUNES, 2007, p. 50).

Durante a Primeira República, na Bahia, inúmeras leis e regulamentos educacionais foram produzidos, o que possibilitou diversos momentos de tensão e mobilização, principalmente por parte do professorado, em torno da normatização legal da escola. Entre 1881 e 1925, considerando apenas as Reformas do Ensino no âmbito do Estado, foram oito intervenções², em que cada governador que assumia o executivo evidenciava a educação como uma ação importante para seu governo e, ao mesmo tempo, tornava a pauta educacional foco de debates na sociedade.

² São elas: Regulamento Bulcão, de 1881; Atos da Educação (30/12/1889; 31/12/1889; 10/01/1890; 15/01/1890); Ato (Regulamentos da instrução primária e secundária), 1890; Ato (Regimento interno para as escolas públicas primárias), 1891; Lei n. 117/1895; Ato (Regulamento do ensino primário), 1895; Lei n. 579 (Alteração da lei anterior), 1904; Decreto n. 281 (Regulamento), 1904; Lei n. 1006 (Reforma o ensino primário), 1913; Decreto n. 1354 (Regulamento da instrução pública), 1914; Lei n. 1.293 (Reforma o ensino), 1918; Decreto n. 1994 (Regulamenta a Lei de 1918), 1919; Lei n. 1.846 (Reforma a instrução pública), 1925; Decreto n. 4218 (Regulamento do Calmon Ensino Primário e Normal), 1925. Cabe ressaltar que em 1929 ainda ocorreu a Lei n. 2232 (Reforma a lei de ensino).

Os periódicos da época, jornais e revistas, deram espaço considerável para notícias, matérias especiais e inquéritos jornalísticos sobre a situação das escolas, debates públicos de temáticas em discussão no legislativo e discussões sobre tendências pedagógicas em outros estados ou países.

A legislação educacional, os manuais e os programas de História para a Escola Elementar

O conjunto destas manifestações legais definia a organização administrativa do ensino em suas diferentes modalidades, estabelecia as regras para o exercício do magistério, os direitos e deveres do professorado, as responsabilidades dos representantes do Estado, a organização pedagógica e dos materiais em uso pela escola. No capítulo reservado às disposições pedagógicas da escola, havia uma parte destinada aos Programas, com a definição do que ensinar e como ensinar. Para a discussão neste texto, focaremos inicialmente no desenho do currículo de História da Escola Elementar que foi se formando na transição do Império para a República e se consolidou ao final de 1930.

A sistematização dos dados sobre o formato que a História assumiu ao longo da legislação educacional aponta para alguns aspectos importantes que podem auxiliar no entendimento da dinâmica que esta disciplina escolar apresentou durante este período de transição, considerando as intenções políticas postas à sociedade (APPLE, 1982; GOODSON, 2007; MOREIRA; SILVA, 1999). Ou seja, de um regime político recém-formado, o qual carecia construir um conjunto de processos que representasse o projeto dos grupos sociais à frente do poder e que o tornasse aceitável/legítimo (LUZ, 2013; NUNES, 2007; BARROSO, 2011; CRUZ, 2004; CARDOSO, 2011).

As ideias sobre o que ensinar para as crianças estavam presentes nos discursos dos intelectuais, responsáveis por gestar o que viria a ser o campo do conhecimento pedagógico, visto que, nessa esfera de debate, as disciplinas escolares assumiram usos sociais de “novos valores” para a sua época, em que “[...] foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fim em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade” (MOREIRA, 1990, p. 88).

O ponto central consiste em compreender o quê, no campo de disputa da criação de programas através de normas legais, seria considerado necessário ser ensinado para os(as) pequenos(as) cidadãos(ãs) que representavam o porvir da nação. Compreender a “seleção” (FORQUIN, 1992) dos conhecimentos, organizados em disciplinas e em cadeiras, que a época em estudo acatou como importantes, apresenta-se como a chave de entendimento para se pensar os usos da História na Primeira República baiana e, ao mesmo tempo, sua constituição como disciplina escolar.

No Quadro 1, seguinte, observa-se que os programas da Escola Elementar se configuraram em dois formatos. Uma formação presente nas normas legais do período de transição de regime e retomada em 1925, em que aparecia acoplada à Geografia. Esse desenho seguia o estabelecido na Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, e sugeria o mesmo entendimento social e pedagógico, tanto no Império quanto na República. No segundo contorno, a História adquiriu autonomia e revelou-se com maior importância para a formação das crianças, visto essa independência representar maior carga horária e atenção do professorado.

Quadro 1 – Formato da História na legislação (1881-1925).
Fonte: Leis e Regulamentos entre 1881 e 1925.

