

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALTER ANDRE JONATHAN OSVALDO ABBEG

***PRO BRASILIA FIANT EXIMIA:*
PAULISTANIDADE IMPRESSA EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)**

**Guarulhos
2018**

VALTER ANDRE JONATHAN OSVALDO ABBEG

PRO BRASILIA FIAN T EXIMIA:
PAULISTANIDADE IMPRESSA EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas, da Universidade Federal de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Guarulhos
2018

Abbeg, Valter Andre Jonathan Osvaldo.

Pro Brasília Fiant Eximia: paulistanidade impressa em livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo (1911-1937)/ Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg. Guarulhos, 2017.

186 f.

Dissertação de Mestrado em Educação, 2018.

Orientadora: Claudia Panizzolo.

Título em inglês: *Pro Brasília Fiant Eximia: paulistanidade printed in textbooks approved in the State of São Paulo (1911-1937)*.

1. Livro didático. Imaginário. Paulistanidade. I. Claudia Panizzolo. II. *Pro Brasília Fiant Eximia: paulistanidade impressa em livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo (1911-1937)*.

VALTER ANDRE JONATHAN OSVALDO ABBEG
PRO BRASILIA FIANTE EXIMIA:
PAULISTANIDADE IMPRESSA EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas, da Universidade Federal de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Data: ___ / ___ / 2018.

Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Mirian Jorge Warde
Universidade Federal de São Paulo

Dedico esta dissertação à
Samara Elisana Nicareta.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Claudia Panizzolo, por acreditar na empreitada, compreender minhas angústias no percurso, e, propiciar este momento de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Às Professoras Doutoras Mirian Jorge Warde e Maria Helena Câmara Bastos que aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa, agradeço por realizarem os apontamentos necessários que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos funcionários e organizadores dos acervos pesquisados: AHLE - Acervo Histórico do Livro Escolar, Biblioteca Municipal Monteiro Lobato; LIVRES-USP; Acervo Histórico Caetano de Campos do Centro de Referência Mario Covas; Instituto Sud Mennucci (CPP); e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Aos colegas de curso e disciplinas pela troca de ideias.

Aos demais Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo que colaboraram nesta caminhada.

Ao Governo do Estado do Paraná que através de suas generosas políticas públicas propiciou o afastamento necessário do trabalho para realização dos estudos de aperfeiçoamento.

Ao Eloizo e à Lilian que me acolheram neste período, literalmente dando a chave de casa; sem esquecer os diálogos com Haroldo e Francisco, e, Pedro e Clara que estimularam o convívio.

Aos meus irmãos, Ana Valeria, Thiago Phelippe e Valter Antonio que colaboraram na redação, na correção e no financiamento dos estudos e aguentaram os constantes erros de percurso.

À minha mãe que sempre estimulou os estudos.

À minha esposa Samara que me apoiou, incentivou, investiu e principalmente esteve ao meu lado em todos os momentos necessários e indispensáveis.

À Deus, nosso amigo, protetor e cuidador que é a luz que iluminou esta caminhada.

Enfim, àqueles que contribuíram direta e indiretamente para realização desta pesquisa.

O trem já passára pela estação da Barra Funda e agora, das janelas e das ruas fronteiras á via-ferrea, homens, mulheres e creanças manifestavam ruidosamente a sua solidariedade aos que tinham defendido, nas trincheiras, a Causa de São Paulo.
Roberto Lobo, "*Pro Brasilia Fiant Eximia*" (1933, p.178)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no conjunto de estudos sobre a história do livro didático. Tem por objetivo identificar e analisar marcas de paulistanidade impressas em séries graduadas, conjunto de livros didáticos, aprovados pelo Estado de São Paulo para uso nas escolas públicas de 1911 a 1937. Conta com aportes teóricos da história cultural articulando concepções de nação (Hobsbawn), imaginário social (Veyne e Castoriadis) e imagem (Aumont e Joly). Utilizou-se três movimentos para exemplificar as diferentes características da paulistanidade: o separatismo, o federalismo e o nacionalismo; todos constituídos em discursos públicos veiculados em jornais e revistas paulistas. A compreensão da paulistanidade perpassa os discursos políticos do Partido Republicano Paulista e de outras instituições e movimentos que agregaram intelectuais e profissionais, seja o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, o Movimento Modernista (que teve um de seus ápices a Semana de Arte Moderna), ou mesmo a Liga Nacionalista de São Paulo. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram: o levantamento dos títulos aprovados pelo governo de São Paulo; busca dos livros em acervos gerais e específicos; seleção dos livros que pertenciam a séries graduadas; classificação dos elementos textuais e gráficos que representassem o imaginário paulista; leitura e identificação das marcas nacionais e paulistas a partir da repetição de termos, expressões e frases, tornando possível a identificação de padrões e singularidades. Na organização das fontes foram selecionados 40 livros pertencentes a 20 séries graduadas. Foram encontradas marcas nacionais em 37 títulos e marcas paulistas em 27 livros didáticos. As marcas nacionais demarcam-se na relação entre o país e seu contorno geográfico (mapa), bandeiras, referências à proclamação da República, a capital da nação, a recorrência na caracterização e personificação do brasileiro. As marcas paulistas encontradas fazem referência direta ao Estado de São Paulo, ao café, a ferrovia, ao bandeirante, aos hinos entre outros símbolos. Este simbolismo paulista, apresentados nos livros retratam o Estado, suas características, personagens, constituem a formação de um dado imaginário composto por uma definição de sociedade associada à exigência de vanguarda, crescimento econômico, político e cultural

Palavras-chave: Livro Didático. Paulistanidade. Nacionalismo. Imaginário. São Paulo.

ABSTRACT

This research is part of the set of studies on the history of textbooks. The objective is to identify and analyze the elements of paulistanidade printed in graduated series, set of didactic books, approved by the State of São Paulo for use in public schools from 1911 to 1937. Starting from theoretical contributions of cultural history articulating conceptions of nation (Hobsbawn) , social imaginary (Veyne and Castoriadis) and image (Aumont and Joly). Three movements were used to exemplify the different characteristics of paulistanidade: separatism, federalism and nationalism; all constituted in public speeches published in newspapers and magazines from São Paulo. The understanding of paulistinity permeates the political discourses of the Republican Paulista Party and other institutions and movements that have added intellectuals and professionals, be it the Historical and Geographical Institute of São Paulo, the Modernist Movement (which had one of its summits the Modern Art Week) , or even the Nationalist League of São Paulo. The research procedures used were: the survey of titles approved by the government of São Paulo; search of books in general and specific collections; selection of books that belonged to graduated series; classification of textual and graphic elements that represent the São Paulo imaginary; reading and identification of national and São Paulo brands from the repetition of terms, expressions and phrases, making it possible to identify patterns and singularities. In the organization of the sources were selected 40 books belonging to 20 graduate series. National elements were found in 37 textbooks. And, Paulista elements in 27 textbooks. National brands are related to the relationship between the country and its geographic outline (map), flags, references to the proclamation of the Republic, the nation's capital, recurrence in the characterization and personification of the Brazilian. The Paulista elements found make direct reference to the State of São Paulo, the coffee, the railroad, the bandeirante, the hymns among other symbols. This Paulista symbolism, presented in the books define the State, its characteristics, subjects, constitute the formation of a social imaginary, behaved by the demand of the vanguard, economic, political and cultural growth.

Keywords: Textbook. Paulistanidade. Nationalism. Imaginary. Sao Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pavilhão Escolar Paulista	46
Figura 2 - Infográfico de datas de nascimento e falecimento dos autores.....	81
Figura 3 - Capa e Folha de Rosto de “Minha Patria” de J. Pinto e Silva (1910).....	104
Figura 4 - Capa e Folha de Rosto de “Segundo livro” de Francisco Furtado Mendes Vianna (1911b).....	105
Figura 5 - Capa e Folha de Rosto de “Meus deveres (3º ano)” de Pinto e Silva (1914)	106
Figura 6 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo Livro de Leitura" de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1911a)	107
Figura 7 - Capa e Folha de Rosto do "Terceiro Livro de Leitura" de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1911b)	109
Figura 8 - Capa e Folha de Rosto de “Quarto Livro de Leitura” de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1909)	110
Figura 10 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo livro de Leituras Moraes e Instructivas para uso nas escolas primarias" de João Köpke (1911)	111
Figura 11 - Folha de Rosto de "Terceiro Livro" de Francisco Furtado Mendes Vianna (1917)	112
Figura 12 - Folha de Rosto de “Terceiro livro de leitura” de Thomaz Galhardo (1919)	113
Figura 13 - Capa e Folha de Rosto de “Paginas civicas (2º livro)” de Ramon Roca Dordal (1922)	114
Figura 14 - Capa e Folha de Rosto de “Leitura I” de Erasmo Braga ([19--]a).....	115
Figura - Capa e Folha de Rosto de “Leitura II” de Erasmo Braga ([19--]b).....	115
Figura16 - Capa e Folha de Rosto de “Leitura III” de Erasmo Braga ([19--]c).....	116
Figura 17 - Capa e Folha de Rosto de "Leitura para o quarto anno" de autoria de Maria Rosa Moreira Ribeiro (1926).....	117
Figura 18 - Folha de Rosto de "Terceiro livro de leitura" de Hilario Ribeiro (1927)....	118
Figura 19 - Capa e Folha de Rosto de "Cartilha Analytica" de Cesar Martinez (1928)	119
Figura 20 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo Livro" de Cesar Martinez (1928).....	120
Figura 21 - Capa e Folha de Rosto de "A Linda História do meu País" de Cesar Martinez (1932)	121
Figura 22 - Capa e Folha de Rosto de "Corações de Crianças (1º Livro)" de Rita de Macedo Barreto (1932).....	122
Figura 23 - Capa e Folha de Rosto de “Corações de crianças – 3º livro” de Rita de Macedo Barreto (1935)	123
Figura 24 - Capa e Folha de Rosto de “Meus deveres” de Pinto e Silva (1936)	124
Figura 25 - Capa e Folha de Rosto de "Cartilha Prática" de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1944)	125
Figura 26 - Capa e Folha de Rosto de "Minhas leituras" de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1946)	126
Figura 27 - Capa e Folha de Rosto de "Meninice - 4º Grau" de Luiz Gonzaga Fleury (1943)	127
Figura 28 - Capa e Folha de Rosto de "Leitura do Principiante" de Antonio Firmino Proença [19--]	128
Figura 29 - Capa e Folha de Rosto de "Vida na Roça" de Tales de Andrade (1939)	129
Figura 30 - Capa e Folha de Rosto de "Na roça - primeira leituras" de Renato Sêneca Fleury (1942)	130
Figura 31 - Capa e Folha de Rosto de "Na roça - terceiras leituras" de Renato Sêneca Fleury (1943)	131

Figura 32 - Capa e Folha de Rosto de "Meu livro - Primeiras Leituras de acordo com o methodo analytico" de Theodoro de Moraes ([19--])	132
Figura 33 - Selo Nacional em Moedas - "Espelho" de Andrade (1932)	136
Figura 34 - Congresso Nacional no livro "Meus Deveres - 3º Ano" de Pinto e Silva (1914)	142
Figura 35 - São Paulo, em "Infância - 2º grau" de Ricchetti (1949)	150
Figura 36 - Edifício Martinelli	153
Figura 37 - Hotel Esplanada	154
Figura 38 - Cartaz "Abaixo a Dictadura"	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo de 1911 a 1937.....	74
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Séries graduadas da pesquisa: Livros, Ano de Aprovação pelo Estado e Autores	79
Quadro 2 - Editoras, Séries Graduadas e Ato de Aprovação.....	90
Quadro 3 - Livros impressos da amostragem e suas relações entre marcas nacionais e paulistas	101

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEN - Companhia Editora Nacional

CPP - Centro do Professorado Paulista

CNLD - Conselho Nacional do Livro Didático

IBICT-MCT - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia - Ministério de Ciência e Tecnologia

IHGSP - Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo

INL - Instituto Nacional do Livro

PRP - Partido Republicano Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
As fontes e os procedimentos de pesquisa	27
Procedimentos de análise	33
Organização do trabalho	39
CAPÍTULO 1: O IMAGINÁRIO DA PAULISTANIDADE: SEPARATISMO, FEDERALISMO E NACIONALISMO	41
1.1 O separatismo: do movimento de 1887 à Revolução Constitucionalista de 1932...	42
1.2 O federalismo: da política dos governadores ao modernismo paulista.....	52
1.3 O nacionalismo: o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, a Liga Nacionalista de São Paulo e a escola paulista como modelo.....	61
CAPÍTULO 2: OS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)	73
2.1 Os autores dos livros didáticos pesquisados	80
2.2 As editoras dos livros didáticos pesquisados.....	89
2.3 Os impressos e as imagens dos livros didáticos pesquisados	99
2.3.1 Os livros impressos antes de 1930	103
2.3.2 Os livros impressos após 1930	118
CAPÍTULO 3: AS MARCAS DO IMAGINÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)	134
3.1 As marcas nacionais nos livros didáticos paulistas.....	135
3.2 As marcas da paulistanidade nos livros didáticos	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

No início do século XX, as políticas públicas implementadas no Estado de São Paulo propunham tanto a expansão da escolarização como a constituição de uma escola modelar. Estes moldes para a uniformização do sistema escolar assumem um discurso modernizante através da instituição do grupo escolar (SOUZA, 2008), da seriação do ensino primário¹, do ensino simultâneo, e, do debate sobre o método analítico (MORTATTI, 2000). Mortatti (1999, p.129) aponta que no fim da década de 1890 e início de 1900 começam a ser publicadas novas cartilhas baseadas nos novos métodos de ensino. Novos métodos, novas práticas, exigiam novos livros e estes deveriam atender em número suficiente para suprir o aumento da demanda escolar. Este crescimento do sistema de ensino com a adoção do modelo de grupo escolar, a organização seriada e o método simultâneo exige novos livros denominados de séries graduadas, que, segundo Batista, Galvão e Klinke (2002, p.35):

...se caracterizam como coleções de livros destinados às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização ou para uma outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino. Apresentam, por essa razão, uma progressão tanto no interior dos livros quanto em suas relações com os demais livros da série, em geral baseada na extensão e na complexidade dos textos utilizados.

Assim, concomitante ao processo de expansão das escolas tem-se o crescimento das publicações didáticas, em especial as séries graduadas, acompanhado do interesse das editoras por este ramo editorial. São Paulo torna-se centro das maiores editoras voltadas a este mercado editorial. E mais que isto São Paulo torna-se epicentro do movimento modernizador do ensino, seja através das missões de professores paulistas² (MONARCHA, 2010, p.243), seja pela adoção do modelo de grupo escolar por outros Estados do país. (SOUZA, 1998, p.17).

¹ O Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1918) se refere aos primeiros anos ora como ensino primário ora como primeiras letras, e à sua graduação foram encontrados diferentes termos como "grau", "anno", e também "série". Neste trabalho será utilizado o termo "ano" para se referir a esta graduação das diferentes etapas de escolarização do ensino primário.

² Será utilizado ao longo do texto a expressão Capital ou paulistana(o) quando se referir à capital do Estado de São Paulo, e São Paulo ou paulista para o Estado como um todo.

A aquisição de livros pelo Estado, sua indicação e aprovação para uso pelas escolas públicas constituem o principal incentivo à produção deste material de ensino pelas editoras e tipografias. Segundo Hallewell (2005, p.280):

Os livros didáticos constituem uma linha de vendas seguras e permanente, além de proporcionar ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais.

As editoras locais se desenvolveram investindo nesta linha editorial, que era diretamente financiada pelo Estado. Os Estados adquiriram livros didáticos para atender a crescente expansão de escolas e grupos escolares, os professores compravam livros para serem utilizados ora como modelos ora como manuais de ensino, as escolas particulares orientavam a aquisição de certos livros também aprovados pelo Estado, e, alguns livros de leitura, mesmo sendo indicados para uso escolar circularam nas livrarias como literatura infantil.

O Estado, mais que adquirir os livros didáticos, deliberou sobre a qualidade e elaborou normas para a escolha destes livros dirigidos à escola pública através de pareceres, decretos, resoluções e principalmente de Comissões específicas para adotar os livros didáticos. Como afirma Goulart (2013, p.70):

A publicação dos pareceres legitimava [...] a qualidade que se esperava de uma obra didática, pois a publicação de listas de obras aprovadas tornou-se um “selo” de reconhecimento e de repercussão do valor da literatura didática nacional, visto que ter uma obra aprovada pela comissão avaliadora significava um atestado de que se tratava de um “bom” livro, ou seja, que tal obra tinha características aceitáveis em relação à linguagem escrita, ao conteúdo e à forma, podendo ser considerada própria para o ensino da leitura, adequada à compreensão e à idade da criança, apresentando-se assim como recomendável para uso e adoção.

Este processo de escolha não só para atender esta demanda, servia aos interesses do Estado que visava instituir um determinado ideal, um dado imaginário social constituído a partir de diferentes elementos, discursos e disputas, com a finalidade de uniformizar o ensino. (MORTATTI, 1999, p.129).

Esta estratégia, ligada a um imaginário social constituiu-se em um aparelhamento estatal de regulação, que compreendia uma ampla estrutura burocrática do Estado que, visando administrar o ensino público, compreendia a divisão das regionais em inspetorias

de ensino, a centralidade da Escola Normal³ como forma modelar, e entre estes se estabelece a Comissão de Revisão dos livros didáticos, instituída em 1918 por Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior de São Paulo, composta por Antonio de Sampaio Dória⁴, Americo de Moura⁵ e Plínio Barreto⁶. Caberia a esta Comissão revisar os livros até então adotados pelo Estado de São Paulo e posteriormente ofertados às escolas públicas. Neste período o livro didático ganha papel de destaque e preocupação dos educadores:

Dir-se-ha que, para uniformizar a instrução publica, é necessario dar ao professor o livro e o processo de ensino. Se, por toda parte, o ensino tivesse uma organização uniforme, as almas que elle formasse pensariam e sentiriam com um fundo de unidade conveniente á cohesão nacional. (DÓRIA, MOURA, BARRETO, 1918, p.150)⁷

O livro didático como “objeto a ser utilizado pelo professor, num sistema formal de educação” (BITTENCOURT, 2008, p. 167), denota, por sua vez as relações da sociedade e da cultura, forja um determinado imaginário a ser “impresso” e colocado em circulação, difundido no ambiente escolar e, portanto, formador de uma sociedade desejável.