ANO	ESCOLA	PROGRAMA
1881	Ensino Primário	Noções de geografia e História, especialmente pátrias
1891	Escola Primária Elementar	Noções de Geografia e História, especialmente pátrias
1895	Escola Elementar	História
1904	Escola Elementar ou de 1º Grau	Noções de Geografia e História, principalmente da Bahia
1913/14	Escola Elementar	1ª classe (capital): História do Brasil, especialmente da Bahia 2ª classe (subúrbio da Capital, cidade e vilas sedes de comarca): História do Brasil (elementos); 3ª classe (vilas, arraiais e povoados): biografia de homens notáveis do Brasil
1915	Escola Preliminar	Primeiros elementos da história do Brasil
	Escola Elementar	História do Brasil, especialmente da Bahia
	Escola Complementar (Grupos Escolares e Escola Modelo)	História Geral e do Brasil
	Escolas Isoladas Populares / Escolas Noturnas	História do Brasil (noções por explicações de factos correspondentes aos dias de festa nacional declarados tais pela União ou pelo Estado).
1918/1919	Escola Elementar	Elementos de História do Brasil
1925	Escola Elementar	Urbanas (4 anos): Geografia e História, sobretudo do Brasil e da Bahia Rurais (3 anos): Noções de Geografia e História, sobretudo do Brasil e da Bahia

Outro aspecto que provoca atenção quanto ao formato da História escolar presente na legislação se refere ao uso da indicação “noções” ou “elementos”, sugerindo que apenas conhecimentos iniciais, superfi-

ciais seriam tratados no ensino das crianças. Dessa maneira, em que consistiria (concepção teórica e pedagógica) essa prescrição?

Um documento importante e que serviu de base para este estudo, o Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, de 1883, que teve como relator Ruy Barbosa, oferece informações imprescindíveis para se rastrear os delineamentos que a disciplina foi adquirindo. O contexto da época, em especial a década de 1880, com os fortes ventos liberais e a instabilidade interna diante do derretimento da escravidão, situava a preocupação com o que se constituiriam as camadas populares depois da abolição e como seriam inseridas na sociedade. Publicado nesse momento, o Parecer de 1883 se debruçou sobre essas questões e apontou algumas diretrizes para as reformas posteriores.

O relator escreveu sete páginas dedicadas à disciplina de História em seu formato escolar, discorrendo sobre sua finalidade, “didática” e natureza. Seu primeiro movimento foi no sentido da crítica à memorização extenuante de nomes e fatos inúteis que afastavam a criança do sentido da História, ou seja, “o nexos contínuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparável” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1883, p. 203).

Para Ruy Barbosa, o ensino de História deveria considerar sua finalidade em um programa escolar que consistia menos em conhecer a ciência em si e mais em sua disposição para o espírito que pode produzir na criança, “um meio útil de *cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino”³. Devido a essa finalidade o senador defendia o ensino de História nos programas da instrução pública tendo uma função necessária para a formação do(a) estudante, “como um meio *educativo* de certos sentimentos, como influencia *cultivadora* de algumas faculdades” (p. 204, grifo do autor).

³ Esta citação aparece no texto do Parecer sendo retirada de M. Tempels: *instructio- nes générales das instituteurs*, sem indicação.

Despertar sentimentos e cultivar faculdades justificavam a existência e permanência da História enquanto disciplina escolar no currículo da Escola Elementar. Além disso, reconhecia a dificuldade que envolvia o seu ensino para crianças, incapazes do “sentimento distinto do tempo”, por isso, nas aulas de primeiras letras sua introdução ocorreria de maneira módica, reservando sua plenitude para a educação secundária e superior. Suas ideias parafraseiam as prescrições de autoridades governamentais em vigor na Europa, em especial francesas, que afirmavam em suas instruções que “a verdade é que a história pertence ao domínio do ensino médio e superior” (p. 204). Nas crianças, o ensino de História, se malconduzido, produziria na mente infantil fantasias, excessos de imaginação, afastando sua compreensão da realidade e dificultando a percepção real das coisas. Mesmo tendo este entendimento sobre a aprendizagem da História, o senador defende sua introdução no currículo, pois:

Em todos os países onde a organização pedagógica da escola é digna de imitação numa reforma inteligente, a história tem conquistado, e mantém inconcusso, em limites mais ou menos extensos, um espaço não insignificante no ensino das primeiras letras. Nem, opondo-nos a que se abra a esta disciplina um curso formal entre os estudos escolares, pretendemos insinuar que a história se deva alheiar da escola. Longe disto, é, pelo contrário, nossa opinião que se lhe não pôde recusar, na instrução comum das gerações nascentes, a sua função natural, como meio educativo de certos sentimentos, como influencia cultivadora de algumas faculdades (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1883, p. 204).