Ao falar deste imaginário instituído, impresso e difundido, esta pesquisa de mestrado se insere na temática da história do livro didático, relacionada à formação de um determinado imaginário acerca do Estado de São Paulo, procurando nas suas marcas as evidências e

³ No decorrer do texto haverá menções a Escola Normal de São Paulo em diferentes nomenclaturas, atendendo a forma presente nas fontes e referências, todavia, são sinônimos da mesma instituição: Escola Normal da Praça, Escola Normal da Capital, Escola Normal de São Paulo, Escola Normal Secundária de São Paulo.

⁴ Antonio Sampaio Doria nasceu em Belo Monte (Alagoas) em 1883 e faleceu em 1964. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Foi professor da Escola Normal da Praça, Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, Professor Faculdade de Direito de São Paulo. Sobre Sampaio Dória veja: Medeiros (2005); Carvalho (2010); Mathielson (2012).

⁵ Américo Brasiliense de Moura, nasceu em Piracicaba (São Paulo), em 1881. Em 1903, concluiu o curso na Escola Normal da Praça. Estudou Direito na Faculdade de São Paulo. Atuou como professor em diversas instituições. Foi Presidente da Sociedade de Estudos Filológicos, e vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, integrou a Sociedade de Escritores, a Ordem dos Advogados, a Sociedade Científica de São Paulo, e a Academia Paulista de Letras. (MELO, 1954). Até o momento não foram encontrados trabalhos acadêmicos sobre este professor.

⁶ Plínio Barreto nasceu em Campinas, em 1882. Em 1902, formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Escreveu e colaborou em numerosos jornais e revistas da época. Fez parte da redação de "O Estado de S. Paulo", de 1900 a 1927, assumindo a direção do jornal, de 1927 a 1942. Foi integrante do Conselho do Instituto da Ordem dos Advogados de São Paulo, ocupou ainda vários cargos eletivos e de nomeação, entre os quais o de deputado à Constituinte de 1946 e secretário da Justiça no governo organizado em 1930. Integrou diferentes entidades culturais como a Liga Nacionalista. (MELO, 1954) Sobre Plínio Barreto veja: Cabral (2009).

⁷ Para diferenciar as citações de fontes das citações de referências está sendo utilizada a fonte Courier News para textos e excertos retirados dos objetos de pesquisa, livros didáticos, e outros documentos anteriores a 1937.

características da paulistanidade nos livros didáticos aprovados. Os livros didáticos⁸ materializaram-se no cotidiano escolar tanto nas aspirações, quanto nos conflitos, nos ideários e nos imaginários dos diferentes projetos políticos, culturais e ideológicos em disputa. (BITTENCOURT, 2008, p. 25).⁹ Assim compreende-se que a sociedade letrada paulista e o Estado utilizaram-se de estratégias para controlar e direcionar o saber a ser difundido através do livro didático. (FREITAG, COSTA, DA MOTA, 1989).

Da Primeira República à Era Vargas a questão do nacional torna-se uma constante nos discursos e práticas educacionais seja através da opção pelo federalismo no alvorecer da República, ou, mesmo na centralização proposta pelo Estado Novo. Os diferentes elementos e propostas para formação da nação transparecem no discurso dos membros da Comissão de Revisão do Livro Didático de São Paulo em 1918, na Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo em 1922, na Revolução de 1930, na Revolução Constitucionalista de 1932; enfim, debates que se apresentam nas diferentes vozes da sociedade.

Esses debates sobre nacional e estadual ganharam diferentes formas e ressonâncias, seja sob a forma de separatismo, nos debates da imprensa decorrente do Movimento de 1887 (ADDUCI, 2000), seja pela construção desta lembrança heróica do bandeirante (BITTENCOURT, 1990), da "Raça de Gigantes"¹⁰, que incorre na representação do paulista como herdeiro de uma tradição de vanguarda, como forma de confirmar seu protagonismo num processo civilizatório, culminando com a recorrência da Revolução Constitucionalista de 1932 (CERRI, 1996), um imaginário repleto de símbolos que pretendiam ser eliminados na instauração do Estado Novo em 1937 (COELHO, 2015).

Com o Estado Novo, as políticas nacionais são cunhadas sob uma matriz mais autoritária (VELLOSO, 1987, p.3), sendo outorgada uma nova constituição e criadas novas organizações para promover o nacionalismo: como o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, e, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, entre outras.¹¹

⁸ Compreende-se neste trabalho livros didáticos como sendo: cartilhas, livros de leitura e demais livros utilizados pelos alunos no curso primário. Excluem-se desta forma: manuais didáticos e outros livros os quais o público alvo sejam os professores ou comunidade em geral.

⁹ Diferentes trabalhos abordam direta ou indiretamente os projetos de Estado no âmbito da produção de livro didático, entre os quais destacamos: Bittencourt (1990, 2008); Gasparello (2004); Silva (2010).

¹⁰ Expressão correspondente ao título da obra publicada em 1926, por Alfredo Ellis Júnior, indicado por Velloso (1984) como um membro do grupo Verde-Amarelo, dedicado a elevar a contribuição paulista na literatura e história brasileira.

¹¹ Encontrou-se duas interpretações para a atuação da CNLD: a primeira, segundo Gonçalves (2005) considera ineficaz sua atuação, uma vez que a Comissão Estadual do Livro de São Paulo não deixou de existir com a implantação do Estado Novo e desta forma manteve uma legislação específica para avaliação dos livros; e, outra, segundo Filgueiras (2011, p.10) a CNLD: "...se efetivou, ao conseguir conformar os livros didáticos, por meio da uniformização e padronização de seus conteúdos e métodos." Considera-se desta forma, nesta última

As questões estaduais e movimentos regionais são conformados, o uso de símbolos estaduais é suprimido pela Constituição de 1937, e diversas organizações são criadas para difundir o patriotismo e o nacionalismo sob uma roupagem autoritária (HORTA, 1994; SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000; BOMENY, 2001).

Sobre este patriotismo e nacionalismo deve-se compreender sua diferença de natureza epistêmica, uma vez que nacional está associado ao Estado-nação, à Nação e conseqüentemente uma forma de Estado, e pátria relaciona-se a situação de nascimento. Nosella (1981) aponta que a noção de pátria ora é comparada a uma mãe generosa e protetora, ora limitada as descrições genéricas da natureza, e, envolve a mensagem ideológica de que todos são responsáveis não apenas pelo progresso, mas, pela defesa da pátria.

Há diferentes trabalhos que, em suas análises da educação brasileira, demarcam o processo de nacionalização do ensino (NAGLE, 1974; BITTENCOURT, 1990; GASPARELLO, 2004). Nagle (1974) aponta que uma das manifestações da nacionalização foi ligada ao combate ao estrangeirismo, produzindo o que Santos (2010) denomina como “projeto de abasileiramento”, que “... foi efetivado em comunidades onde a imigração produziu culturas de uma identidade étnica que parecia pouco brasileira aos olhos governamentais.” (SANTOS, 2010, p.93). E outras pesquisas (VELLOSO, 1984, 1988; CERRI, 1996, 1997) demarcam a existência de um regionalismo paulista, uma acepção na qual o Estado de São Paulo consubstanciou sua posição não apenas como uma região¹² geográfica, um Estado, um ente federado, mas assumiu paulatinamente características de diferenciação econômica, política e cultural frente aos demais Estados brasileiros.

Bittencourt (1990), em sua dissertação publicada sob o título "Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)" apresenta diversos elementos que abrangem o ensino de história, os programas de ensino, obras didáticas de ensino de história, e, discute relações entre pátria e trabalho, e as tradições a partir de rituais presentes nas festas cívicas. As tradições paulistas são consideradas por Bittencourt (1990, p.189) na relação entre a constituição dos símbolos regionais e sua transformação em símbolos nacionais:

interpretação que mesmo persistindo uma comissão estadual, o CNLD efetivou uma política nacional para avaliação do livro didático.

¹² Neste sentido ao se referir à região os autores se referem ao Estado de São Paulo e não às divisões regionais utilizadas pelo IBGE que foram instituídas somente a partir da Circular nº 1 de 31 de janeiro de 1942, modificadas posteriormente em 1970 e 1990. Desta forma, neste trabalho a compreensão de regional e regionalismo é pertinente ao Estado de São Paulo.

A construção das tradições paulistas tendia a transformar-se em símbolos nacionais, dimensionando o passado de uma "Raça de Gigantes", mestiça e forte para legitimar a dominação do momento. Bandeirantes não eram apenas heróis dos paulistas, mas dos brasileiros e a homogeneização do ensino encarregaria de levar a todas as crianças do país o exemplo do "povo paulista", criador da pátria e do "nacionalismo orgânico e disciplinado", lembrando ainda que havia sido em terras paulistas, no Ipiranga, que o Brasil nascera como nação.

A constituição destes mecanismos de nacionalização deste imaginário paulista, desta paulistanidade, torna-se paulatinamente generalizado nos demais Estados, partindo de um modelo seguido até a imposição sumária e recorrente de determinados símbolos como evidência de vanguarda. Bittencourt (1990, p.165) descreve também, a função da escola no processo de nacionalização:

A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela "nação" para formar o cidadão possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. A escola paulista não era diferente das demais devendo, então, cuidar de transformar o caboclo, o imigrante e o operário em cidadãos brasileiros.

O texto de Bittencourt (1990) aponta para uma formação nacional a partir da identidade paulista, desenvolvendo uma narrativa na qual o paulista almeja ser nacional e desta forma desconsidera outros movimentos, ainda que importantes tornam-se incipientes. Denotam tanto aquela essência separatista de 1887 como opção política quanto a constituição das particularidades econômicas, políticas e culturais capazes de forjar marcas¹³ próprias e distintas dos demais Estados. A ênfase no discurso nacional, nacionalista, e seus congêneres, também é encontrado na tese de Gasparello (2004), publicada sob título "Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira" que ao se concentrar na análise de livros utilizados no ensino secundário conclui que os livros didáticos de história do Brasil foram produzidos para a constituição de uma elite nacional, e, desta forma, contribuíram para a criação de uma identidade nacional nesta perspectiva. A autora trata do regional a partir de sua diversidade:

A *diversidade regional* também se torna uma questão a ser resolvida, outro *mistério*: o meio natural e a história local revestiam as terras de identidade própria, formam núcleos históricos, células que se desdobram pela imensidão do território e nos caminhos dos rios, que formam um *Brasil brasileiro*. (GASPARELLO, 2004, p.203 - grifos originais).

¹³ Será utilizada a expressão marca, com o significado de: ato ou efeito de marcar; sinal que se faz num objeto para reconhecê-lo; categoria, qualidade, espécie, tipo; impressão, selo, cunho (FERREIRA, 1986, p.1089); que, assim, se diferencia de marca no aspecto jurídico-comercial, marketing ou mesmo associado à expressão marca cultural em estudos de tradução. Sobre este outro significado ver: Barbosa (2006).

Gasparello (2004), como o trabalho anterior de Bittencourt (1990), apresenta processos semelhantes de constituição da paulistanidade, nos quais a identidade regional do Estado Paulista é apropriada por mecanismos institucionais como elemento de nacionalização. Gasparello (2004, p.141) evidencia marcas paulistas nas obras analisadas, caracterizando "o paulista" como um agente simbólico com a virtude de conquistador. Ambos os trabalhos mostram o processo de composição e formação da identidade nacional, sendo a imagem paulista tangenciada nos seus objetos de estudo. Romancini (2004) discute como determinadas instituições se responsabilizaram por fazer o discurso histórico para forjar esta identidade nacional, e debate a relação entre o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), sediado no Rio de Janeiro e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP).

Em seu estudo Silva (2010) defendeu a dissertação "Os nacionalismos nos livros de leitura da Primeira República (1889-1930)". Na qual trabalhou com seis livros de leitura¹⁴ indicados para o ensino primário, verificou a presença constante do: "...civismo, do conto moral, da descrição das paisagens brasileiras, da temática do progresso, do índio e do negro." (SILVA, 2010, p.12). Concentrada na dimensão de formação dos "nacionalismos" nos livros, não abordou qualquer questão específica paulista, estadual ou de regionalidade. Estes "Nacionalismos", também foram analisados por Bittencourt (2008, p.150), na sua tese publicada sob título "Livro didático e saber escolar 1810-1910", mas, evidencia que os regionalismos foram defendidos na escolha dos heróis ou heroínas pelos autores de livros didáticos, nas diferentes lutas patrióticas; e, que, em São Paulo, na instalação do regime federativo se constitui uma "História regional ufanista", decorrente das mudanças das elites políticas no centro do poder econômico.

Bonzatto (2014) analisa a iconografia presente em livros didáticos numa periodização de 1960 a 2000, em que debate a formação dos elementos patrióticos e nacionais. No livro publicado sob título: "A fonte da nação: um estudo crítico sobre os livros didáticos de história do Brasil", o autor se refere ao fato das elites paulistas nos fins de XIX e início do XX possuírem quase tudo que as elites francesas e americanas possuíam com exceção a "âncora da tradição". (BONZATTO, 2014 p.65). Compreende que, os livros didáticos de história não estabelecem uma relação integrada entre a história regional e história nacional. (BONZATTO, 2014, p.225). E, manifesta que: "A história regional enfatiza a história nacional, não

¹⁴ Foram analisados por Silva (2010): "Porque me ufano de meu país" (1900), de Affonso Celso; "Contos Pátrios" (1904), de Olavo Bilac e Coelho Netto; "Histórias da nossa terra" (1907), de Júlia Lopes de Almeida; "Segundo livro de leituras morais e instrutivas" (1908), de João Köpke; "Através do Brasil" (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bomfim e "Nossa Pátria" (1917), de Rocha Pombo.

particularizando nenhum evento que confronte a memória construída da história pátria." (BONZATTO, 2014, p.231).

O trabalho de Pacheco Neto (2007) intitulado "O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006" procura analisar como a figura do bandeirante paulista foi abordada em livros didáticos. O autor se concentra na figura do bandeirante, e afirma suas características de "desbravador-herói, do homem destemido e tenaz" está presente nos livros didáticos, por ele analisados, de maneira "flagradamente recorrente" (PACHECO NETO, 2007, p.469). Analisa cento e três livros didáticos voltados ao ensino de história, sendo a grande maioria, setenta e três livros, posteriores a 1970. Os livros analisados são voltados ao ensino de História e não foram aprovados para o ensino primário nas escolas públicas paulistas.

Existem algumas pesquisas que exploram o binômio estadual/regional-nacional no âmbito dos estudos literários e históricos (LEITE, 1996; FERREIRA, 2002; COELHO, 2015), tal como o estudo de Lajolo (1987) sobre Monteiro Lobato, que é retomado sobre o prisma de "paulistanidade" por Mota (2010); estes estudos concentram-se e limitam-se no debate sobre o regionalismo na produção literária, concentrando-se na contribuição de Monteiro Lobato, mas, não abrangem somente seus livros didáticos.

Ferreira (2002) no livro "A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)", analisa a invenção de uma tradição regional paulista, utiliza-se como fonte o "Almanach Literário de São Paulo" e a Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, e outros textos, como novelas, romances e contos, enfocando um grupo de escritores, entre os quais Julio Ribeiro, Menotti del Picchia, Guilherme de Almeida, entre outros. Coelho (2015) analisando a produção literária de Cassiano Ricardo, na sua tese "O bandeirante que caminha no tempo: apropriações do poema 'Martin Cererê' e o pensamento político de Cassiano Ricardo" identifica o bandeirante símbolo da paulistanidade. O trabalho de Leite (1996), "Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas: a caricatura na literatura paulista (1900-1920)", analisando a relação entre a caricatura e a literatura paulista associa o regionalismo literário à Proclamação da República em seu processo de federalização (estadualização). Segundo a autora:

[...] São Paulo desempenha papel vanguardeiro: graças ao café, é o estado economicamente mais poderoso do país, sendo a descentralização altamente convincente aos *barões* do café que dirigem a economia e a política paulista, possibilidade que lhes ampliaria o comando das decisões. (LEITE, 1996, p.50).

Sobre o imaginário paulista foram localizados estudos com diferentes abordagens históricas a partir da literatura, que problematizam sobre diferentes nuances teóricas e metodológicas a questão do estadual paulista. (VELLOSO, 1984, 1988; MOUTINHO, 1991; QUEIROZ, 1992; CERRI, 1996, 1997; ADUCCI, 2000; FERRETTI, 2004; WEINSTEIN, 2007). Velloso (1984), em seu texto "A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista", pesquisa desenvolvida no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), discute a partir dos movimentos literários a gestão de um "...projeto de hegemonia paulista na organização nacional..." (VELLOSO, 1984, p.8), que teria sofrido um golpe com a derrota na Revolução de 1932. Aponta que: "Alguns intelectuais recorrem à história como testemunha de suas afirmações, tentando mostrar que o estado paulista sempre se colocara à frente do conjunto da nação nos momentos mais críticos." (VELLOSO, 1984, p.9).

Moutinho (1991) no seu artigo, "A paulistanidade revista" trata dos traços constitutivos do "ser paulista" no momento da Revolução de 1932. Aducci (2000) contribui com a interpretação das diferentes formas de constituir a nação brasileira, sobre o movimento separatista de 1887, analisando a obras de Alberto Sales ([1887] 1983), "A Pátria Paulista". Weinstein (2007, p.287) apresenta argumentos para compreender o separatismo e a superioridade paulista que ocorreu nos anos de 1920:

Uma vez que o regionalismo paulista seria, algum tempo depois, comparado com o separatismo por muitos dos seus opositores, é importante notar que a já mencionada concepção da superioridade paulista era, de certa forma, o oposto do separatismo – concebendo a nação brasileira como um todo, com São Paulo.