Se a compreensão da História não era totalmente acessível para crianças, como ela seria ensinada? Se “a idéia real, o sentimento distinto do tempo não existe no menino, senão em estreitíssimos limites”, quais seriam as formas de ensinar e aprender pensadas para a História escolar no final do século XIX? A resposta do senador no Parecer apon-

ta para uma concepção de educação ancorada no ensino intuitivo e na ideia positivista de evolução. Escreve ele,

Toda a questão está em não exceder as raias, até onde seja possível ao aluno a *inteligência completa das coisas* que se lhe comunicarem; em explorar esse estudo habilmente, de modo que, longe de criar ilusões nos espíritos, ou pendel-os neste sentido, coopere em preparar a inteligência e o caracter para a *realidade e a vida*. [...] Não é senão depois de vencidos os primeiros anos da escola, que a creança principia a distribuição chronologica dos factos da sua própria vida. Imaginar, portanto, as vastas durações da historia, os periodos pelos quaes se assignala a existência dos povos, os séculos, as éras, não lhe será possível senão mais tarde; [...] assim como antes de senhorear-se, pelos factos contemporâneos, da idéa perfeita do tempo actual, não seria possível pensar no pretérito, e entrever o futuro. D'ahi a convicção, em que hoje se acham todos os educadores de mérito, não só de que a pátria deve constituir o centro de toda a historia na escola, senão também, como se faz na Alemanha, de que o ensino deve começar por falar às creanças no circulo social que imediatamente as envolve, na historia, não já da sua província, mas da sua comuna, da sua cidade, da sua aldêa, da sua escola, até, sendo possível, das famílias em cujo grêmio vive o aluno” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1883, p. 205, grifo do autor).

Na construção de seus argumentos estava a ideia de que a inteligência na infância se formava a partir da relação com as coisas que compõem a realidade e, por isso, o ensino, no caso da História, deveria principiar pelo contato com os homens e as coisas do lugar em que as crianças viviam. Rechaça-se a História Sagrada e de lugares e tempos distantes dos(as) estudantes para colocar no centro do ensino de História a pátria em seu tempo presente. Por um lado, seu arrazoado propõe fugir de um ensino que aproximasse a história da ideia de fantasia e de eventos sobrenaturais; por outro, introduz elementos metodológicos, considerados científicos, que favorecessem a aprendizagem da História para que as crianças pudessem compreendê-la.

Apoiado em documentos da Liga de Ensino Belga, o Parecer re-produz o que seriam as disposições necessárias para se cultivar na criança o conhecimento da história. Seriam estas as condições para se aprender:

1. Sanidade de juízo: a criança precisaria ser considerada normal em suas condições físicas e mentais. A aprendizagem não estava posta ou seria menor diante de algumas patologias;
2. Sentimento de transformação: a mudança como noção elementar da História precisaria ser desenvolvida na criança, pois esta “nenhuma ideia tem do relativo humano” (p. 205), considerando as diferenças (no tempo) como esdrúxulas. Sem cultivar este sentimento a criança não se aproximaria da História e não perceberia a política progressiva da vida, formando ideias preconceituosas.
3. Sentimento de continuidade da vida humana: a criança precisaria entender que as mudanças são muito lentas, sendo perceptíveis em longo prazo. Sem essa noção, em conjunto com o sentimento de transformação, se permaneceria com a ilusão de que “todo facto histórico é insulado, maravilhosa toda a narrativa” (p. 205) e não se apreenderia a “chave da história”. A noção de continuidade proporcionaria uma disposição de espírito capaz de frear ações aventureiras e revolucionárias;
4. Sentimento de tempo: sem essa condição perde-se a capacidade de “se fazer viver a si mesma na historia”; não se conceberia as especificidades das épocas, tornando o tempo passado um “vago”.
5. Sentimento de realidade histórica: para a aprendizagem da história seria mister que a criança compreendesse que “os homens históricos eram homens como nós”, afastando de sua mente as imagens fantasiosas e extraordinárias que geram

sentimentos de credulidade e de indiferença. Sem essa noção, a criança “oblitera sua sensibilidade, em vez de a regular; não cultiva; perverte o bom senso” (p. 206).

6. Sentimento de fé nas fontes: apesar de impossível desenvolver tais sentimentos nas crianças, seria possível dispor tais condições no sentido da aprendizagem. Para que estas noções se desenvolvam de modo intuitivo, exercícios com o uso de fontes “inclinam o menino para o verdadeiro sentimento da história” (p. 206). A exposição da criança a informações através de documentos cultivaria as faculdades necessárias para se aprender história quando fosse mais velho. Crer nas informações da documentação seria o principal sentimento a ser desenvolvido na criança, pois “os verdadeiros elementos da história não consistem no facto de referir histórias, mas na aquisição de noções elementares acerca dos documentos e da maneira de apural-os” (p. 206).

As condições de aprendizagem da História elaboradas no final do século XIX para o ensino escolar expuseram o processo de construção do seu status de ciência. Na condição de área do conhecimento científico, a História apresentava leis e métodos específicos para obter a verdade, estava inalcançável para quem não dominasse seus códigos, princípios e procedimentos. Caberia à escola moderna cultivar sentimentos que favorecessem a aprendizagem histórica conforme se prosseguisse nos estudos.

Com base nos escritos da Liga de Ensino Belga e de Pierre Étienne Eugène Brouard⁴, bacharel em Letras, inspetor das escolas normais na França e membro do Conselho Superior do Ensino Primário francês, o texto do Parecer se aproxima da nascente epistemologia da História

⁴ Conferir: https://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_1986_ant_11_1_6237e
https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8570.

Metódica e se insere no contexto das ideias positivistas e de racismo científico de matriz europeia. Um trecho da *Instruction générales des instituteurs* reproduzido por Ruy Barbosa para sustentar sua opinião é significativo para percebermos estas concepções:

Para ministrar a primeira idéa sensível de raça, poderão utilizar-se innumeráveis espécies caninas. Exibir-se-hão typos das raças humanas. No que respeita a estas, como às dos cães, indagam os sábios se é possível que todas se originem do mesmo pae. Dividam-se as raças em nações. Empreguem-se todos os meios intuitivos imagináveis, para fazer distinguir nitidamente os caracteres peculiares aos povos históricos: traje, monumentos, armas, utensis, et., como já se há de ter procedido a respeito das nações acuais.

Nas classes superiores se determinarão as linhas maximas da historia universal, os factos, os homens, as datas, que mais tarde serão as grandes balisas do estudo (p. 207).

Em suas instruções para o ensino de História, o texto revela a concepção de superioridade e inferioridade racial e como as consideradas “classes superiores” se tornariam as referências do estudo da História escolar. As ideias positivistas e racistas ficavam implícitas e mostravam a direção em que o ensino seria conduzido nas escolas elementares. O conteúdo sobre as raças e suas diferenças foi introduzido na instrução primária e constituiu uma das bases dos conhecimentos da escola pública brasileira⁵.

Uma das principais referências para o ensino elementar da época, a obra *Primeiras lições de coisas*, considerada um manual do ensino objetivo, que possibilitava ao professorado o conhecimento de uma metodologia ancorada nos processos intuitivos, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem a partir dos órgãos do sentido, ofereceu o indicativo da audição e visão como os sentidos priorizados no ensino da Histó-

⁵ Alguns materiais escolares foram produzidos com este fim, tais como os bustos de raças, que serviam de recursos para a aprendizagem do tema. Discutiremosso-breessaquestãomaisadiante.

ria. N. A. Calkins dedica um capítulo da referida obra para orientar o professorado quanto ao ensino da condição fundamental para se aprender a História escolar, o tempo.

Em *Lições para desenvolver as ideias de tempo e medida de tempo*, o autor aponta que o primeiro passo nessa direção consistia em mostrar as subdivisões do tempo aos(as) estudantes “em um relógio de algibeira (ou no relógio mural da escola)” (CALKINS, 1886, p. 371). Além do uso deste material observável diretamente, o relógio, indicava ainda a contagem numérica até 60, inclusive relacionando com a noção de deslocamento de espaço, para, a seguir, passar para a contagem do tempo através de dias, semanas, meses e na observação das estações, quando a natureza apresenta características diferenciadas e que marcam a passagem do tempo.

Em outra parte, se refere ao sentido da audição como “portas por onde o saber nos penetra no entendimento”. Educada a audição, incluindo o som das letras e das palavras, dos(as) aprendizes, seria pelas narrativas dos(as) professores(as) que as histórias seriam apreendidas. Esta aprendizagem se tornaria mais eficiente se acompanhada dos sentidos da visão através de materiais próprios para seu ensino.

Outro autor que serviu de referência para o ensino de história entre os intelectuais brasileiros foi Alexander Bain (1818-1903), um filósofo e educador escocês que produziu nos campos da psicologia, linguística, lógica, além de atuar na administração de instituições escolares. Em seu livro *La Science de l'Éducation*, publicado em 1882 e amplamente usado por Ruy Barbosa em seus escritos sobre o ensino de História no Parecer de 1883, discorre sobre os fundamentos ontológicos da História escolar e dos elementos que compõem o conhecimento histórico e que seriam imprescindíveis para o seu aprendizado.

De modo geral, Bain defende que o conhecimento histórico não poderia ser alcançado por crianças pequenas, seu ensino seria “especi-

almente problemático no ensino inicial⁶” (BAIN, 1882, p. 225, tradução nossa). Para se desenvolver o conhecimento histórico a criança deveria ser introduzida de maneira simples, associada ao estudo dos elementos geográficos e de narrativas selecionadas. Neste sentido, algumas noções do que estava ao seu redor e de sua nação deveriam ser ensinados, pois “para as concepções históricas, deve esperar muito mais tempo e exigir muito da confiança”⁷ da criança (BAIN, 1882, p. 226, tradução nossa).

Com base nesta premissa, o ensino de história para crianças consistia em narrativas escolhidas para despertar sentimentos. Uma história constituída por eventos sensacionais extraídos com o mínimo possível de explicações abstratas; as narrativas assumiriam a forma de ensino mais apropriada aos pequenos:

Nas pequenas narrativas que parecem indispensáveis para dar um pouco de interesse aos primeiros exercícios de leitura, pois é esse quase o único meio de fixar a atenção das crianças, **encontramos nós os primeiros rudimentos da história**, porque a avidez dos alunos pelas histórias acaba por levar o professor à história verdadeira, passando pela biografia. As vidas dos reis, dos homens de Estado, dos generaes e de outros grandes homens pertencem na realidade à história. (BAIN, 1905, p. 279, grifo nosso).