A tese de Ferretti (2004) "A construção da paulistanidade: identidade, historiografia e política em São Paulo", analisa a representação do bandeirante procurando definir os usos políticos deste passado inventado, e, mais uma vez a marca bandeirante se destaca na produção de um sentido e identidade paulista.

A dissertação de Cerri (1996), intitulada "*Non ducor, duco*: a ideologia da paulistanidade e a Escola" debate a formação desta paulistanidade a partir dos discursos de Alfredo de Ellis Junior e Aureliano Leite, e utiliza como fonte os livros didáticos e manuais de ensino destinados às primeiras séries do curso ginásial¹⁵. Evidencia as reminiscências desta paulistanidade na forma de poesias e canções, comemorações, solenidades e monumentos constituídos para forjar os elementos ideológicos da memória paulista. Este trabalho identifica

¹⁵ O curso ginásial foi introduzido pela Reforma Capanema, através do Decreto-Lei nº 4.244/1942, e compõe o primeiro ciclo do ensino secundário que era complementado pelo Colegial. Sobre a Reforma ver Bomeny (2001); Schwartzman, Bomeny, Costa (2000).

a memória da Revolução de 1932 e a figura do bandeirante como marcas da identidade paulista, a partir da concepção marxista de ideologia.

Sobre o regionalismo em outros Estados encontram-se alguns trabalhos, dentre os quais se destacam os que analisam o livro didático: Silva e Gasparini (2010) analisaram o livro "Pequena História Catarinense" de 1920, de Lucas Alexandre Boiteux, voltado para o ensino de história regional¹⁶ de Santa Catarina. Consideram que:

Os atores políticos em cena, especialmente no caso de Santa Catarina, eram, em sua maioria, membros de uma elite que dominava grande parte dos meios sociais e políticos no período republicano. Este domínio também alcançava as produções didáticas, pois membros de famílias influentes, como os Boiteux, entre eles José Arthur e, principalmente, Lucas Alexandre, participavam ativamente da produção intelectual e literária desse contexto. (SILVA, GASPARINI, 2010, p.50)

Bechler e Silva (2015) também analisam a obra Boiteux numa comparação com livros didáticos contemporâneos das décadas de 1990 e 2000, na perspectiva de história regional. Batistella (2012) aponta o livro de Romário Martins, História do Paraná, que foi adotado como história oficial pelas escolas paranaenses, mas não evidenciou como este livro articulou a construção das marcas ou identidade regional paranaense. Pirola (2008) na dissertação "O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações" utiliza-se de uma amostragem que abrange um longo período do século XIX ao XXI, e, dedica o capítulo 5 a debater a questão entre o nacional e o regional no referido Estado. Todavia, aborda livros de história regional, tecendo considerações no contraponto nacional-regional apenas nas décadas de 1970 e 1980, e, na transição do regime militar para o democrático ocorrido na década de 1980.

Na tese intitulada "A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?" Trindade (2001, p.402) apresenta algumas marcas de resistência presentes nas cartilhas adotadas no Estado do Rio Grande do Sul, como o brasão das armas presente na "Cartilha Samorin" de autoria do gaúcho Samorin Gustavo de Andrade, mas seu objetivo é analisar os elementos "nacionalizadores" presentes na adoção de cartilhas no Rio Grande do Sul, sem destaque para as resistências regionais. Guerrieri (2013) se ocupa de analisar o regionalismo em livros didáticos, em duas obras didáticas de "História do Ceará", uma de autoria de Cruz Filho, "História do Ceará – Resumo Didático" de 1931, e a outra de autoria de Filgueiras Sampaio, "História do Ceará", não datada, mas segundo a autora

¹⁶ Os livros didáticos de História Regional tratam de histórias de um Estado da nação em particular ou de um conjunto de Estados organizados na forma de regiões administrativas. (DEBONA, 2015)

deve ter sido publicada entre os anos de 1965 a 1966. Neste trabalho Guerrieri (2013, p.6) afirma que:

Não ocorreu uma imposição do modelo nacional, mas uma ênfase nesse tal modelo. A “federalização” da História contada nos livros didáticos, que analisamos aqui como a diminuição das produções voltadas para a região e a construção de uma história nacional, centrada no Rio de Janeiro e em São Paulo, é uma tendência da época, incentivada pelo governo.

Em linhas gerais estes trabalhos apontam para uma mobilização social, cultural e política ocorrida na Primeira República (1889-1930), que evidencia um modelo formativo “nacionalizante” que denota instrumentos para sua realização, atrelado aos moldes da federalização da República, e conseqüentemente privilegia as oligarquias locais.

Outras pesquisas também se tornaram relevantes, pois aproximam a história do livro com a pátria e o nacionalismo, sendo estes: Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) que realizam um estudo da trajetória do livro na história brasileira; Freitag, Mota, Da Costa (1989) que contribuem com a análise sobre os estudos do livro didático nas revistas científicas, catálogos e bibliotecas; Souza (2007) procura uma demarcação da identidade paulista em contraste com a identidade nacional e idealizada, aponta como um dos símbolos da "paulistanidade" a revolta de 1641 que proclamou Amador Bueno como imperador dos paulistas.

Desta forma, foram encontrados muitos trabalhos que tratam do livro didático, a partir da bibliografia existente e disponível nas bases de dados pesquisadas, seja pela perspectiva da história do livro e da leitura, da história intelectual ou mesmo da história das disciplinas escolares, evidenciando que há poucos trabalhos que analisam as características que demarcam este regionalismo paulista, mas, estes não utilizam os livros didáticos como fontes exclusivas para o período em questão. Mesmo existindo alguns títulos que tangenciam o tema e incidem importantes contribuições para a historiografia da educação, não revelam as marcas regionais presentes nos livros aprovados para uso nas escolas públicas paulistas no período de 1911 a 1937. Este levantamento realizado permite afirmar que não há uma produção específica que trate da paulistanidade em livros didáticos neste período.

Estes estudos sobre a paulistanidade suscitam uma questão sobre a constituição do imaginário paulista: Como se apresentou a paulistanidade impressa em livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo, de 1911 à 1937? Quais imaginários são constituídos a partir das marcas encontradas?

Desta forma, esta pesquisa abrange geograficamente o Estado de São Paulo, e associa sua temporalidade à lista de livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo para uso nas escolas paulistas. Lista esta encontrada no "Anuário de Ensino do Estado de São Paulo" (SÃO PAULO, 1937), que apresenta livros aprovados de 1911 à 1937. E, tem por objetivo identificar e analisar as marcas regionais impressas nos livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo para uso nas escolas públicas de 1911 à 1937.

AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O livro didático, inserido e posto em circulação num contexto específico, regulado e normatizado pelo Estado para a instituição escolar, mesmo não sendo o único concorrente na formação da mentalidade da criança, torna-se importante no papel de decodificar e transmitir determinados saberes considerados indispensáveis para determinada cultura num certo período de tempo.

Choppin (2004, p.553) apresenta a importância do livro didático como fonte ao revelar suas formas de utilização: a referencial que trata da interpretação dos conteúdos programáticos, no qual pode ser compreendido o currículo; instrumental que se relaciona às práticas e aos métodos de ensino; ideológica ou cultural que analisa a função de aculturação, como um dos vetores para a língua, cultura e valores dominantes; e, documental que trata da formação do espírito crítico do aluno. A forma de utilização ideológica ou cultural torna-se elemento necessário para compreender os processos formativos do nacional e das particularidades regionais. Segundo Choppin (2004, p.553) esta função serve como:

Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, subreptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Assim, para analisar a função cultural torna-se necessário refinar as marcas explícitas e sistemáticas e aquelas que aparecem de forma dissimulada e implícita nos livros didáticos. Desta forma, exige-se rigor para realização do trabalho científico, e neste sentido Choppin (2002, p.23) nos fornece duas condições: a coleta e tratamento sistemático das fontes; e, a reflexão metodológica evitando uma análise reducionista ou mesmo errônea.

Os livros didáticos apresentam uma finalidade explícita de moldar determinado caminho a ser seguido, subjacente a determinado procedimento metodológico, integram tanto o fazer docente quanto estabelecem uma relação do aluno com o conhecimento. Este instrumento “... ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla” (CORRÊA, 2000, p.19). Sendo portador de cultura serve de referência, de base para se pesquisar a mediação entre a formação institucional e o âmbito social alcançando vestígios de um significado sobre sua função social.

Localizado e identificado, no conjunto que relaciona linguagens científicas, literárias e políticas nos saberes impressos nos livros didáticos, é possível examinar a identidade tanto da cultura escolar quanto do livro através de seus conteúdos, saberes e práticas prescritivas de seus autores, editores, difusores de opinião. Neste sentido, os autores e co-autores na elaboração de seus livros didáticos recorriam à textos filosóficos, poesias, excertos literários de outros autores. Assim, os autores tornar-se-iam “mediadores culturais” de discursos, metodologias de ensino, práticas culturais, representações e simbolismos. Nesta perspectiva, a partir da compreensão de intelectuais mediadores de Gomes e Hansen (2016, p.13) pode-se inferir que os autores didáticos...

...se tornam absolutamente estratégicos, pois, se a história cultural volta-se para processos socioculturais de produção e alteração de significados pelos diversos sujeitos históricos, é imprescindível compreender as dinâmicas de circulação, comunicação e apropriação dos bens culturais, que, por princípio teórico, sempre envolvem mudanças em seus sentidos ou, dito de outra forma, naqueles presentes nas intenções de seus produtores.

Pertinente à dimensão de autoria Bittencourt (2004, p.479) afirma:

A história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar.

Por consequência, os autores de livros didáticos não possuíam plena liberdade criativa, ou ao menos equivalente aos seus congêneres na literatura, pois estavam submetidos às diferentes pressões das editoras, dos programas escolares, da avaliação estatal de seu livro. Segundo Boto (2014, p.110):

...é possível dizer que, se a cultura escolar tem realmente uma autonomia que lhe é constitutiva, ela também se traduz pela incorporação e recriação de conteúdos simbólicos que dizem respeito a campos variados da produção das ciências. Isso nos faz acreditar que a lógica interna da escolarização condiz com a identidade dessa confluência: são os usos escolares de linguagens provenientes dos diversos territórios do conhecimento humano que articulam e instituem os saberes ou conhecimentos presentes nos livros didáticos.

Desta forma, o autor estava também cerceado pelas culturas, lógicas, e linguagens da escolarização, ao ponto do conjunto de livros indicados para as séries graduadas serem organizados em crescente complexidade. O livro didático, mesmo sendo imbuído de políticas públicas, características ideológicas, relações mercadológicas de produção e comercialização, que implicam diretamente na sua circulação, perfaz e constitui realidade concreta da escola.

Os livros didáticos são constituintes da complexa cultura material presente nos sistemas formativos e educativos escolarizados, sendo utilizados como meio de seleção, registro e divulgação de conteúdos de natureza diversa. Importa que, em algumas situações, tais conteúdos são determinados por orientações legais, detalhadas em currículos construídos e impostos como estruturantes oficiais para execução no ambiente escolar. A escrita do interno dos livros didáticos materializa e registra, direta ou indiretamente, conhecimentos, idéias e valores – todo um repertório que permite a interpretação do texto escrito, podendo suscitar certas predisposições formativas. (SANTOS, NICARETA, 2008, p.116)

Para além dos limites da escola, os processos de escolarização ligados a uma cultura difundida nos livros didáticos entram no mundo das competências editoriais, além de um bom escritor, de se apresentar como figura pública, é necessário estar adequado às prescrições legais, como a adequação à "linguagem, a propriedade de assunto ou didaticidade" conforme critérios estabelecidos pela Comissão de Revisão do Livro Didático de São Paulo de 1918 (SÃO PAULO, 1918), sendo "...alicerce da cultura, instrumento poderoso de conservação e difusão da cultura, o livro, é óbvio, precisa ser, antes de tudo, bem estruturado e bem escrito, exigindo ainda, do seu autor, que tenha, realmente, alguma coisa para dizer". (ANDRADE, 1974, p. 108).

Neste sentido, para Andrade (1974) quem escreve livros didáticos é alguém especializado no assunto, capaz de fazer diferença na forma e na escrita, prescrevendo não só conteúdos, mas metodologias que serão aplicadas pelos professores, também é essencial um cuidado com a forma material, a ser dedicada aos alunos.

Para Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 14) o livro didático auxilia no processo de "compreensão melhor e maior das pessoas e do mundo", sendo assim torna-se um artefato cultural importante para pesquisadores da história da educação, não pode ser negligenciado ou descartado como peça secundária numa pesquisa. Considerar o livro didático como artefato

implica num significado histórico, um objeto concreto com finalidade específica sobre o qual se assenta práticas sociais, culturais e políticas. E a partir destas práticas o livro didático atua como um dispositivo no qual convergem políticas públicas e diferentes simbologias para agir na realidade.

Desta forma, o livro didático constitui-se também como dispositivo, que tem "...função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante." (FOUCAULT, 1996, p.245). Segundo Chartier (2002, p.13):

Um dispositivo (seu funcionamento, sua eficácia, sua configuração) não se revela senão na história longa: no momento no qual ele é atualizado, reformado ou "desmobilizado", as mudanças induzidas sempre provocam acontecimento, discursos, resistências, o imprevisto, conflitos.

Para Chartier (2002, p.12-23), na interpretação de Foucault, o poder instituído pode ser facilmente identificado e compreendido, mas, ao pensar no poder dos dispositivos estes se tornam impensados e despercebidos, pois se naturalizam no cotidiano mesmo orientando as condutas no quadro de experiências comuns. Nesta perspectiva, pensar o livro didático como dispositivo é concebê-lo neste quadro de experiências comuns, o qual orienta as condutas de professores, alunos e a própria rotina escolar, mesmo que por vezes passe despercebido. Assim, o livro didático constitui-se como um objeto sobre o qual é possível compreender a cultura escolar, por apresentar-se no espaço concreto da escola, sendo que na sua materialidade visualiza-se juntamente ao conteúdo escrito, a temporalidade própria do ensinar e aprender, as diferentes marcas de um momento histórico e social da educação; capaz de lançar diferentes olhares para as relações ideológicas e metodológicas; os discursos e sua prescrição ao orientar o professor no seu afazer diário. Na perspectiva de Batista e Galvão (2009, p.16), a produção brasileira sobre livros e manuais didáticos é controversa, pois:

Ela tende a concentrar sua atenção, em primeiro lugar, nos conteúdos dos livros – que expressariam diretamente os interesses de controle político ou dimensões da cultura escolar, em detrimento do conjunto dos procedimentos discursivos e retóricos dos quais esses conteúdos fazem parte, das dimensões técnicas, econômicas e escolares que condicionam esses procedimentos, bem como dos processos de apropriação desses conteúdos em práticas efetivas de leitura.

O livro didático pode ser analisado como um objeto através do qual a história dos modos de conhecer foi se configurando, se modificando ao longo da história. Também é possível rememorar ideologias e prescrições políticas incorporadas como "... a formação ideológica da criança, bem como os processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus

saberes, suas práticas”. (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 16). E, como afirma Corrêa: “Desvendar o livro escolar é também contribuir para fazer a arqueologia das práticas escolares por meio dos materiais que compuseram o trabalho pedagógico desenvolvido na escola ao longo do tempo.” (2000, p.20) Assim, torna-se possível desvendar as práticas escolares a partir dos livros didáticos, compreendendo a formação das mentalidades e condutas delas decorrentes.

Nesta perspectiva, compreende-se o livro didático como fonte de pesquisa para a história da educação. Nesta pesquisa, a delimitação dos livros didáticos como fonte teve início com a análise da listagem de livros aprovados para uso nas escolas públicas paulistas encontrada nos "Anuários de Ensino do Estado de São Paulo" (SÃO PAULO, 1937), na qual constam 172 livros didáticos aprovados entre 1911 e 1937. (Anexo 1).

Apesar do desejo de abordar a totalidade dos livros didáticos apresentados na listagem, nos remetemos aos dois critérios já apresentados por Choppin (2002), admitindo que nem todas estas fontes estariam disponíveis, e, a exigência de um tratamento sistemático e reflexão metodológica para evitar a análise superficial e reducionista.

Assim, alguns critérios de inclusão e exclusão se tornaram necessários para possibilitar a análise criteriosa das fontes: foram incluídos os livros aprovados que pertenciam apenas as séries graduadas, mesmo considerando que em algumas séries graduadas apenas alguns livros didáticos foram aprovados, tal como a Série Braga na qual apenas os três primeiros volumes foram aprovados; e, o segundo critério de exclusão está na periodização sendo incluídos os livros publicados até a data de 1937, e, eventualmente publicados posteriormente, desde que não existisse nenhuma menção à revisão, redução ou aumento de seu conteúdo original.

A busca dos livros foi realizada nos acervos: da Fundação Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro), Acervo Histórico do livro didático na Biblioteca Monteiro Lobato (São Paulo), Acervo do Livres da Faculdade de Educação da USP (São Paulo), Biblioteca do Instituto de Estudos Educacionais Sub Mennucci, do Centro do Professorado Paulista (São Paulo); no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, no Centro de Referência em Educação Mário Covas (São Paulo); no Catálogo Digital da Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina); no Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e outros adquiridos pelo pesquisador em lojas de livros usados. Nestes acervos foram encontrados 61 livros didáticos da listagem dos "Anuários..." (SÃO PAULO, 1937).

A partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 40 livros didáticos, pertinentes a 20 séries graduadas, de 20 autores, que perfaz a amostragem para análise dos livros aprovados pelo Estado de São Paulo.

A dificuldade de encontrar os livros pode ser explicada pela sua "imediatricidade" (DARNTON, 2009), uma vez que são produzidos para serem utilizados de imediato e não para serem guardados ao longo da história. Nas visitas aos acervos foram encontrados dois livros didáticos: "Alma brasileira" de Assis Cintra, e, "Contos Moraes e Cívicos do Brasil", de Carlos de Góes, que traziam informação de aprovação pelo Estado de São Paulo ou por todos os estados da nação, na folha de rosto, mas não constam da listagem inicial, e, desta forma, não foram incluídos e considerados para fim desta pesquisa.