Cultivar sentimentos, eis a primeira finalidade do ensino da história para crianças. Caberia ao professor(a) escolher cronologicamente uma sequência de episódios imponentes para serem narrados de maneira atrativa. O autor sugere, por exemplo, que a História Antiga seja ensinada de forma que se escolham os incidentes mais emocionantes, sua belíssima mitologia, que tratando da criação da infância da raça, tem o poder de prender a mente infantil. Do uso da narrativa se alcança

⁶No original: “especially troublesome in early teaching”.

⁷No original: “for historical conceptions, it must wait a much longer time, and take a great deal upon trust”.

a instrução real, visto que o sentimento despertado tem potencial para tornar-se imaginação ou conceito. Para Bain, o processo de construção do conhecimento histórico em crianças seguiria uma sequência necessária e natural:

SENTIMENTO \implies IMAGINAÇÃO \implies CONCEITO

No construto sobre a história escolar e a capacidade infantil de apreendê-la, o psicólogo Alexander Bain alocou como elemento central a seleção de conteúdos. Estes deveriam ser escolhidos levando em consideração não apenas a idade das crianças, mas também a finalidade do conhecimento ensinado (produzir sentimentos) e a própria natureza da ciência. Assim, em seu manual sobre a ciência da educação preconizou dois planos para o ensino de história, uma história universal e outra nacional que se complementariam.

A história universal deve compreender a chronologia, que é o guia da historia, e os grandes acontecimentos da historia do mundo. A historia da Europa moderna deve ser apresentada de uma maneira um pouco mais completa, e a historia nacional de uma maneira ainda mais completa. Além disso, far-se-há o quadro pormenorizado de certos períodos. (BAIN, 1905, p. 280).

A partir do que foi exposto neste tópico, podemos afirmar que a disciplina História ensinada nas escolas brasileiras teve uma forte influência de autores estrangeiros. E essas obras fundamentaram ainda a produção de materiais a serem utilizados nas escolas elementares baianas, como veremos a seguir.

O uso da cultura material para o ensino da História na Escola Elementar da Bahia

Investigar as práticas escolares é um desafio na medida em que as fontes comumente utilizadas são portadoras de práticas prescritivas, muitas vezes distantes do que realmente aconteceu no ambiente escolar. “[...] Nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores e/ou que formalizam” (FARIA FILHO, 2007, p. 206). Assim, é preciso considerar os objetos da cultura material escolar na interação social e como fonte, para entendermos a sociedade que os produziu.

Analisando alguns relatórios e provas de concurso do professorado primário da Bahia, encontramos sinais que sugerem, ao menos, nos discursos, a adoção de processos intuitivos e a produção de materiais, tais como teses, livros e bustos para o ensino da História na escola elementar. Para tanto, esses professores se embasaram teoricamente nas obras já citadas no item anterior.

O relatório do professor André Ayres, de 1899, assim informa:

[...] preside ao ensino os processos intuitivos por mim adoptado, de que tenho usufruído os melhores resultados, apesar de não ter os elementos indispensáveis para o seu desenvolvimento, porque só ensino aos meus alunos aquillo que eles podem vêr; é o ensino puramente feito com o auxilio da vista e bastante atenção, desenvolvendo assim o gôsto e o aperfeiçoamento intelectual das crianças. Sua forma é expositiva e socrática, seo modo, em geral, simultâneo e as vezes utilizo-me do individual especialmente nas leccções de leitura. O livro adoptado é somente de leitura... (AYRES, 1899, p. 9).

Quanto aos conteúdos de História indicados pelo professor como ministrados por ele em sua classe se restringem ao ensino “da nossa história Nacional”, uma “secção geral para toda a escola incutindo no espirito dos alunos o amor da pátria por meio do estudo dos acontecimentos mais notáveis...” (AYRES, 1899, p. 5). As palavras escolhidas pelo professor para descrever as finalidades do ensino da história escolar (“incutir no espírito dos alunos”) revelam a prevalência de conteú-

dos ligados diretamente à ideia de construção da nação e da cidadania republicanas. A escolha dos “acontecimentos mais notáveis” recai sobre a história político-administrativa da ideia de Brasil, que tem como marco fundador a chegada dos portugueses; após esse acontecimento uma linha sequencial, linear, em ascensão progressiva, desemboca no presente, a República.

Apesar de não citar o estudo de personalidades, os assuntos indicados sugerem que seriam estes os agentes políticos instalados no poder ou que o ambicionavam (conjuração, independência). Quanto ao método intuitivo, usado pelo professor, seu relato aponta para um ensino de história ligado a imagens, que provavelmente deveriam ser tratadas como reprodução verídica da realidade, do passado. Era o olhar que norteava a aprendizagem, os alunos precisavam ver os acontecimentos.