Antes da leitura exigiu-se um procedimento técnico: os livros didáticos foram integralmente fotografados em formato digital, ou encontrados já digitalizados nos acervos digitais no Acervo do Livro Escolar da Biblioteca Monteiro Lobato, ou Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina), ou Acervo Digital da UFSC. Após a digitalização dos livros didáticos, foi realizada uma primeira leitura buscando termos associados diretamente ao Estado de São Paulo: "paulista", "São Paulo", "paulistano", referências pertinentes às cidades ou aos outros lugares da geografia, história e território paulista, símbolos correspondentes ao governo do Estado ou menções à economia, e, por fim, personalidades da história de São Paulo. Na segunda leitura buscou-se termos associados ao nacional: país, pátria, símbolos pátrios, mapas territoriais, entre outros. A grande quantidade de livros exigiu uma terceira leitura procurando elementos implícitos, tais como referências a apelidos, produtos, e outras pertinências entre as marcas da paulistanidade e nacionais. Elencadas as marcas paulistas e nacionais realizou-se a tabulação dos livros encontrados compondo suas regularidades e singularidades. Este processo de leitura e releitura permitiu a identificação das marcas paulista e nacionais partindo da repetição de termos, expressões e frases, identificando padrões e singularidades; sendo considerada na análise a organização da obra, sua capitulação, sua tipografia, editoração, local de produção, e, autoria do livro didático.

Ao reproduzir trechos e citações dos livros didáticos e outras fontes deu-se preferência por manter a ortografia impressa por respeito à tipografia da época, que não impede a leitura dos respectivos excertos; da mesma forma optou-se por compor uma fonte tipográfica diferente do texto corrente, a fim de destacar as citações e trechos de fontes das demais referências.

O levantamento bibliográfico realizado para subsidiar a problematização do tema e do objeto de estudo, concentrou-se em estudos e pesquisas na área temática de história da educação, história do livro, história do livro didático, revelando teses e dissertações, livros e capítulos, e, artigos de revistas e anais de evento da área. Foram pesquisadas nos bancos de dados as associações entre livro didático, livro escolar, livro na escola, com os termos: São

Paulo, regional, regionalismo, paulista e paulistanidade. Privilegiaram-se o Banco de Teses da Plataforma Sucupira, da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia (IBICT-MCT). Foram pesquisados anais dos eventos: Congresso Brasileiro de História da Educação, Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, Seminário Nacional de História da Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH) entre outros localizados através da busca em plataformas digitais¹⁷; além de livros encontrados em bibliotecas públicas e repositórios digitais, com o objetivo de fomentar as discussões sobre o objeto e assim sendo capaz de delimitar o campo temático.

O mapeamento documental ocorreu através de documentos presentes no Arquivo Público do Estado de São Paulo, com destaque aos dispositivos normativos (leis, decretos, portarias e normas), Ofícios, Relatórios, Circulares da Diretoria Geral de Instrução Pública e os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo; além da consulta aos jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. Assim, esta pesquisa agrupa diferentes livros didáticos, de diferentes autores, voltados aos diferentes anos do ensino primário, que encontraram certa regularidade na composição do imaginário paulista. A análise da mostra final dos livros didáticos se concentra nas marcas nacionais e da paulistanidade, ou seja, imagens, discursos que apresentam o Brasil na modernidade e São Paulo como modelo econômico, cultural e social.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como base deste trabalho, a compreensão sobre a paulistanidade é fundamental para trazer as peculiaridades, aproximações e diferenciações entre o Estado e a Nação. A paulistanidade pode ser classificada como qualidades e características particulares do Estado como um ente federado da nação brasileira. E desta forma, exige aporte teórico sobre seu dimensionamento frente ao que se compreende como nacional. Neste sentido, recorreu-se ao pensamento de Hobsbawm (1990, p.14-15), elucidando que a dimensão do nacional suscita diferentes interpretações:

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência de nacionalidade, ou de explicar porque certos grupos se tornaram "nações" e outros não, frequentemente foram feitas com base em critérios simples como a língua ou a

¹⁷ Foram utilizados os motores de busca: a Plataforma de Periódico da CAPES, Scielo e Google Acadêmico.

etnia ou em uma combinação de critérios como a língua, o território comum, a história comum, os tradições culturais comuns e outros mais.

Segundo Hobsbawm (1990) todas estas definições falharam, pois apesar de atender determinadas características, ainda persistem exceções que não correspondem às regras estabelecidas. O nacionalismo para Hobsbawm (1990, p.63) seria um movimento de apelo político, associado ao patriotismo nacional, uma forma de reconhecimento mútuo como membro de uma coletividade que exclui os demais como estrangeiros. A ideia de separatismo surge deste processo de reconhecimento e exclusão. Hobsbawm (1990, p.64) denomina dois tipos do que chama de "protonacionalismo": o primeiro em formas supralocais de identificação popular; e o segundo como "... laços e vocabulários políticos de grupos seletos mais diretamente ligados a Estados e instituições, capazes de uma eventual generalização, extensão e popularização."

Neste sentido, o nacionalismo é formado pela constituição de uma sociedade imaginada, construções de elites, econômicas, políticas e culturais, portanto comunidade simbólica que se concretiza na associação de diferentes símbolos, rituais e mitos patrióticos, memórias e tradições sejam inventadas ou recriadas. Oliveira (1990, p.189) destaca:

O nacionalismo é uma representação ideológica preocupada em definir os traços específicos de um povo e suas diferenças frente aos demais – a identidade e alteridade. Esta é uma característica presente em todos os nacionalismos. Ou seja, embora o conteúdo do nacionalismo possa se diferenciar de grupo a grupo, de nação a nação, de época a época, esta ideologia procura sempre responder a essas questões.

Nesta composição entre nacional e regional deve-se salientar que não se procura uma definição *a priori* do que é regional, mas, nesta reflexão sobre certa literatura acerca do tema e seus elementos de integração e desagregação do imaginário constituído a partir dos livros didáticos escolhidos no período estudado, uma vez que: "...conceitos, certamente, não são parte de discursos filosóficos flutuantes, mas são histórica, social e localmente enraizados e, portanto, devem ser explicados em termos destas realidades" (HOBSBAWN, 1990, p.18). Em sentido semelhante deve se ater nas palavras de Veyne (1984, p.103):

Os conceitos históricos são instrumentos estranhos; eles permitem compreender porque são ricos de um sentido que ultrapassa qualquer definição possível; pelo mesmo motivo são uma incitação perpétua ao contra-senso. Tudo se passa como se eles contivessem toda a riqueza concreta dos acontecimentos que lhes são integrados, como se a idéia de nacionalismo englobasse tudo o que se sabe de todos os nacionalismos.

O nacionalismo assim adquire características específicas nos seus contextos particulares de história, cultura e sociedade. Compreender o arranjo do nacionalismo brasileiro exige debater a composição do federalismo como opção de regulação das forças entre as diferentes oligarquias políticas presentes na cena republicana. Junto à composição do nacional se estabelecem diferentes forças que ora assumem relação de oposição (separatismo), ora privilegiam coalizões que permitem a governança (política dos governadores), ou mesmo, incidem sobre a tentativa de colocar-se à frente sob o manto da pretensa superioridade.

Desta forma, na procura pela identidade estadual, regional, paulista exige-se perpassar e compreender sua posição frente aos diferentes constructos de nação e nacionalismo. Incorre neste problema o questionamento...

Como definir a nação? Uns, a maioria, a definem como um tipo de substância nascida da natureza (de um território às fronteiras “naturais”) e ampliada no tempo histórico. O que lhe atribui uma “realidade” consistente, talvez definitiva, tanto quanto definida. Tese que convêm à burguesia (porque ela justifica e seu Estado nacional e sua atitude) que adota como verdades eternas, porque “naturais”, o patriotismo e até mesmo o nacionalismo absoluto. (LEFEBVRE, 2006, p.94-95)

As manifestações dos diferentes Estados brasileiros, organizados em Estados administrativos com certa autonomia, e as expressões de um nacionalismo, ténue ou exacerbado, que são encontradas em diferentes livros didáticos, como as manifestações políticas não devem ser consideradas como “naturais”, pois se naturalizam por meio de mecanismos instituídos culturalmente, cabe questionar se esta composição se originou de um plano maior articulado a uma variedade de relações, mas, evidenciar que estas apropriações ocorreram sobre bases concretas do conhecimento escolar. Segundo Choppin (2002, p.16):

Certamente, o livro de classe pode ser - e é quase sempre - vetor de uma certa idéia nacional, e mesmo de um nacionalismo exagerado. É, além disso, em um quadro nacional que se inscrevem discursos oficiais e polêmicos; também é nessa perspectiva que se orientam espontaneamente a maioria das pesquisas, em certos países, consagrando um mesmo capítulo especial às especificidades regionais ou locais.

A constituição dos elementos da paulistanidade demarca características do espaço, personalidades, entre outras relações identitárias que foram sendo constituídas pelas instituições e por seus diferentes mecanismos, a materialidade dessa identidade ganha força no livro didático. Encontra-se, com certa frequência, menções sobre o espaço territorial, espacialidade paulista e o tipo ideal de cidadão. O espaço territorial torna-se um dos elementos de vínculo regional, uma vez que demarca e determina como se dará a vida naquela

localidade, com trejeitos que são edificados e consolidados com um imaginário constituído sobre as marcas desta paulistanidade, estadual e regional.

Esta produção de sentido, este efeito particular instituído a partir de signos, imagens, possibilitam a formação do imaginário. Ao reconhecer que cada momento histórico é permeado por uma atmosfera própria, elementos constituintes específicos, formas de pensar, viver e organizar a sociedade, a cultura, a política e a econômica são tecidas, se entrelaçam para formar o corpo social ou como forma de imaginário social.

Segundo Veyne (1984, p.103-4): “Imaginário' não é um termo de psicólogo ou de antropólogo, diferentemente de 'imagem', mas um julgamento dogmático sobre certas crenças de outrem.”. O ato de pensar sobre o passado, suas crenças, costumes, cotidiano irrompem como julgamentos, verdades que foram construídas sobre a égide de serem únicas, onipotentes, numa congregação analógica. Dessa forma, essa construção sobre o imaginário partindo da verdade se constitui como objeto histórico concreto, se materializa nas relações sociais. Torna-se vivo e constante nas diferentes relações cotidianas, torna-se político, recorrente nas diferentes relações de poder.

O domínio do imaginário não se limita a isso: a política, queremos dizer, as práticas políticas e não apenas as pretensas ideologias, possuem a arbitrária e a esmagadora inércia dos programas estabelecidos; a "parte oculta do *iceberg*" político da cidade antiga durou quase tanto quanto o mito; sob a ampla roupagem pseudoclássica com a qual nosso racionalismo banalizador a envolve, teve delineamentos estranhos que só a ela pertencem. (VEYNE, 1984, p.133)

As acepções do imaginário transcendem para a realidade, transbordam para a política, manifestam-se nas instituições, e torna-se imbricadas nas histórias particulares; um difuso na memória das pessoas, este imaginário não pode ser recusado, tal como um pressentimento secreto, substitui a verdade e a realidade. Trata de uma acepção absoluta da verdade envolta pela “fabulação”. (VEYNE, 1984, p.130)

Considera-se que o imaginário, a princípio não é nem bom ou ruim, pois, evidencia uma disputa para legitimar uma verdade que se torna hegemônica na memória e na história das pessoas. Esse conjunto de ideias, esse imaginário conduzem e regulam o tecido social.

Não existe oposição entre verdade e a ficção que apareça como secundária e histórica; a distinção entre o imaginário e o real não o é menos. As concepções menos absolutas da verdade como simples idéia reguladora, ideal da pesquisa, não podem servir de escusa à amplitude que assumem nossos palácios de imaginação, que têm a espontaneidade das produções naturais e não são provavelmente nem verdadeiros nem falsos. Eles também não são funcionais e não são todos perfeitos; têm ao menos um valor muito raramente mencionado, do qual não falamos senão quando não sabemos dizer exatamente qual é o interesse de uma coisa: elas são interessantes. (VEYNE, 1984, p.139)

Em função de um imaginário ou de visões de mundo, sociedades são construídas ou desintegradas, as percepções não são vazias de conteúdo ou de propósitos, o imaginário ficcional se materializa, forma e deforma a realidade. O ambiente cultural se camufla ou faz mimetismo dessa construção de forma espontânea, já não se sabe mais o que é verdade ou fantasia-ficção, aquilo que está posto fora do cotidiano, fora de uma regularidade social passa a ter um valor social. Agrega formas diferenciadas de perceber a atmosfera social, são atrativos constantes na busca pela coerência, pela verdade.

Neste sentido, são fixadas como padrão, como forma de padronizar modelos sociais, podem ser materializadas, como nas obras de arte. Partem de uma imagem, que está claramente materializada na sociedade pelo autor, mesmo de forma subjetiva e ao ser interpretadas, re-elaboradas e revisitadas por outro interlocutor, ganham novo sentido e nova objetividade.

O imaginário torna-se apresentável, passível de análise a partir destas identificações, ultrapassando a significação prevista ou esperada de seu criador. Este imaginário é mutável e contínuo, se edifica e se transmuta no seio da sociedade.

O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação *ex nihilo*. Aqueles que falam de “imaginário”, compreendem por isso o “especular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

Este “alguma coisa” pode se referir ao livro didático; pois buscando uma inserção no mundo idealizado, baseado nos ideais de uma sociedade organizada, a política do livro didático mostrou ser um aliado na profusão, preservação e polinização de uma determinada cultura, ou conjunto de imagens e valores privilegiados desta cultura. Assim, revela-se certa intenção como forma de buscar o controle e a manutenção do livro didático, sob uma legislação específica no sentido de homogeneizar o teor dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2008, p. 60).

Vinculando a perspectiva de que “...o agente-sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente.” (MELO, 2009, p.13). Exige-se assim, vincular a construção do imaginário a partir da produção de sentido que impõe os atores sociais.

Como o texto, a imagem também vista como forma de se comunicar, de aprender pela leitura que transmite diretamente ou indiretamente. Joly (1994, p.19-20) define imagem como:

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. A Vida no Além, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, tais são os campos para os quais o simples termo imagem nos remete, se tivermos nem que seja um pouco só de memória. Consciente ou não, esta história constituiu-nos como somos e convida-nos a abordar a imagem de um modo complexo, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, ligada como está a todos os nossos grandes mitos.

A imagem colocada nos livros didáticos adquire esses poderes “mágicos”, uma vez que auxilia na elaboração de conceitos, formas, traz para perto objetos, lugares, pessoas, mostra lugares, como também manifesta e valoriza determinada cultura, cidade em detrimento de outras. Como um espectro, podem remeter a vida social, aos jeitos, as posturas, a organização política e social, emprestam dos atores sociais seus modos de viver para serem produzido, reproduzidos e consumidos por todos. A imagem ou ilustração pode ultrapassar o texto ou camuflar e ressignificar o verdadeiro sentido, remete-se assim diretamente a concepção de imaginário social.

Sendo o livro didático um instrumento criado para atender a demanda cultural de uma seleção de saberes, a imagem pode ser caracterizada como “... a lembrança visual que domina e que se considerará como as imagens do sonho: a lembrança visual e a impressão de uma semelhança perfeita com a realidade.” (JOLY, 1994, p. 21). Sobre a relação da imagem com a realidade Aumont diz que: “...além de sua relação mimética mais ou menos acentuada com o real, ela veicula, sob forma necessariamente *codificada*, o saber sobre o real. (AUMONT, 1993, p.84). Desta forma, segundo Joly (1994, p.61), cabe...

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação. Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem. É por isso que uma das precauções necessárias a tomar para melhor compreender uma mensagem visual é procurar para quem ela foi produzida.

A imagem deve ser considerada como uma manifestação não apenas de um conjunto de signos, mas ao ser direcionada ao ambiente escolar produz um determinado sentido que seria apropriado de diferentes formas pelo público escolar.

Como a imagem, a dimensão do discurso será concebida na composição com seus sujeitos, pois... “Sem a interação subjetiva, a intenção dos sujeitos e a atribuição de sentido aos objetos não existem condições para explicar o processo de produção do discurso e dos sentidos.” (MELO 2009, p.14). Este olhar sobre o documento, evidenciando suas peculiaridades históricas, contextuais, decompondo, sistematizando, sua constituição, não sendo concebido como um discurso pronto e acabado, mas em constante mutação dado o acesso às novas fontes e novos debates.

O imaginário que ascende, que estava presente na cultura social e econômica evidencia um modelo de Estado, São Paulo, para ser observado e servir de inspiração para os demais Estados. Uma economia forte, uma educação moderna, um estado que atendesse os preceitos sanitaristas e de urbanização. Estas eram as qualidades, as características a serem disseminadas. São Paulo como um estado modelo, atendia a construção do imaginário a cerca de uma Nação forte e moderna.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O título desta dissertação "Pro Brasilia Fiant Eximia" faz referência às palavras impressas no Brasão criado por Wash Rodrigues instituído pelo Decreto Estadual nº 5656/1932, assinado pelo interventor federal Pedro Manuel de Toledo. O significado "Pelo Brasil façam-se grandes coisas" substituiu a mensagem original elaborada por Wash Rodrigues: "Pro S. Pavlo Fiant Eximia", "Por São Paulo façam-se grandes coisas"; por ordem do interventor instituindo uma frase de cunho mais nacionalista, substituindo a expressão de identidade paulista, de paulistanidade, apresentada no primeiro momento (CODATO, 2008). E corresponde ao livro homônimo de Roberto Lobo (1933) que, numa abordagem histórica e literária, descreve o sentimento após a Revolução de 1932.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo "O imaginário paulista: separatismo, federalismo, nacionalismo" articulam-se os diferentes discursos presentes na historiografia sobre os movimentos separatista, federalista e nacionalista. Este procura nos movimentos, instituições e organizações que emitiram discursos sobre o nacionalismo e sobre a paulistanidade, alguns indícios que contribuam para compreender a composição do imaginário paulista. Indícios de discursos que foram construídos, circularam e apropriados pela sociedade paulista e brasileira do final do Império ao Estado Novo.