Em outro relatório do mesmo ano, as professoras Bernardina Siqueira Silva e Durvalina América de Souza (adjunta), responsáveis pela 2ª Escola municipal do sexo feminino do districto de São Pedro, ao explicarem sobre suas escolhas metodológicas no ensino, afirmam o seguinte:

Na medida de nossas forças, empregamos os diversos processos de exposição, de aplicação e de correção. Na exposição usamos da **intuição directa**, por meio do contador, dos sólidos geométricos e de objetos naturaes; e da **figurativa**, pelos mapas geográficos, quadro do systema métrico, gravuras e desenhos de objectos (SILVA; SOUZA, 1899, p. 1, grifo nosso).

Dessa maneira, inferimos que os indícios deixados pelo professorado mostram uma consonância com as críticas crescentes à forma que o ensino de História escolar prevalecia no século XIX.

Em Memória apresentada no concurso público de 1881 para a 3ª cadeira primária da Freguesia da Sé, o professor concorrente, ao tratar das disciplinas escolares e sua classificação, afirmou ser “triste e desa-

nimador” o ensino de História que se restringe à memorização, esquecendo “todas as faculdades intelectuais, para só se desenvolver uma”. Em sua opinião, na condição de futuro professor da escola primária, essa forma de ensino atrofiava a inteligência ao infringir “as sabias leis da natureza”, deixando o espírito da criança enfermo.

Em outras duas provas de concurso para a escola primária, detectamos esta mesma posição entre os concorrentes. O professor Manoel Theotimo de Almeida, em 1883, critica o uso de compêndios de história em que a criança lê repetidamente até decorar nomes de datas e personagens, “esquecendo-se porem do fim essencial do ensino da historia que é concorrer muito para a formação do coração dos meninos” (ALMEIDA, 1883).

Na *Memoria sobre Observações Pedagógicas e Methodos Logicos do Ensino Primário*, apresentada pelo professor Leopoldo dos Reis para o concurso à cadeira da Freguesia do Pilar, em 1889, além das apreciações sobre a falta de investimentos na educação como forma de progresso da população, teceu críticas quanto à memorização no ensino da história por ser prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Para o professor, usando como referência o Parecer de Ruy Barbosa e a obra de Spencer, seria o ensino intuitivo o “único meio capaz de fortalecendo os sentidos, fixar e prender a atenção da creança, dando-lhe segurança e retidão do espirito”. O uso da memorização exaustiva, além de impedir as finalidades da História para o espírito dos(as) estudantes, também prejudicava seu desenvolvimento integral. Afir-
mou ele,

Se fazendo, como se tem feito, da creança **machina de decorar** palavras e repetilas quase que automaticamente sem entender à mais das vezes, o que ellas valem, o que ellas significam, inivitavelmente se lhe dá, sob a fórmula de ensino, uma espécie de poção venenosa que terá como consequencia o desequilibrio de todas as faculdades e a morte lenta das mesmas (REIS, 1899, grifo nosso).

Nestes escritos sobrepõe uma concepção de ensino, em especial o de História, que se sustenta na racionalidade moderna que toma a ciência como único discurso explicativo da realidade e fonte de verdade, com a prevalência de “leis naturais” que regeriam a aprendizagem infantil e, por isso, deveriam seguir uma evolução gradual e progressiva do corpo, da mente e do espírito da criança.

Alguns anos depois, em 1916, o professor Alípio Franca, em sua obra *Methodologia e Didactica da Escola Nova*, ao considerar o ensino de História, corrobora com o pensamento de Alexander Bain, afirmando que o conhecimento histórico apresentava uma utilidade social, mas não era prático como matéria escolar. Segundo o autor, a História teria por finalidade “desenvolver sentimentos patrióticos”, em que a pátria deixasse de ser uma abstração e passasse a ser percebida concretamente no cotidiano da população. Para isso, o professorado primário ensinaria os “factos mais notáveis e importantes da nossa História nos três períodos: da Colonia, do Imperio e da República” (FRANCA, 1916, p. 196).

Ao apontar o que se ensinar nas escolas primárias, o renomado professor de pedagogia mostra consonância de pensamento com os autores que trataram da temática (Alexander Bain, Rui Barbosa, M. Bréal e outros intelectuais franceses), os quais consideravam a História matéria abstrata, pouco apropriada para crianças e, ao mesmo tempo, imprescindível para cultivar sentimentos patrióticos. Predomina uma visão linear do tempo, em que se seguem cronologicamente os acontecimentos num crescente evolucionista demarcado por “factos notáveis”. E quais seriam os acontecimentos considerados dignos de compor a memória coletiva no saber escolar? Esta decisão estava ligada ao próprio significado do adjetivo usado, aquilo/aquele que é socialmente ilustre.

Para esclarecer ainda mais a condução da História Escolar, nas orientações sobre como ensinar a matéria no Curso Elementar, o professor Alípio Franca ressalta:

O mestre faz o ensino por meio de biografias de homens ilustres, de narrações, de conversações simples e familiares sobre os grandes homens da pátria e os factos principaes da nossa historia, para isto elle se servirá dos quadros históricos, dos bustos, das estampas de homens ilustres, do quadro negro (onde elle poderá representar um quadro histórico), de um passeio ou uma visita a um edificio histórico (FRANCA, 1916, p. 197-198).