No segundo capítulo "Os livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo (1911-1937)" são apresentados os 34 livros didáticos pertinentes a amostragem desta pesquisa, demarcando sua composição entre as diferentes editoras, sua produção e circulação, os referidos autores das séries graduadas, por fim, evidenciando sua composição e sua apresentação gráfica e imagética.

No terceiro capítulo, "As marcas do imaginário nos livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo (1911-1937)" serão analisadas as marcas encontradas os livros didáticos, no primeiro tópico as marcas nacionais, e, no segundo as marcas paulistas, sejam estas explícitas ou implícitas. Ao fim, as Considerações Finais, seguidas das referências e anexos.

CAPÍTULO 1

O IMAGINÁRIO PAULISTA: SEPARATISMO, FEDERALISMO E NACIONALISMO

Existem diversas interpretações sobre as singularidades do Estado de São Paulo e estas exigem considerar a amplitude na produção acadêmica sobre a paulistanidade: que perpassa o separatismo do movimento de 1887, a defesa do federalismo como opção na Proclamação da República, os movimentos nacionalistas nas décadas de 1910 e 1920 até a instauração da ditadura no Estado Novo em 1937. O pensamento separatista paulista foi intensificado e manifestou-se no Movimento de 1887, retomado posteriormente em discursos na Revolução Constitucionalista de 1932; o federalismo, representado na política “Café com leite”, estruturou a organização política republicana adotando a perspectiva de “política dos governadores”, que balanceou as relações de poder entre as oligarquias em suas disputas pela hegemonia política na Primeira República; e, o movimento de pensar o Brasil a partir da perspectiva paulista, com atuação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP)¹⁸, a Liga Nacionalista de São Paulo, polinização do pensamento pedagógico paulista utilizado como forma modelar para diferentes Estados do país, ao movimento literário e artístico modernista que culminou na Semana de Arte Moderna de 1922.

Estes movimentos não competem entre si, mas, indicam características que demarcam o imaginário paulista. Pontualmente se opõe a uma concepção nacional, por vezes se integra e recorrentemente se difunde como a própria identidade nacional. Estes movimentos foram compostos por diferentes interlocutores e críticos, abrangendo outros acontecimentos e movimentos históricos como o tenentismo, a Revolução de 1930, e, a instauração do Estado Novo.

A análise de alguns discursos proferidos por políticos, professores, profissionais e intelectuais, publicados na imprensa, em jornais e revistas, difundidos no período entre o final do império à instalação do Estado Novo, permitiu a historiografia compreender a constituição do imaginário paulista, como forma de personificar uma identidade coletiva, ou melhor, uma qualidade própria daquele que nasceu no Estado paulista ou o assumiu como lar.

¹⁸ A pesquisa documental se apoiou na Revista do IHGSP, do número 1 (1894) ao número 34 (1938); no qual procurou-se referências aos autores didáticos pesquisados.

Estes discursos, vistos à luz da historiografia, permitem corroborar na presença da paulistanidade nos debates políticos, seja a partir do movimento separatista (ADUCCI, 2000; WEINSTEIN, 2007), de um modelo de disputas políticas regionais, e, do regionalismo totalizante (COELHO, 2015).

Assim, este capítulo visa estabelecer algumas relações que qualificam a paulistanidade: da lógica separatista, pela questão das políticas dos governadores, e os elementos que tornaram possível qualificá-lo como uma "locomotiva", carregando o crescimento agrário e industrial às políticas republicanas, tornando-se centro difusor de modernas e novas práticas educacionais brasileiras.

1.1 O SEPARATISMO: DO MOVIMENTO DE 1887 À REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA DE 1932

Uma das divergências entre os grupos do Partido Republicano Paulista (PRP) ocorreu na Convenção do partido em 1887, que apresentou uma moção separatista. A composição desta perspectiva separatista deve-se ao singular desenvolvimento econômico, social, político e cultural que a região paulista teve em relação às demais províncias no Império e Estados na República. Este desenvolvimento econômico paulista em ciclos específicos, da cana, do café à industrialização, deve-se observar que primeiro não são processos lineares e sucessivos, pois tornam-se interdependentes na medida que as estruturas da cana de açúcar propiciou, a substituição dos escravos pelo trabalho do imigrante, a difusão do café que adentrou a região pelo Vale do Paraíba vindo do Rio de Janeiro, e este, através das exportações, gerou o excedente de capital que tornou possível a constituição das novas bases industriais, o fortalecimento das ferrovias, o crescimento do porto de Santos e a urbanização paulistana.

Concomitante à economia, a política paulista ganha paulatinamente força nacional, a cultura desenvolve-se através de uma centralidade da arte e da literatura e avanço nos processos tipográficos, e a educação propõe-se modernizadora assumindo a forma modelar. A constituição dos elementos regionais e a posição de centralidade econômica move discursos de diferenciação, uma vez que a centralidade do palco político estava no Rio de Janeiro, velhas políticas coronelistas ainda persistiram no nordeste e norte do país, e novas forças demonstravam crescimento.

Cerri (1996, p.139-140) salienta que a relação entre os regionalismos na composição da ideia nacional permanecia em aberto, e mesmo estando em constante diálogo, nem sempre

foi cordial, incluindo tanto o separatismo quanto um difuso preconceito racial/regional. Sobre as ideias separatistas, Costa (1999, p.472) afirma que:

As idéias separatistas nasciam do profundo desequilíbrio entre o poder político e o poder econômico que se observava nos fins do Império, oriundo do empobrecimento das áreas de onde provinham tradicionalmente os elementos que manipulavam o poder e concomitantemente do desenvolvimento de outras áreas que não possuíam a devida representação no governo.

Poder político e poder econômico transitam e se alternam na empreitada de modernizar o país, de impor uma política aos moldes da crescente modernidade, a influência de determinadas cidades, São Paulo, Rio de Janeiro, não só na economia, na política, mas também na forma de organizar a vida em sociedade ganha ares de uma cidade moderna de alcance internacional.

A alternância de poder político e econômico, o clima de disputa de poder esteve estampado, na imprensa brasileira. Segundo Costa (1999, p.476), os primeiros discursos separatistas postos em grande circulação pela imprensa foram artigos publicados na "Gazeta de Notícias", no Rio de Janeiro, republicados em "A Província de São Paulo" em 1877, até que em 1887 teve inúmeros textos publicados nos jornais paulistas, acirrando as divergências e recrudescendo o movimento. Adduci (2000) identificou através de artigos assinados no jornal "Diário Popular" (SP) e "A Província de São Paulo", sendo o jornal o principal veículo de informação e comunicação na época imperial, que três dos principais defensores do separatismo paulista eram ligados à causa republicana e ao Partido Republicano Paulista: Francisco Eugênio Pacheco e Silva (que utilizava o pseudônimo "Feps"); Martim Francisco Ribeiro de Andrada (pseudônimo "Nemo") e Alberto Sales.

No apoio ao movimento surgiram diversos livros que fomentaram este imaginário paulista, como: "A Pátria Paulista" de Alberto Sales¹⁹, publicado em 1887 pela Tipografia da Gazeta de Campinas, e outra de mesmo título "A Pátria Paulista" de Joaquim Fernando de Barros²⁰, publicado no mesmo ano pela Tipografia da Província de São Paulo. O primeiro buscou justificar o separatismo em bases científicas utilizando-se de referenciais da biologia e sociologia, procurou demonstrar as vantagens da autonomia regional e questões da nacionalidade e da federação, e o segundo defendeu um ponto de vista semelhante se atendo à dimensão política. Segundo Costa (1999, p.477), Joaquim Fernando de Barros pregou "meses

¹⁹ Carlos Alberto Sales atuou como jornalista, irmão de Campos Sales, membro do Partido Republicano Paulista (PRP) autor de inúmeros livros, foi professor da Universidade de São Paulo. Autor de diversos livros entre os quais se destaca: "A Pátria Paulista."

²⁰ Joaquim Fernando de Barros nasceu em Campinas em 1844, formado pela Faculdade de Direito de São Paulo, filiado ao Partido Republicano Paulista, atuou como juiz em Barretos a partir de 1896, faleceu em 1901.

a fio" artigos denominados as "Cartas a Feps", destinadas à Pacheco e Silva, defendendo o separatismo no jornal "A Província de São Paulo". Alberto Sales ([1887] 1983, p.14) analisando o problema do separatismo, no seu livro "A Pátria Paulista", considera:

Ao nosso ver, a aspiração separatista, como uma manifestação do mal-estar que em geral começam a sentir as províncias no regime atrofiante da centralização monárquica, tem todas as características de uma revivescência política que, por isso mesmo que se pode tornar profunda e generalizada no espírito público, precisa de ser convenientemente aproveitada, como uma nova acumulação de forças sociais, que ainda poderão ser dirigidas e encaminhadas em benefício da república...

Desta forma, considera que o separatismo foi uma manifestação contrária à "centralização monárquica" e poderia servir à intenção republicana. A inspiração separatista para Alberto Sales ([1887] 1983, p. 102) provinha de questões culturais e morais "...os colonos, povoadores da capitania de São Vicente, eram muito superiores, pela cultura moral e pela sua genealogia, aos outros que eram mandados pelo governo português para as províncias do norte".

Desta forma, o debate sobre separatismo acalentou o Congresso do Partido Republicano Paulista, realizado em 30 de maio de 1887, entre seus defensores estava Alberto Sales, mas, a moção separatista não teve adesão, tendo resistência de Julio de Mesquita, proprietário do jornal "A Província de São Paulo", um dos canais de comunicação que teria colocado o tema em debate público.

O modelo separatista poderia ter êxito "...na população de São Paulo um grau extraordinário de homogeneidade, de coesão, de originalidade e autonomia nacional, enquanto que nas províncias do norte tudo, no período, era artificial" (SALES, [1887] 1983, p. 104-105). A autonomia, o poder de crescimento se originaram devido a um componente étnico ligado às condições climáticas da região, propícias ao desenvolvimento da cultura de café. O apego ao solo paulista se deu de forma natural, sem a imposição e obrigação de ter que habitar.

Eis aí, o fundamento científico da aspiração separatista. Em vez de ser um sentimento vago e indefinido, uma vã quimera ou uma simples ilusão, o separatismo é uma verdadeira síntese política, que depois de haver dominado a corrente do sentimento, entra

agora na sua fase consciente e começa a dominar também as ideias e os pensamentos de nossos comprovincianos. (SALES, [1887] 1983, p. 105)

O sentimento de pertencer a uma terra, a um solo, de ganhar força política através do trabalho, das conquistas econômicas, de um poder que foi construído e edificado pela população que passou a orgulhar-se de pertencer a São Paulo. Esse sentimento de pertencer a uma nova terra, causa uma separação constante de tudo que representava o império, criando um sentimento de autonomia nacional.

O movimento separatista no PRP de 1887 fomentou diferentes interpretações, constituindo as bases para uma "mística paulista" que se transformou em diferentes mitos, ganhando ressonância durante a Primeira República. (COSTA, 1999, p.474). Os discursos de grandiosidade, modernidade, pioneirismo paulista fomentam a constituição de imaginários específicos. Mitos são criados e recriados e sujeitos são personificados como elementos paulistas, mesmo sendo de uma nacionalidade diferente foram usados para serem o símbolo ancestral, o "tipo" ideal paulista, que representou e justificou historicamente o desenvolvimento próprio e particular demonstrado pelo Estado, como o bandeirante.

A base discursiva para o regionalismo nessa versão é a agressiva afirmação da distinção regional como o equivalente da superioridade, geralmente acompanhada pela reivindicação de que a região em questão é desproporcionalmente responsável pela grandeza e sustentação da nação. (WEINSTEIN, 2007, p.283)

Mais que responsável, a posição de superioridade apresentada pelo Estado, ressaltada pela economia crescente, tinha a pretensão de discriminar as demais regiões as inferiorizando. A Proclamação da República em 1891, mesmo sob a égide militar, ratificou-se através da primeira constituição republicana a opção do federalismo como forma de organização da nação, garantindo as oligarquias estaduais a sua representatividade na recém criada República.

No ato de Proclamação é hasteada na sede do governo estadual paulista a bandeira de Julio Ribeiro, que não foi adotada como símbolo nacional, mas, depois viria a ter modificações quanto aos seus propósitos e adotada como diferentes símbolos, seja da escolarização como Pavilhão Escolar Paulista em 1922, ou como símbolo da Revolução Constitucionalista de 1932, e por fim, servindo de referência à bandeira estadual. A constituição de símbolos de referência a uma memória coletiva tornou-se um elemento articulador do imaginário constituído acerca do imaginário paulista.

O Pavilhão Escolar foi instituído pelo Decreto n. 3467, de 1º de junho de 1922, assinado pelo Presidente do Estado Washington Luis, para ser hasteado nas escolas públicas

durante o funcionamento das aulas. Este decreto em seu parágrafo 1º do artigo 3, e disciplina até quem terá direito ao seu hasteamento: "O aluno que mais se distinguir pela sua bôa conducta e pelo seu aproveitamento nos estudos, será incumbido de hastear e arrear o pavilhão na hora de começar e encerrar as aulas." (SÃO PAULO, 1922a, p.356). Desta forma, além de um símbolo para as escolas o Estado estabelece um ritual a ser realizado pela instituição escolar.

Figura 1 - Pavilhão Escolar Paulista



Fonte: São Paulo (1922a, p.357)

Sua constituição apresenta grande semelhança à bandeira republicana hasteada em São Paulo, nos primeiros dias após a Proclamação da República. Esta bandeira paulista foi concebida em 1888 por Julio Ribeiro²¹ O hino ao Pavilhão Escolar, presente no livro de Estrada (1924), foi utilizado, como destacou o nas solenidades do centenário da independência do Brasil, o hasteamento quanto o "arriamento" (sic) do Pavilhão Escolar junto à bandeira nacional, como a execução dos hinos nacional, da independência, da bandeira e do Pavilhão Escolar, em diferentes locais do Estado. A referência ao Pavilhão Escolar aparece também entre as circulares da Diretoria Geral de Instrução Pública dirigidas aos Delegados Regionais, em 12 de agosto de 1922:

Deve ser feita, por estes dias, pelo Almojarifado da Secretaria do Interior, a essa Delegacia, remessa do Pavilhão Escolar, cartão commemorativo da independencia

²¹ Julio Cesar Ribeiro Vaughan, mineiro, nascido em Sabará, em 16 de abril de 1845, e falecido em Santos, em 1º de novembro de 1890. Escritor, partidário da maçonaria (Loja Maçônica Perseverança III), abolicionista e republicano.

e hymno escolar, em numero sufficiente para distribuição a todos os estabelecimentos de ensino dessa Região.

Aos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas deverão ser enviados dois pavilhões, com a urgencia precisa, para o hasteamento de 7 de setembro, nos estabelecimentos para que forem enviados.

Aos directores de grupos escolares e escolas reunidas fareis remessa do hymno escolar e dos cartões commemorativos, devendo ser este distribuído aos alumnos desses estabelecimentos, que comparecerem ás festas de 7 de setembro.

Deveis providenciar para que todas as escolas dessa Região recebam, antes do dia 7 de setembro, o pavilhão escolar. (SÃO PAULO, 1922b, p.112)

A utilização do pavilhão como um símbolo do Estado, não foi apenas nas comemorações do Centenário da Independência, foi instituída como uma manifestação pública, não restrita ao espaço escolar como demonstra a circular de 18 de outubro de 1922:

Recommendo-vos providencieis no sentido do hasteamento diario do pavilhão, escolar em todas as escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares, normaes e profissionaes. O hasteamento deverá ser feito sempre na fachada do edificio e não, em mastros internos, embora o canto pelos alumnos se faça na sala escolar. (SÃO PAULO, 1922b, p.112)

A recorrência das circulares da Diretoria Geral de Instrução Pública no sentido de gerir as solenidades do centenário da independência, como símbolo regional o pavilhão escolar e seu hino, se consagra como uma política própria voltada a consolidar uma imagem própria e distinta de outros símbolos nacionais. O hino:

Hymno ao Pavilhão Escolar Paulista
 PROTECTOR das escolas paulistas,
 Estandarte bemdito de luz!
 E's a imagem das velhas conquistas
 Que, na trilha do Bem, nos conduz.

Salve! Salve! Bello e nobre
 Carinhoso Pavilhão!
 Doce brisa e descobre
 Na victoria da Instrucção!

Sobre as cores da Patria adorada,
 Qual escudo a Guardal-las, sorri
 A Bandeira da Terra de Andrada
 Revivendo heroismos em si.

Do "primeiro collegio" a Cidade
 Deu-te as armas e o lemma de fé:

Das "bandeiras", espelhas a idade;
E's o próprio passado de pé!

E's o premio de nosso trabalho
Pelo bem deste immenso Paiz!
E's da Infancia, o bemdito agasalho,
Nesta escola risonha e feliz! (ESTRADA, 1924, p.107)

O texto trata do "protector das escolas paulistas" que está colocado "sobre as cores da Patria adorada", isto é, o uso da preposição "sobre" indica a posição de poder superior, que adquire a conotação do aspecto visual-material quanto ao aspecto simbólico. Ao criar o sentimento de engrandecimento este hino promove uma identificação não apenas com o ambiente escolar, mas, com o próprio Estado.

O hino ao pavilhão, à bandeira escolar, torna-se referência quando trata tanto das terras de José Bonifácio de Andrada e Silva, quanto à questão de heroísmo. Destaca elementos como a "vitória da instrução" na qual o Estado ganha destaque com a expansão da escolarização e sua centralidade na forma de orientar e difundir seus modelos para outros estados.