Em sintonia com a prática pedagógica da Escola Nova, objeto do livro, o(a) leitor(a) pode observar que os procedimentos indicados pelo autor consideraram os sentidos da audição (narrativas, já indicadas por Bain) e da visão, este mais acentuado com o uso de imagens e da paisagem do lugar (prédios considerados históricos).

O uso destes materiais já fazia parte do cotidiano escolar de algumas escolas, ao menos da escola da professora Emília Lobo Vianna, que, em entrevista ao *Jornal O Moderno*, em 1913, apresentou aos jornalistas os quadros que serviam de material para suas aulas. Um quadro que retratava Júlio Brandão, “o espirito altruísta que tornou uma verdade o ensino neste município”, outro é Homem de Deus, que sua inscrição indica “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”; e o terceiro, o Barão do Rio Branco, “integralizador do nosso território”.

A presença destes quadros na escola para uso didático sugere que a professora se referia às lições sobre História e que predominava na prática docente uma concepção pedagógica alinhada com o ideal intuitivo, de uma escola ativa em que a visão serviria de sentido para a aprendizagem da História Escolar; seguiria a visualização dos “grandes homens”, uma narrativa épica de seus feitos para a nação ou para a humanidade e a formulação de pequenas biografias; também prevalece o entendimento da utilidade social da História Escolar, com direcio-

namento para o desenvolvimento de sentimentos patrióticos e a construção de heróis e mitos, como ficou revelado na empatia da professora pelo intendente, visto sua iniciativa em eternizá-lo como defensor do ensino.

O uso de quadros e estampas para, através do sentido da visão, introduzir a criança nos conhecimentos históricos era uma discussão presente entre alguns membros do professorado baiano desde as décadas finais do século XIX. As críticas incidiam, principalmente, sobre a falta de cientificidade em ensinar a História por desrespeitar o desenvolvimento natural do cérebro infantil.

Um professor, concorrente ao concurso para a 3ª cadeira da Freguesia da Sé em 1881, em Memória apresentada à banca avaliadora escreveu categoricamente: “Triste e desanimador é o resultado que alcançamos em nossas escolas com o ensino d’esta matéria: esquecer todas as faculdades intelectuais, para só se desenvolver uma é atrophiar e enfermar o espirito do menino, infringindo as sabias leis da Natureza” (MEMÓRIA, 1881, p. 12). A memória fazia parte da inteligência infantil, mas não deveria ser exposta de maneira a tornar-se o único meio de ensino.

Outro professor, Manoel Theotimo de Almeida, em 1883, também em prova para concurso docente, reafirmou as críticas à memorização exaustiva de nomes como meio de se ensinar a História, considerando tal prática um desserviço para que o sentido da História escolar alcançasse seu objetivo mais nobre, o desenvolvimento do sentimento de nação. Escreveu ele:

Lancemos um olhar para o ensino de História feito em algumas das nossas escolas. Vimos a creança com um compendio de História do Brasil do Sr. Serpa lendo, relendo até decorar os nomes daqueles personagens e muitas datas e nada mais. Esquecendo se porem do fim essencial do ensino da historia que é concorrer muito para a formação do coração dos meninos. (ALMEIDA, 1883).

Outro material usado nas escolas e que foi citado como recurso importante para expansão do sentido da visão e, conseqüente progresso da inteligência, foram os bustos. Alípio Franca fez menção direta deste artefato ao ensino de História. Alguns estudos (PAZ, 2020) fazem referência ao seu uso nas disciplinas de Geografia e de História Natural. Este material deveria ser usado como instrumento didático, para, através do sentido da visão, ensinar sobre as raças e suas diferenças, sob a orientação da modernidade pedagógica e do progresso do Brasil para o status de nação civilizada.

Além de seu uso como monumentos em ruas e praças, remetendo aos heróis, havia um tipo específico de busto que foi utilizado nas aulas de História para introduzir as crianças à ideia de raça. Os bustos de tipos raciais de uso escolar eram fabricados em gesso em formato tridimensional.⁸ Segundo Felipe Rodrigo Contri Paz (2020), estes materiais escolares tinham “a finalidade de representar as múltiplas raças humanas de modo hierarquizado, estereotipado e homogeneizante” (p. 13); traduziam as concepções de uma época, eram “herdeiros de um tempo, voltado para a ciência e para a modernidade e de um espaço, relacionado com a classificação humana em hospitais, institutos, museus e escolas” (p. 63).

Desde 1781, o alemão Johann Friedrich Blumenbach propôs a divisão da humanidade em cinco raças, o caucasiano, o mongol, o malaio, o etíope e o americano (PAZ, 2020). Este intelectual do século XVIII desenvolveu teoria sobre os tipos raciais. Assim,

⁸ Encontramos um conjunto destes bustos no Centro Integrado Riocontense de Educação, uma escola municipal de Rio de Contas. Estas peças faziam parte do acervo da escola quando gerida pela Sociedade Católica Joseleitos de Cristo. São quatro bustos, em gesso, com identificação: caucásico, esquimó, japonês e pele vermelha. No conjunto de bustos da escola de Rio de Contas não consta um busto representativo dos povos da África; não sabemos se foram adquiridos assim ou se a peça se quebrou ou foi doada.

Teria definido que a raça branca/caucasiana é a base humana, sendo que do processo de degeneração surgiram as demais. Em um misto de explicação geográfica e biológica, Blumenbach adota a teoria da degeneração, a partir de um modelo idealizado de humanidade, este certamente branco e simétrico (PAZ, 2020, p. 64).

Essas ideias e concepções foram difundidas nos espaços escolares através de materiais didáticos a serem usados nas aulas e se tornaram um nicho comercial para empresas especializadas que exportavam para vários países. Além do conteúdo em si, que tinha por finalidade introduzir na criança a existência de diferenças na humanidade e sua condição no processo civilizatório, esses objetos da cultura material escolar, os bustos, quadros, estampas, entre outros materiais visuais, atendiam a um pensamento pedagógico que compreendia os sentidos como “portas” para a inteligência.

No caso do ensino de História, a utilização destes recursos significava um esforço para atender a condição natural da criança em não aprender História (uma disciplina que exigia muita inteligência) diante de um cérebro ainda em formação; e para superar os meios de ensino que depositavam todo o ensinamento na memorização exaustiva de nomes e datas (o que também levaria ao adoecimento do cérebro infantil).

Considerações finais

Ao longo do século XIX, as disciplinas escolares foram se formando no sentido da pedagogia moderna com a construção de argumentos científicos que justificassem as escolhas metodológicas mais apropriadas ao desenvolvimento sadio da infância no ambiente escolar. Como afirmado, os sentidos seriam a porta de entrada da inteligência e deveriam ser usados/explorados no ensino dos conhecimentos, pois a

criança entenderia de maneira mais eficaz se tocasse, olhasse, ouvisse, cheirasse as coisas, despertando sua imaginação e meios de inteligência. Cada disciplina escolar, através da indústria e da experiência de seus professores(as), foi produzindo seus materiais de ensino, seus compêndios, seus procedimentos cotidianos.

No caso da Bahia, acreditamos que é preciso o desenvolvimento de pesquisas no sentido de entender se no Estado os caminhos da História ensinada nas diferentes instituições (escola e faculdade) se mantiveram em linhas paralelas, sem dialogar, prevalecendo a tradição construída/seguida em cada instituição. Ou, ainda, se na constituição do currículo dos cursos superiores houve influência dos programas escolares na definição dos conhecimentos escolhidos para a formação dos professores.

Destarte, após a análise empreendida, foi possível inferir que a disciplina História ensinada nas escolas elementares da Bahia na primeira República apresentou-se imbricada às questões políticas e ao ideal de modernidade e civilização que se queria para aquela sociedade.

* * *

Referências

AYRES, André. *Relatório apresentado ao Exm Sr. Dr. Intendente Municipal*. Escola do Districto de Paripe. Salvador, 1899.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Gisele Silva. Tradição liberal, positivismo e pedagogia: a síntese derrotada de Ruy Barbosa. *Perspectivas*, São Paulo, v. 37, jan/jun, 2010.

BAIN, Alexander. *Sciencia da Educação*. Lisboa: Livraria Cassica Editora de A. M. Teixeira, 1905.

BAIN, Alexander. *La Science de L'Education*. Paris: Librairie Germer Bailliére Et. Cie., 1882.

BARROSO, Cristina de Almeida V. C. *Reformas educacionais e a pedagogia moderna: mudanças no pensar e fazer pedagógico da Escola Normal (1911-1971)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

CALKINS, Norman Allison. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública – Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CARDOSO, Mayra P. Spínola. *De normalistas a professoras: um estudo sobre trajetória profissional feminina em Feira de Santana 1950-1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2011.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. *Mestras e mestres para o sertão: criação e funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana*. In: *Sitientibus*. Feira de Santana, n. 31, p. 143-168, jul / dez, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (ORG.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 151-204.

FAORO, Raymundo. *A República inacabada*. São Paulo: Editora Globo/Biblioteca Azul, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios*. In: BEN-COSTTA, Marcus Levy A. *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FERNANDES, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.

FERREIRA, Leonardo da Costa. *Educação escolar e trabalho: propostas e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira (1878-1909)*. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. Niterói, UFF, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, n. 5, 1992.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35 maio/ago. 2007.

LUZ, José Augusto Ramos da. *A salvação pelo ensino primário: Bahia (1924-1928)*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

MIGUEL, Antonieta. *O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)*. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC, Salvador: UNEB, 2021.

NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

PAZ, Felipe Rodrigues Contri. *Bustos raciais: uma biografia das imagens-artefato racialistas (1862-1930)*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação? *Educar em revista*, n^o 18, UFPR, 2001.

SOUZA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Recebido em 08 de setembro de 2022.
Aprovado em 03 de outubro de 2022.