O pavilhão, com algumas modificações, tornar-se-ia um ícone na Revolução Constitucionalista de 1932, sendo oficializado como símbolo paulista pelo Decreto Lei nº 16.349/1946, após o fim do Estado Novo, quando por força do artigo 2 da constituição de 1937, que suprimiu os símbolos estaduais. A representação da bandeira republicana paulista, reeditada como pavilhão escolar na década de 1920, é agora elevada como símbolo de revolução.

A ruptura da política dos governadores que ocorreu em 1930, levaram os paulistas a sofrer um duro golpe político. A Revolução enquanto movimento armado impediu a posse do paulista Julio Prestes (candidato paulista eleito) e instaurou um governo provisório com a liderança do candidato derrotado nas eleições Getúlio Vargas.

Todavia, os políticos paulistas (e a sua formidável guarda armada: a Força Pública) não responderam imediatamente, com alarme, à chegada de Vargas ao poder em 1930. Devido ao crescente sentimento nacionalista, à intensificação da crítica ao sistema republicano, e às várias crises dos anos 20 (incluindo as revoltas militares e a quebra da bolsa), os paulistas responderam à "Revolução de 1930" de Vargas, oscilando entre a neutralidade cautelosa e o apoio entusiástico. (WEINSTEIN, 2007, p.284)

Esta oscilação em certo momento tenderia ao movimento armado. O governo provisório trataria de organizar seus aliados e nomeá-los nos cargos de intervenção nos Estados. Conforme analisa Monarcha (2010, p.72):

A nomeação de interventores após a vitória da Revolução de 1930 não transcorreu sem problemas. Sentindo-se preteridos, os membros das tradicionais forças políticas locais logo entravam em conflito com as novas autoridades, e desse modo se criavam focos permanentes de crise política. Além disso, surgiam denúncias de abuso de poder por parte dos interventores, cuja ação com frequência extrapolava o âmbito estadual e influenciava os rumos da própria política nacional.

O governo provisório teve apoio no princípio de parcelas do Partido Democrático, oposição ao PRP, mas, segundo Aducci (2004, p.10-11):

Se o que pretendiam era contrapor-se ao PRP, que trazia arraigadas as mesmas características das quais não foram capazes de escapar, os nacionalistas liberais paulistas, no entanto, conseguiram apenas a ele opor-se retoricamente. No momento em que sua pretensa capacidade inclusiva foi posta em xeque, após 1930, o recuo foi rápido e as aparentes diferenças desapareceram na mesma velocidade. Mas de todo seu esforço restou o poder inegável do discurso que, dentro do estado, foi capaz de auxiliar na mobilização da população no momento necessário. Em 1932, a arregimentação popular alcançada não deixa dúvidas sobre a eficácia de seu discurso e de sua ação.

A burguesia paulista perdendo prestígio político e em crise econômica e segundo Forte (2016, p.76):

...passa a declarar São Paulo como uma terra ocupada e exige Plínio Barreto para o cargo de interventor, pois este congregava ser civil e paulista. Hostilizado, João Alberto pede demissão do cargo. Apoiado pelo prestígio que possuía na capital federal, Miguel Costa inicia sua oposição a Plínio Barreto e, com a Legião Revolucionária, cria uma grande agitação no dia da posse de Barreto. Este para evitar um conflito, renuncia antes de ser empossado.

Estes percalços na reorganização do poder oligárquico acabam incidindo na revolução constitucionalista e tornar-se-ia uma frente de oposição ao governo provisório instaurado a partir de 1930, ideais liberais e modernistas confundem-se e se integram forjando novas forças; ocorre uma fratura nos ideais oligárquicos (SAMPAIO, 2010, p.24).

A Revolução Constitucionalista de 1932 foi um momento crucial para se considerar o que significava ser *paulista*, como isso se relacionava com o ser brasileiro, e quais as implicações para as demais identidades regionais. Embora a derrota de São Paulo soasse como a morte para as máquinas políticas com bases regionais da República Velha, sua posição duradoura como centro econômico dominante no Brasil permitiu que uma construção particular e racializada da identidade paulista sobrevivesse e florescesse depois que as forças Constitucionalistas depuseram suas armas. (WEINSTEIN, 2007, p.282-283 - grifos originais)

O resultado da revolução foi a constituição do simbolismo bandeirante, da mística paulista, produzidos a partir de...

Em discursos, cartas, artigos de jornais e material iconográfico, as principais figuras políticas do final dos anos 20, tanto da situação quanto da oposição, utilizaram-se do discurso da grandeza paulista e de imagens como a do bandeirante para reforçar suas tentativas de obter poder. Esse tipo de identidade regionalista antecipou o chauvinismo paulista de 1931 a 1932, usado por líderes estaduais na mobilização da população de São Paulo na rebelião contra o governo federal. (WOODARD, 2004, p.43)

Quanto ao separatismo, não pode ser evidenciado na Revolução Constitucionalista de 1932, mesmo que alguns terem discursado a favor, o jogo de forças era outro, pois segundo Souza (2007, p.397-398):

Se o separatismo desempenhou papel irrelevante no período, o mesmo não se pode dizer, contudo, do discurso sobre a paulistanidade. Os anos 30 foram marcados pela busca de uma identidade paulista a ser usada, agora, na defensiva, no momento em que o Estado de São Paulo saía da derrota de 1932. A busca dessa identidade foi consequência, também, dessa derrota, em um momento no qual uma oligarquia regional perdia espaço político em um processo que tendia à centralização autoritária e não mais ao jogo de forças de caráter regionalizante. Acentuar a paulistanidade, naquele momento, foi uma forma desta oligarquia reafirmar seu próprio projeto.

Esta recomposição das características regionais cumpria, desta forma, uma necessidade de defender os interesses de determinados grupos ligados a economia cafeeira, que já vinha em declínio desde a Convenção de Taubaté (1908). A composição desta paulistanidade, desta identidade, que almejou e conquistou espaço como elementos no imaginário nacional, seja pela afirmação de sua superioridade, seja pela própria negação, que encontra ressonância nas palavras de Waldman (2009, p.174): "...o regionalismo paulista procurou impor-se aos demais justamente pela negação de seu caráter local, travestido de nacional." Em sentido semelhante encontra-se a análise de Adduci (2004, p.10):

O desafio que se colocava para os nacionalistas liberais paulistas não era pois dos mais fáceis. Essencialmente conservadores, evolucionistas, elitistas e racistas, a tentativa que empreenderam de elaborar um discurso mais inclusivo viu-se, constantemente, limitada por essas características. Assim, por maiores que tenham sido seus esforços na elaboração de uma proposta nacionalista inclusiva, o que produziram foi, na verdade, um exemplar discurso regionalista. Uma nação demasiado paulista para conseguir expressão fora dos limites estaduais.

Os discursos nacionalistas provindos desta elite paulista, por fim, expressaram e posicionaram um imaginário regional distinto pelo seu meio de profusão, seja pela sua centralidade econômica ou pela própria reprodução nos meios de comunicação, informação e conhecimento, no qual as disputas pelos projetos educacionais tomavam espaço e tempo na reflexão das elites, dos intelectuais e das políticas de Estado.

Segundo Weinstein (2007, p.285) a reação do governo central foi tardia.

Na esperança de evitar um confronto direto, Vargas indicou um civil paulista, Pedro de Toledo, como interventor, mas falhou ao não demitir o amplamente rejeitado Miguel Costa e não permitir que Toledo constituísse um secretariado “paulista”. Os Constitucionalistas paulistas (assim nomeados devido à sua demanda pela assembléia constituinte) responderam com a tomada do governo do estado em 23 de maio, embora não fosse, ainda, uma ampla revolta armada. Enquanto isso, oficiais militares descontentes (anti-tenentistas) apoiaram São Paulo, assim como fez a Força Pública do estado. Isso desembocou, em 9 de julho, na declaração de guerra contra o governo central. Nos 83 dias que se seguiram, tropas leais ao estado, um punhado de soldados do exército regular, bem como um grande número de voluntários paulistas mal treinados e mal equipados, engajaram-se em uma luta assimétrica contra as tropas federais. No início de outubro, oficiais da Força Pública, percebendo a situação como desesperadora, negociaram um cessar-fogo com o governo central, colocando fim ao conflito.

O cessar fogo levou o governo central a indicar um novo interventor, Valdomiro Castilho de Lima, mais adequado às tensões políticas no Estado Paulista. A derrota não abalou a profusão de um imaginário regional, segundo Weinstein (2007, p.286):

Como se poderia imaginar, a Campanha Constitucionalista e a Revolução de 1932 produziram uma profusão de textos, polêmicas, poesias, cartazes, músicas e artefatos por meio dos quais os paulistas procuraram delinear e clarificar sua identidade regional (mas ao mesmo tempo nacional) e justificar suas pretensões de domínio nacional. O conflito regional contra o governo central forneceu as condições para o crescimento de representações e discursos sobre a identidade regional. Mas as narrativas e imagens da superioridade paulista não apareceram abertamente na arena política com o início da Campanha Constitucionalista assim como não desapareceram quando a revolta sofreu sua derrota. Ao invés disso, os líderes e os apoiadores do movimento puderam usufruir por quase seis décadas de discursos, ensaios e iconografias para propagar suas pretensões de grandeza regional.

Quanto ao pensamento separatista a formação do imaginário paulista foi colocado na oposição dicotômica, isto é, entre os paulistas e o resto do Brasil. As manifestações estaduais foram combatidas ao se instaurar o Estado Novo, a começar pela própria Constituição de 1937 que no seu artigo 2º proíbe os estados de possuírem símbolos locais.

1.2 O FEDERALISMO: DA POLÍTICA DOS GOVERNADORES AO MODERNISMO PAULISTA

O modelo federalista foi capaz de não apenas consolidar a hegemonia econômica paulista, mas de tencionar as relações de poder político na Primeira República. A ideia de federalismo é defendida no Manifesto Republicano de 1870 publicado no primeiro número do jornal "A República", em 3 de dezembro de 1870; e, foi assinado por um grupo de intelectuais dos quais se distingue Quintino Bocaiúva, Silva Jardim, Rangel Pestana, entre outros. Ao argumentarem no Manifesto a favor do regime:

O regime da federação, baseado, portanto, na independência recíproca das províncias, elevando-as à categoria de Estados próprios, unicamente ligados pelo vínculo da mesma nacionalidade e da solidariedade dos grandes interesses de representação e da defesa exterior, é aquele que adotamos no nosso programa, como sendo o único capaz de manter a comunhão da família brasileira. Se carecêssemos de uma fórmula para assinalar, perante a consciência nacional, os efeitos de um e outro regime, nós a resumiríamos assim: Centralização – Desmembramento. Descentralização – Unidade. (A REPÚBLICA, 1870, p.1)

Não há uma defesa específica do modelo federativo e uma definição de quais são os limites dos Estados perante o governo central. A perspectiva do Manifesto Republicano defendia a tese de que a descentralização seria imprescindível, e, desta forma agregava em suas linhas opositores e descontentes com a coroa brasileira, que centralizava as decisões no Rio de Janeiro. Elementos como a defesa territorial e a família estão presentes no discurso e entram em consonância com os ideais republicanos que serão praticados nos anos posteriores. A partir do Manifesto Republicano e seus partícipes sejam intelectuais, funcionários públicos, escritores, políticos ou fazendeiros do oeste paulista,²² membros do Clube Radical de São Paulo, impulsionaram em 1873 a Convenção de Itu, que fundou o PRP.

O Clube Radical de São Paulo foi transformado em Clube Republicano. Alguns membros do PRP foram Américo de Moura, Prudente de Moraes, Campos Sales, Alberto Sales, Júlio de Mesquita. Embora os defensores mais fervorosos do federalismo republicano

²² O oeste paulista foi beneficiado pelo desenvolvimento prévio da cana-de-açúcar, pelos recursos humanos e materiais que permitiu o crescimento da cultura do café, primeiramente as cidades de Campinas e Limeira, e depois para região de Ribeirão Preto.

fossem de São Paulo, estes não eram os únicos. Longe de ser um grupo coeso congregava e representava interesses divergentes. Apesar dos republicanos paulistas defendiam o federalismo como opção, segundo Carvalho (2011, p.150):

Foi na Constituinte, no entanto, que o federalismo emergiu com toda a força. Quase todos os constituintes eram federalistas, posto que divergissem sobre a forma que o federalismo deveria assumir. O próprio entendimento do conceito era confuso. Alguns o viam como descentralização, outros como federação, outros ainda como confederação. A posição dos estados na federação era definida como autonomia, soberania, independência, a despeito das dificuldades de se conceber conceitualmente a convivência de duplas soberanias ou duplas autonomias na mesma federação. Alguns constituintes chegaram a propor a criação de marinhas de guerra e de moedas estaduais.

O modelo adotado privilegiaria os interesses dos grupos hegemônicos da nova burguesia industrial paulistana crescente, mantendo relações de poder com as antigas oligarquias do norte, provenientes do coronelismo existente em Pernambuco, Paraíba, Maranhão e outros estados da atual região nordeste, e o poder central no Rio de Janeiro. Assim, concorda-se com Cerri (1996, p.138):

O regionalismo é um problema político, não por ameaçar, no extremo, a unidade nacional, mas por ser um elemento que, além de propiciar o desenvolvimento de preconceitos regionais, baseia sua análise da realidade a partir do fator geográfico, ou seja, ideologiza a discussão dos problemas sociais contribuindo para elidir a compreensão das questões de classe e de gênero, desviando a atenção dos verdadeiros focos dos problemas.

Foi no ato da Proclamação da República, que não resultou de uma revolução armada, um levante ou sequer uma aclamação popular, ocorrendo uma reestruturação de poder, mesmo que através de ideais confusos e diversos que produzissem uma modernidade à brasileira. Os “diretores” republicanos, segundo Monarcha (2009, p.82):

Na perspectiva de educar o novo príncipe, o povo, os repúblicos ilustrados exercitam ações reformadoras com o intuito de concretizar a clássica ficção sociológica inserta na doutrina liberal: a concórdia da comunidade, propiciada pela igualdade jurídica e civil e por uma constituição conforme as leis.

Esta ficção sociológica foi sendo constituída por diferentes símbolos propostos e pronunciados por uma elite econômica, política e intelectual, sendo a educação um dos campos de concentração para a formação e multiplicação destes elementos. Paulatinamente os republicanos paulistas forjaram elementos para criar uma atmosfera cultural e política, desenvolvendo símbolos regionais e nacionais. Dentre estes símbolos consolidaram-se apenas

no tempo: o Hino da Proclamação da República, novos heróis, novos mártires, para uma nova nação. É ressaltada a figura de Dom Pedro I, que proclamara a Independência às margens do Rio Ipiranga em São Paulo, enquanto a contribuição de Dom Pedro II foi obscurecida. Esta atmosfera político-social no período inicial da República estava embebida numa cultura própria, talvez mais desejada de mudanças, que as relações que determinava grandes contrastes e várias dualidades, o público e o privado, o singular e o coletivo, o moderno e o conservador, agricultura e industrialização, entre outras.

Os republicanos, quando se tornaram “donos do poder”, colocaram a alfabetização como condição para a população participar da vida política da nação. A medida governamental não se tornou, paradoxalmente, em motor da nossa escolarização. Embora os dados estatísticos mostram crescimento do número de alfabetizados, estes são significativos apenas em alguns Estados do País, como São Paulo, junto à população urbana e de imigrantes, devendo-se destacar que tal crescimento teve início nos anos finais do Império e estava ligado à diversidade do setor econômico e à intensificação do processo de urbanização.

A educação pública tornou-se centro de disputas, foco de desenvolvimento, através da qual o ideal, ainda que difuso, de nação poderia se realizar (NAGLE, 2004). A imagem de um Brasil atrasado e provinciano era alvo das críticas dos intelectuais e políticos que se muniam das mais variadas ideologias para forjar diferentes projetos, ora convergentes ora concorrentes, para a construção desta nação. Convém salientar que...

A idéia de nação faz parte do universo simbólico. Sua valorização visa proporcionar sentimentos de identidade e de alteridade a uma população que vive ou que se originou em um mesmo território. Trata-se de um símbolo que pretende organizar o espaço público, referindo-se, portanto, à dimensão política. Como é sabido, os símbolos políticos vêm sendo trabalhados dentro do estudo das ideologias. (OLIVEIRA, 1990, p. 14).

Os novos preceitos políticos, morais, sociais e educacionais, a saber: o progresso, crescimento econômico, a modernidade, a exaltação a tudo que é novo, moderno e na educação princípios que procuram romper com uma educação jesuítica. Estes, não foram construídos internamente, não havia um consenso, pois se imbricavam interesses da burguesia, dos latifundiários, grupos ainda ligados à monarquia, aqueles que dependiam de um ideário trazido do exterior. Nos primeiros anos da república os diferentes círculos intelectuais, seja entre médicos e bacharéis, voltaram-se para discussão a escolarização elementar, uma política de fundar escolas, de institucionalização de uma educação pública. Consolidaram-se as necessidades de higienizar a sociedade através da escola, difundir a educação para educar o filho do imigrante, civilizar o caboclo e instruir o operário. Assim a

República foi marcada por uma variedade de projetos adaptados e reorganizados ao gosto e interesse das novas forças hegemônicas nos contextos estaduais. Estados economicamente avançados, como São Paulo, investiram na criação de um sistema de ensino centrado na Escola Normal e tendo como modelo o ensino seriado através do Grupo Escolar. Modelo que foi adotado por outros estados, adaptando-se às peculiaridades regionais.

As relações de poder estabelecidas pelos diferentes Estados, na política denominada por Campos Sales como "Política dos Estados", compreende a aceitação do regime federalista, baseado na autonomia administrativa, como afirma Cury (2010, p.154):

A República, passando de um regime centralizado para um descentralizado, adotará um modelo federativo no qual a dualidade União/estados tem o poder central (União) com poderes mais limitados e os agora estados (ex-províncias), com poderes mais ampliados face ao que vigia no Império. Tornados membros federativos, os estados poderiam exercer sua autonomia legislativa dentro de uma sempre assinalada assimetria de condições econômicas, militares e políticas.

As diferenças de condições são marcantes ao destacar as relações econômicas e políticas do Estado de São Paulo para com os demais Estados da federação, a produção cafeeira impulsionou o crescimento e acumulação do capital nas cidades paulistas e proporcionou o crescimento e urbanização da cidade de São Paulo.

Mesmo com as várias contradições sociais, problemas urbanos, e uma política que tentava fortalecer o federalismo sob a forma de representatividade para os Estados. A República se edificou sobre um simbolismo que procurava negar suas origens e aceitar de braços abertos novas construções sociais, até que ponto houve uma ruptura, avanços ou contratempos. O Brasil República construiu-se e consolidou-se sob os pilares do império e guardou parte de sua representatividade. Neste sentido, considera-se que:

Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais – mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como o fizeram os atenienses após as guerras médicas. Por suas conexões naturais e históricas virtualmente ilimitadas, o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados. (CASTORIADIS, 1982, p. 147).

Os passos da República trazem novas e velhas formas de organizar a vida, a sociedade, a educação e a escola, projetos que culminaram numa seleção para o estabelecimento de uma política cultural e reorganização dos meios de difusão e circulação de ideias. De forma arquitetada o imaginário formado em torno da República passou a configurar uma nova realidade como forma de exprimir-se e existir. Os ideais de liberalismo e positivismo, que

inspiraram a Revolução Francesa e Americana, se faziam presentes nas políticas de Estado dando o tom para as transformações necessárias que levariam a nação ao progresso.

Havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo. As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século. (CARVALHO, 1990, p.9).

Segundo Carvalho (1990), o período republicano foi abalado por inúmeros conflitos, revoltas, revoluções que assolavam as terras brasileiras de norte a sul. Cada grupo de intelectuais dirigentes, militares, cafeicultores, políticos, profissionais liberais, monarquistas e pessoas letradas divergiam ideologicamente enquanto projeto de nação a ser realizado, supunham diferentes formas de tratar da República, modelos visionários e utópicos.

Segundo Prado Junior (1994, p.161) sobressai-se o caráter militar, pois em vários episódios sofre intervenção da espada. Desta forma:

O militar político tornar-se-á um dos personagens centrais do novo regime, e o apelo às armas se faz, em consequência, freqüente. Isto se verifica logo nos primeiros anos da República em que à agitação política se acrescentam golpes de força e a guerra civil que desencadeada em 1893, lavrará até 1895.

Como representantes de uma perspectiva republicana militar, com raízes no positivismo, o Marechal Manuel Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães serviriam como mentores. O cenário em torno da Proclamação era de muita especulação e disputa, a preocupação de se utilizar um ou outro modelo de República centrava-se em discussões que afetariam a política e a cultura da época. Assuntos como público e privado, o que faz parte do coletivo e do individual, permearam os grupos interessados no poder. O objetivo central era a criação de uma identidade nacional, as diversas formas de pensar a República circulavam entre grupos de intelectuais, numa "...batalha de símbolos e alegorias, parte integrante das batalhas ideológica e política..." (CARVALHO, 1990, p. 10), originados de diferentes grupos sociais, ex-monarquistas, liberais, positivistas que se organizaram para construir novos símbolos nacionais, constituindo uma nova história, uma nova memória, como forma de legitimar os valores republicanos em ascensão.

Dessa forma, instituiu-se um novo imaginário social, partindo do falso pressuposto que os acontecimentos que culminaram no novo regime aconteceram num clima de consenso. Segundo Janotti (1999, p.93):

Essa versão privilegiada começou a ser difundida pelos próprios contemporâneos empenhados em minimizar as contendas travadas pela conquista do poder, durante os três primeiros governos republicanos, revitalizando-se nos vários momentos em que se estabeleceram tensos “congraçamentos” políticos entre segmentos das classes dominantes.

Como estratégia política de difusão de ideias desse congraçamento, os dirigentes pensaram em formas de se materializar o ideário republicano, e a Escola foi uma das instituições capazes de aderir e movimentar tais ideais. Para uma população pouco letrada, foram escolhidos “...mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos.” (CARVALHO, 1990, p.10).

Apesar dos esforços em manter certa unidade política, a mudança de regime político, talvez não tão radical quanto alguns desejavam, ou mais turbulenta que o ensejo de outros, promulgou uma ruptura nos diferentes campos quanto à circulação de ideais. Para Prado Junior (1994) e Castro (2000) este evento foi oriundo de um golpe militar, com pouca participação das parcelas populares: “O povo [...] assistira 'bestializado' ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava” (PRADO JUNIOR, 1994, p.208). Por fazer parte de um projeto hegemônico vitorioso, as outras visões da sociedade republicana foram consideradas irrelevantes ou submetidas aos interesses de um discurso ideológico dedicado em apagar as evidências dissidentes de grupos vencidos.

Essa necessidade de aparentar uma união nacional buscou encobrir a inexistência de coesão entre os próprios militares e civis que ascenderem ao poder. Enredados pelos argumentos bem articulados dos senhores da situação, muitos historiadores desconsideraram as tentativas de desestabilizar o novo regime, perpetradas por monarquistas e republicanos desiludidos. (JANOTTI, 1999, p.94).

A trama forjada em torno da República se sustentou através de um imaginário social que contemplou símbolos e mitos, ora difusos ora convergentes. Utilizou-se de interesses comuns, de aspirações sociais gerais e até dos medos presentes no seio da sociedade. Ser uma grande nação, poderosa e próspera, impedindo que novas invasões ou desmandos políticos atingissem o novo Brasil. Essa nova visão do social brasileiro navegaria em mares que forjaram novas condutas, novos modelos, uma organização social diferente e arrojada.

Segundo Prado Junior (1994, p.153), a República “...agiu como bisturi num tumor já maduro; rompeu bruscamente um artificial equilíbrio conservador que o Império até então sustentara”, além dos ditames políticos e sociais, a cidade do Rio de Janeiro, estava à beira de um colapso, os problemas urbanos, o desemprego, criminalidade, analfabetismo e saúde precária emergiram com força. Enquanto São Paulo crescia economicamente com os lucros

obtidos com a produção da cana e café. Segundo Cerri (1996), as políticas regionalistas assumiram a missão republicana. Carvalho (2011, p.156) argumenta:

Campos Sales recorreu ao poder presidencial para se libertar das facções e construir um Congresso confiável e dócil à ação do Executivo. Como tática, fez um uso do federalismo não previsto na propaganda, e nem mesmo nas bases para a constituição do Estado de São Paulo. Criou um engenhoso mecanismo, a que chamou política dos estados, pelo qual o Presidente da República se entendia com os governadores no sentido de formar um Congresso governista. A ideia era simples e realista. Ele sabia que no Brasil o governo do povo, pelo povo e para o povo era uma utopia. A corrupção eleitoral, que vinha do Império, só fizera crescer na República. Dadas essas condições, propôs aos governadores dos grandes estados que a política dominante fosse o árbitro da legitimidade dos diplomas eleitorais. Estava eleito quem fosse apoiado pelos governadores.

Este mecanismo de alternância de poder e interesses políticos gerou a política do café-com-leite. Esta criação social e cultural torna-se a própria realidade. Não bastaria mudar a mentalidade, a identidade social, a economia e a política exigiriam reformulações para atender o processo de crescimento social. A base econômica estava restrita a poucos itens para exportação e dependia de capital estrangeiro, o que denotava fragilidade e vulnerabilidade do sistema (PRADO JUNIOR, 1994), como consequência, as crises econômicas, como do café e da borracha que deixarão marcas profundas.

No caso do café, já se principiam a sentir perturbações sérias desde os primeiros anos do século, se não já antes: superprodução, queda de preços, dificuldade de escoamento normal da produção. Mais grave será a crise da borracha, que depois de 1910 começa a ser excluída dos mercados internacionais pela concorrência do Oriente. Em menor escala se passará coisa semelhante com o cacau; e a vida econômica do Brasil, apoiada na exportação destes gêneros, entra numa crise que a levaria até o desastre final. (PRADO JUNIOR, 1994, p.158).

O momento pedia cautela e atenção por parte dos dirigentes, pois, junto à crise econômica chegaram outros problemas intimamente relacionados, decorrentes do aumento demográfico nas capitais, da composição étnica e da ocupação desenfreada; observou-se uma necessidade de organizar tanto a vinda de imigrantes quanto o contingente de mão de obra escrava oriunda da alforria. Multiplicaram-se os problemas de falta de emprego, de perspectiva, restando subempregos ou empregos mal remunerados e o aumento da criminalidade. Devido à falta de planejamento urbano, problemas como falta de abastecimento de água, saneamento básico e higiene, ameaçavam as condições de vida no Rio de Janeiro. As epidemias se multiplicavam como a varíola, febre amarela, tuberculose e malária. Enquanto São Paulo sofria os primeiros eventos da industrialização e a absorção das

massas de imigrantes que chegavam para substituir a mão-de-obra, ao menos na intenção da elite cafeeira.

Associado aos movimentos nacionalistas, a Revolta Tenentista de 1924, motivada pelo descontentamento dos militares com a crise econômica e política, promoveu agitação social para além da caserna. (ADUCCI, 1998). A revolta não tinha a pretensão separatista, mas de tomada de poder, articulando com a necessidade de uma integridade moral, consciência patriótica e probidade administrativa. Ao findar do movimento os participantes foram presos e condenados. A anistia ocorreu apenas em 1930 com a ascensão de Vargas ao poder e que utilizou-se de segmentos tenentistas em cargos e funções de intervenção nos Estados brasileiros. No campo literário como no âmbito das instituições e as organizações também ocorreu uma mobilização capaz de estabelecer uma perspectiva paulista para a nação.

No âmbito literário a expressão regionalista é um fenômeno diferenciado no qual há uma relação de oposição encadeada entre centro e periferia, urbano e rural, arcaico e moderno. Nas palavras de Guadagni (2007 p.14) o termo regional ou regionalismo, “...suscita discussões há muito tempo no meio acadêmico.” Tornando necessário refletir um debate sobre a semiose do termo no contexto de sua produção e incidir ao menos por alguns dos caminhos de entendimento que lhe são pertinentes.

O regionalismo literário apresentado por alguns autores, como José de Alencar, antecipa características do pré-modernismo. (SALOMONI, 2005, p.44). Para Guadagnin (2007) preconiza que o regionalismo pode ser estudado de várias formas, ora referindo-se ao assunto, quanto ao uso de linguagem e dialetos regionais, ou quanto ao arranjo narrativo. Guadagnin (2007), analisando a obra de Candido, expõe uma metanarrativa de decomposição para o regionalismo na literatura brasileira, evidenciando a questão do rural.

O Modernismo nos anos 20 foi um movimento autenticamente paulista, apesar do nacionalismo que exaltou e expressou. Contudo os modernistas acreditavam que, produzindo a sua arte, cheia de elementos paulistanos (ou regionais), estavam ajudando a constituição de uma literatura nacional. (GUADAGNIN, 2007, p.22)

Imbuídos da qualidade de serem os intelectuais que construiriam a nação desejada, os paulistas praticaram, “...de certa forma, uma imposição cultural, a criação de uma literatura paulista destinada a ser *a* literatura brasileira.” (GUADAGNIN, 2007, p.23 – grifos originais). Ideais paulistas são cooptados para se transformarem num pensamento nacionalista, a prosperidade inaugurada em São Paulo poderia ser espalhada por todo o território brasileiro. Uma construção cultural e social que ultrapassa as barreiras territoriais, para Guadagnin

(2007), não importa o local de nascimento do autor para ser designado como regionalista, mas, do tipo de literatura desenvolvida podendo ser enquadrada como tal.

O movimento modernista paulista teve uma constituição de diferentes escritores que almejavam não apenas posicionar o Estado à frente dos interesses dos demais entes federados, mas, e principalmente de colocar o Estado como representação da vanguarda literária, compreendendo não uma ruptura com a Academia Brasileira de Letras, sediada no Rio de Janeiro, mas um movimento novo e moderno.

Uma oposição a este movimento foi lançado em 1926 por Gilberto Freire, denominado Manifesto Regionalista, que reunia escritores dos estados do atual nordeste brasileiro em Recife, Estado de Pernambuco. O regionalismo literário é constituído como um movimento de resistência ao movimento de centralidade literária, mesmo que esta centralidade fosse dividida entre Rio de Janeiro e São Paulo.

Como pano de fundo, editoras e escritores passam a escrever histórias com personagens, modos de vida, além de demarcar geograficamente vestígios de um regionalismo. Segundo Salomoni (2005, p.64), Julia Lopes, preconiza em seus textos características do regionalismo, predecessora do sertanismo romântico. . A primeira edição de Contos Infantis data de 1886, e transcorreu-se 17 edições até 1927. (SALOMONI, 2005, p.217). Este regionalismo vinculado ao rural e urbano não é uma oposição regional política

O movimento do modernista da Semana de 1922 representou um movimento inicialmente paulista, promoveu um adensamento de ideias que permeou tanto o plano político como cultural, tal como afirma Pecáut (1990, p.27):

O modernismo mostrou ainda que o plano cultural e político são indissociáveis: transformar a nação latente em nação-sujeito supõe um empreendimento em ambos os níveis. Raros foram os participantes da Semana de Arte Moderna que não se alinharam, logo depois, como militantes no terreno do nacionalismo [...].

A relação de Monteiro Lobato com a literatura regional e nacional é complexa, envolvendo diferentes interpretações, seja como depositário de um nacionalismo paulista, ou como promotor de um nacionalismo que nivela as questões regionais a partir da apropriação de diferentes elementos do folclore de diferentes regiões do país. Campos (1986, p.23) afirma que:

A preocupação de construir o Brasil como nação faz com que Lobato - acompanhado do movimento de vanguarda da época - se volte para os problemas e os temas nacionais, em busca da autonomia do pensamento brasileiro, num nacionalismo cultural, muitas vezes mais regional que propriamente nacional, mas

que preparava o terreno das ideias para o movimento modernista inaugurado em 1922.

Monteiro Lobato teria assim uma atuação ambígua para alguns autores, uma vez que ressaltou os elementos regionais para promover uma concepção incorporadora. Segundo Hallewell (2005, p.361-362), Lobato está ligado ao movimento modernista paulista pela ligação comum à "brasileiridade" e aos assuntos prediletos e tinha por objetivo "criar e cultivar um público leitor em âmbito nacional".

1.3 O NACIONALISMO: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SÃO PAULO, LIGA NACIONALISTA DE SÃO PAULO E A ESCOLA PAULISTA COMO MODELO

O movimento nacionalista em São Paulo adere a diferentes discursos, mas, se consagra em algumas instituições e organizações que fomentaram discursos e práticas para evidenciar o Estado como pretensão líder da nação. Entre as instituições está o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), criado por intelectuais, professores e profissionais formados principalmente na Faculdade de Direito de São Paulo, torna-se fonte de um discurso histórico paulista ufanista. O IHGSP propõe no primeiro número de sua Revista (RIHGSP, 1895, p.1), que "A história de São Paulo é a própria história do Brasil". Neste sentido, a constituição dos discursos colocaria São Paulo na centralidade da história brasileira.

A atuação de seus membros, prefeitos, ex-prefeitos da Capital, funcionários públicos, e diferentes intelectuais paulista, consolidaram a iniciativa de construir uma história brasileira com centralidade no Estado de São Paulo.

Os historiadores de São Paulo não ocultam o propósito de redefinir a história da nação, até então construída pelo IHGB, e buscam no passado fatos e vultos representativos da história de São Paulo para a construção de uma historiografia paulista, que ao mesmo tempo desse conta do Brasil. O IHGSP pretende destacar e romancear, sob signo da glória, a diferença, a particularidade paulista, sempre enfatizando como primeiro artigo da revista da instituição que 'a história de São Paulo é a própria história do Brasil'. (WALDMAN, 2009, p.101)

Segundo Waldman (2009, p.102), os membros do IHGSP eram membros da elite paulista, proprietários dos meios de produção, importantes políticos e homens das letras formados na Faculdade de Direito de São Paulo. Assim, esta construção da história e profusão do pensamento paulista não foi apenas uma reflexão sobre "a parte" e sua contribuição

perante a formação da nação, mas, uma forma de constituir elementos históricos capazes de garantir a São Paulo lugar de destaque na condução do país. O IHGSP contava com forte apoio financeiro do poder público, que constituiu quase metade de sua receita até 1913. (FERREIRA, 2002).

A Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP), criada em 1917 e fechada em 1924 incide em suas interpretações possíveis, a primeira voltada à construção e valorização de elementos nacionais, e a outra constituída por elementos de um nacionalismo paulista. O regional se manifesta de diferentes formas, uma forma discursiva ufanista das qualidades paulistas frente aos demais Estados da federação, concorrentemente tem-se constituído elementos de resistência frente aos demais ideários, seja pela centralização econômica, política, intelectual ou social, seja pelo viés institucional constituído pelos jornais de grande circulação, associações ou na organização de professores. Os integrantes da LNSP: Frederico Vergueiro Steidel, A. F. de Paula Souza, Arnaldo Vieira de Carvalho, Júlio de Mesquita Filho, Amadeu Amaral, Mário Pinto Serva, Nestor Rangel Pestana, José Bento Monteiro Lobato e Plínio Barreto. Em 7 de setembro de 1916 foi fundada a Liga de Defesa Nacional (LDN), tendo como linha mestra o patriotismo de Olavo Bilac que se centrava no serviço militar obrigatório e na educação cívico-patriótica. Assim, educação e defesa nacional eram o lema principal desse movimento. A LNSP era semelhante a LDN com seus objetivos de ordem política (STANISLAVSKI, 2006, p.35). Segundo Moreira (1988, p.49) "A Liga constituiu-se a volta da sagrada idéia de Pátria, em defesa do sentimento nacional, para dar combate a tudo quanto seja susceptível de o enfraquecer, e para promover e estimular tudo quanto possa vigorar-la."

Os movimentos nacionalistas surgiram do sentimento fruto da eclosão da Primeira Guerra Mundial. Vinculados à Faculdade de Direito de São Paulo tinham o objetivo de despertar a organização da população paulista, para a defesa da pátria. Dentre suas principais bandeiras de luta estavam a educação e o escotismo, o voto secreto e obrigatório e o serviço militar obrigatório. (ADUCCI, 1998).

A Escola Normal de São Paulo também teria laços com a Faculdade de Direito de São Paulo, na qual muitos dos seus professores foram formados e estabelece relações mesmo que indiretas com a LNSP e o IHGSP. O discurso em torno da educação, "...abrange uma tomada de posição diante das precárias condições do sistema escolar então existente, nos seus vários graus e ramos, avançando-se na formulação de uma política nacional de educação" (NAGLE, 2004, p. 261). As ideias em circulação traziam um novo fervor social, como base para as mudanças necessárias a tríade: democracia, federação e educação. Desta forma, estaria delineado o acervo necessário para alavancar o país rumo à modernidade europeia. A

educação tomaria parte essencial para alcançar essa utopia, mas, passada a euforia por uma nova organização do Estado “arrefecem-se os ânimos” (NAGLE, 2004, p. 261). Na opinião de Carvalho (2003, p.11):

A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início do XX, a escola foi, entretanto, facultada a poucos.

Da forma como se apresentava a escolarização no início da República, muitos analfabetos e sem mão de obra especializada, se tornou um entrave para alavancar o tão almejado progresso. Desta forma, a prioridade era mudar e transformar a educação para se tornar a chave da transformação social. Em São Paulo...

Tão logo a República é proclamada, os republicanos paulistas, agora no poder, investem na organização de um sistema de ensino modelar, em duplo sentido: na lógica inerente à sua institucionalização e na força exemplar que adquiriu no que se refere à remodelação escolar de outros estados. (PANIZZOLO, 2006, p.22)

Panizzolo (2006, p.22) salienta que a constituição deste modelo paulista resultou na sua exportação para os demais Estados da federação. Escritores, jornalistas, profissionais liberais, advogados, dentre outros, engajados em campanhas abolicionistas e republicanas, almejam colocar a literatura, a escola e a cultura no serviço da nacionalidade e de uma transformação social e política, alavancando um projeto civilizatório idealizado pela elite dirigente que se evidencia através da atuação do Estado.

Ao ser instaurada a primeira reforma, o ideário ou o imaginário social estava embebido pela concepção positivista de Augusto Comte que apregoava o progresso através de uma revolução científica, se contrapondo dessa maneira aos antigos parâmetros tradicionais de uma educação embasada na religião. Concorriam no início do século XX, ideários tradicionais, ainda em alta, e, ideais progressistas representadas por alguns intelectuais que persistem numa “criação de novos costumes e modos de pensar” a organização social e a educação (NAGLE, 2004, p. 262).

Apesar deste nascente entusiasmo, as discussões com relação à educação e seus aparelhos institucionais foram sendo estagnados. Somente a partir de 1915 surgem com maior entusiasmo no seio do próprio partido republicano. Surgem vozes que gritam pela “republicanização da República”. Esta reivindicação não se vinculava apenas à educação, mas agregaram-se anseios da ordem legislativa, combate à abstenção eleitoral, além de uma nova

organização e melhoria das condições econômicas e sociais da população em geral, imprimindo um caráter nacionalista. Nessas condições, segundo Nagle (2004, p.263):

O “surgimento moral da nacionalidade” torna-se possível pela disseminação da educação popular. Este é o caminho pelo qual se ingressa para o campo do entusiasmo pela educação. [...] Os quadros do pensamento apresentam a seguinte formulação: a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social. Portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros.

A compreensão de que a educação pública poderia resolver problemas sociais se consolida nos discursos políticos na Primeira República. Neste sentido, Carvalho (2003, p.13) argumenta:

O papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los.

Para Nagle (2004), enquanto o entusiasmo pela educação se materializava pela mudança de um ou outro aspecto formativo, principalmente no sentido de disseminar a escola existente, no otimismo pedagógico o principal era a substituição de um modelo por outro. Nesta direção, o entusiasmo pela educação estava ligado aos movimentos reformistas, enquanto que o otimismo pedagógico se relacionava com os objetivos dos grupos que desejavam a remodelação. Segundo Pécaut (1990, p.14-15) as ações dos intelectuais pretendiam também:

Organizar a nação, esta é a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites. Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade.

Com o objetivo de unificar o ensino, duas tendências se sobressaem a respeito da escola primária e da escola normal (NAGLE, 2004, p. 271): a da nacionalização acrescida com conteúdos patrióticos, sentimental e idealista do nacionalismo, cujo foco principal era o engrandecimento do Brasil e da gente brasileira, destacando os grandes vultos da nação, e a da regionalização e “ruralização”, com o intuito de valorizar e resgatar a vida no campo

mostrando as peculiaridades existentes. Os membros da Comissão de 1918 questionando a formação do professor, sua atuação regulada pelo Estado e o professor "sem iniciativa" declaram:

De modo que, querendo o Estado obter certa uniformidade na formação das gerações novas, com o travamento da iniciativa e liberdade que impõe aos professores, não conseguirá nenhum benefício real, estavel, nem quanto á formação espontanea dos indivíduos, nem quanto á formação de sentimentos geraes, ou mesmo, de nacionalidade. (DORIA, MOURA, BARRETO, 1918, p. 151)

A nacionalidade, tratada desta forma incide sobre a dimensão de sentimentos gerais necessários à coesão nacional.

Como se percebe, havia, nessa ambiência cultural dos anos 1920 uma concepção de história sendo assim retracada pela intelectualidade brasileira, donde a sociedade civil e o povo haveriam de serem os indeléveis autores e atores da reconstrução do país como nação. Os parâmetros a expressar a nação brasileira já não são apenas de natureza geográfica (clima, regiões, meio, rios, montanhas, riquezas naturais) de natureza histórica e racial (colonização povo brasileiro, culturas brasileiras, caráter, mestiçagem), mas também, de natureza digamos, urbanística (a fábrica, o automóvel, os meios de comunicação, o operariado, a mulher ativa, as elites, o Brasil como país do futuro). (ARAÚJO, 2004, p. 134).

A preocupação que movia a intelectualidade brasileira girou em torno de se forjar a história de um Brasil moderno, confiante que através da democracia instituída e do futuro próspero, de um governo liberal impulsionado pelas novas ideias nas artes, nas ciências e numa educação com base científica, a nação alcançaria o lugar de país do futuro.

No alvorecer do período republicano, concorriam entre os professores e instituições escolares, dois métodos de ensino que estariam manifestados nos livros didáticos da época. Neste campo didático havia os adeptos do método analítico como uma inovação necessária para uma alfabetização mais rápida e efetiva, e, os partidários do método tradicional com o método sintético como instrumento de alfabetização (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 161). Os seguidores do método analítico ou global defendiam que a ideia de uma aprendizagem significativa, sendo necessário partir de uma leitura prévia, parágrafos, frases, palavras. Em contrapartida, os adeptos do método sintético julgavam mais significativo partir das letras, do alfabeto, dos fonemas e das sílabas. Como precursora do uso do método analítico ou moderno no Brasil figura a professora Maria Guilhermina de Andrade e Miss Browne que atuaram na Escola Normal Paulista, sob direção de Oscar Thompson.

As inovações introduzidas por Guilhermina de Andrade e Miss Browne na Escola Normal, figuravam os “métodos modernos de leitura”, certamente baseados nas inovações dos professores progressistas dos E.U.A., que ambas conheciam. [...] Foi autora de uma cartilha e também de uma série de livrinhos de leitura e de uma História do Brasil, a melhor que conhecemos para o ensino elementar dessa matéria. (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 161).

Desta forma, os rudimentos da Pedagogia Moderna encontraram ambiente propício para apropriação e posterior sua profusão nas escolas paulistas e, paulatinamente, tornam-se modelares para os demais Estados. A organização das escolas cumpre a necessidade de instruir a população. Segundo Carvalho (2000, p.111): "Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos." E, se instituiu em São Paulo nas primeiras décadas do século XX, tornando-se exemplo a ser seguido pelos demais Estados brasileiros.

Com a adoção do método intuitivo em São Paulo, trazendo a experiência da observação das coisas, dos objetos e dos fenômenos da natureza, inaugura-se o desenho e a ilustração como formas de aprender. Dessa forma:

A imagem tornou-se mais comum na sala de aula, ao lado do texto, daí a atenção especial que o ensino do desenho ganhou tanto no currículo das escolas normais quanto no currículo dos grupos escolares. Acompanhando essa mesma tendência de valorização da imagem, nota-se que os livros dirigidos ao ensino preliminar, nível inicial de escolarização, tais como os livros de literatura infantil, passaram a apresentar cada vez mais ilustrações e fotografias, especialmente nas capas, ampliando também o mercado de trabalho para artistas que até então atuavam em jornais e revistas. (RAZZINI, 2016, p. 84)

As imagens, gravuras e fotografias foram consideradas um importante avanço na aprendizagem, uma inovação metodológica que facilitaria a compreensão e apreensão por parte da criança de assuntos, conteúdos, considerados indispensáveis na escola, aprenderia através das imagens. O uso de imagens só foi possível devido aos avanços nas técnicas de impressão e de fabricação do papel. Além do uso das imagens, segundo Razzini (2010 p. 106) a instrução pública idealizada para o período republicano trazia a mudança do material didático como mecanismo para uniformizar a educação e regulamentar suas práticas e currículos.

Essa atmosfera pródiga que aparentemente pairava nos planos da elite dirigente esteve sempre sobre um tensionamento, havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada. Mas apesar das diferenças, os grupos concordavam que haveria dois caminhos, a salvação da nação ou a tragédia nacional (SCHWARTMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 51).

Neste sentido, Tanuri (1979, p. 153) afirma que a educação passou a ser vista como instrumento de “reconstrução social, política e moral”, sendo também fonte irradiadora de progresso e desenvolvimento da sociedade. Desta forma, os ideais dos republicanos paulistas concorreram, e obtiveram êxito, na construção de um novo país: patriótico, desenvolvido, industrial, urbano; o que se confirma nos discursos políticos republicanos, dos administradores e governantes paulistas.

Este processo de construção de uma identidade nacional está associado ao “ideário reformador”, pois a educação começou a ganhar espaço e importância como instrumento para a organização social, segundo Monarcha (1989, p.15):

O ideário reformador penetrou no Brasil de modo sistematizado a partir da década de 20. São testemunhos dessa difusão: a expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE. [...] As idéias reformadoras assumidas pela intelectualidade brasileira visavam construir uma nação moderna e, nos seus termos, justa e fraterna. Para tanto, a instrução pública deveria superar os limites estreitos dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se estratégia de reconstrução social e regeneração social e moral.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, sediada no Rio de Janeiro, promoveu diversas conferências educacionais congregando ao seu entorno diferentes intelectuais, profissionais e pessoas de expressiva posição política e pública, que adotaram se não ao todo ao menos em partes ao ideário pronunciado. Entre os quais muitos paulistas aderiram ao discurso de nação polinizada.

Nestas argumentações referenciam a educação como ingrediente essencial, uma “estratégia”, para a construção de uma identidade nacional. Uma “nação” que se apresenta enredada ao liberalismo, no qual as ideias de rompimento e revolução são substituídas pelas reformas de ensino, que em via de regra, aparecem como uma forma de racionalizar a sociedade, civilizá-la. Segundo Carvalho (2003, p.9):

Sedimentou-se nos anos 20, entre os intelectuais que se aplicavam a pensar o Brasil e a avaliar a República instituída, a crença de que na educação residia a solução dos problemas que identificavam. Este entusiasmo pela educação condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período.

Esta argumentação de Carvalho (2003) revela, tal como Monarcha (1989), que o moderno envolve instrumentos de “controle social” – e a educação, ou melhor o ensino

oficial, seria o melhor deles. O moderno, agora, também se relaciona ao nacionalismo. Educar e controlar na defesa consistente da pátria, das questões nacionais, envolvendo não apenas os dirigentes mas diferentes camadas da população. Os Estados assumiram tais perspectivas e promoveram reformas educacionais. Esta característica, moderna acaba se diluindo nas produções ulteriores. A confusão se estabelecia frente aos diferentes embates de forças e relações de poder existentes no âmbito político e estatal, onde não apenas digladiavam os projetos educacionais, mas também outros referentes projetos econômicos e administrativos. As reformas eram pensadas e planejadas por “reformadores”, e suas perspectivas sobre a atuação e constituição de um Estado Moderno para a Educação, também variam tanto em fundamentação teórica quanto em aplicabilidade. Seus desejos referiam-se a seu contingente emocional, bagagens culturais e anseios, dependendo, assim, da subjetividade de cada “reformador” o caráter conservador ou modernizador da reforma.

Para os reformadores, a modernização do Brasil e a construção do Estado liberal implicavam a adesão incondicional ao pensamento científico, o único capaz de oferecer uma solução e direção coletiva, que levaria ao abandono das disputas sociais e políticas e da eterna discussão intelectual sobre os destinos da Nação. Essa discussão interminável era identificada como resquícios teológicos e metafísicos. A adesão ao projeto modernizador resultaria da conquista das consciências, não através do uso da coerção, mas sim da instrução pública: educação e direção tornavam-se sinônimos. (MONARCHA, 1989, p.60)

A construção da modernidade dependia da racionalização social, da utilização de outros instrumentos de coerção que não a força física ou material, mas uma forma de “conscientização”, ou doutrinação através do ensino; mesmo havendo o consenso acerca do pensamento científico, no âmbito das disputas políticas os projetos individuais continuavam seu embate. Na Reforma Sampaio Dória, membro da Comissão de Revisão do Livro Didático em 1918, no Estado de São Paulo, alguns artigos da Lei n.º 3.356 propõem condições de funcionamento às escolas particulares, que orientam o sentido nacionalista:

a) Respeitar os feriados nacionais; b) ministrar, ou fazer ministrar o ensino em vernáculo, salvo o de línguas estrangeiras; c) incluir no programa, em número de aulas que o Governo determinar, o ensino de português por professores brasileiros natos, ou portugueses natos e o de Geografia e História do Brasil, por professores brasileiros natos, uns e outros de competência reconhecida, a juízo da Diretoria Geral da Instrução Pública; (NAGLE, 1974, p. 233)

Esta Reforma, segundo Carvalho (2003, p. 228), mesmo não sendo realizada na plenitude dos ideais de Dória, foi idealizada nos moldes spencerianos de uma educação intelectual, moral e física, associando os objetivos dos Movimentos Nacionalistas, tal como o

da Liga Nacionalista de São Paulo, de Olavo Bilac, que valoriza a formação militar, física e moral.

Sampaio Dória aliava o ensino intuitivo e os objetivos da Liga Nacionalista de moralização e vigorização da raça, ao sistema de ensino, convencendo a si mesmo de que o único método de ensino adequado era o chamado “método de intuição analítica”, tendo a urgência dos prazos e das metas do programa de ensino de uma escola popular. Para Sampaio Dória, o método consistia em desenvolver a capacidade de conhecer por meio do contato da inteligência com a natureza. (STANISLAVSKI, 2006, p.39)

Esta reforma do ensino público paulista marcou a história do ensino primário e normal paulista (STANISLAVSKI, 2006, p.38). Segundo Hilsdorf (1998, p. 97), alterando estes níveis de ensino propõe modificações modernas como:

... controle e normatização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das Escolas Normais Secundárias de formação acentuadamente pedagógica, o reforço da inspeção escolar e a criação da Delegacias Regionais de Ensino; tomada de decisões com base em informes técnicos, do tipo dados do Censo Escolar, adesão a Escola Nova.

Desta forma, há reconhecimento da Reforma Sampaio Dória como um momento de ruptura, para Nagle (1974, p.192), sua lei e seu regulamento “... introduzem as primeiras e mais radicais alterações feitas nos sistemas escolares estaduais de todo o decênio dos vinte...” A Reforma Sampaio Dória também constituiu uma política de universalização da escola pública, sendo que a premissa era de erradicar o analfabetismo, propondo que a formação deveria ocorrer em dois anos e o método que auxiliaria essa formação era o da intuição analítica. (CARVALHO, 2011).

As iniciativas de continuidade nos estudos também foram valorizadas. Em São Paulo se propôs através da Lei nº. 1.750/1920 a criação de uma Faculdade de Educação, sendo seu objetivo: desenvolver estudos avançados no campo da educação, da filosofia e das artes, preparando pessoal de alto nível para as diferentes tarefas da educação. Todavia, essa Faculdade não chegou a funcionar. Foi apenas em 1933 que se inaugura o Instituto de Educação, sob auspícios de Fernando de Azevedo, sendo incorporado à Universidade de São Paulo através do Decreto Estadual nº 6.283/1934. Mas, em 1938, o Instituto de Educação foi reduzido a uma Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade pelo Decreto Estadual nº 9.268-A/1938. As inúmeras críticas à Reforma Sampaio Dória provém de suas “radicais alterações” (NAGLE, 1974, p.192), uma vez que

“...pôs em xeque o modelo escolar que a política republicana paulista havia institucionalizado.” (CARVALHO, 2010, p.87).

A escolha por uma seleção de conteúdos relacionados a grandes heróis, feriados e datas comemorativas foram estratégias políticas que serviram de modelo educacional, resultando que...

A nacionalização é fenômeno presente nas pregações nacionalistas desde 1915, com o chamamento contra a "desnacionalização da infância brasileira". Escolas estrangeiras são fechadas no Sul do país; medidas de nacionalização são propostas na Conferência Interestadual de Ensino Primário, e, especialmente, aumenta a preocupação com a Língua Pátria, a História e a Geografia do Brasil, a Instrução Moral e Cívica ou Educação Social. Procurou-se então, compensar o conteúdo "patriótico", sentimental e idealista do nacionalismo com um conteúdo fundado mais no "conhecimento" da terra e da gente brasileira. (NAGLE, 2004, p.272)

Sobre a regionalização Nagle (2004, p.272) afirma:

A regionalização é fenômeno tardio, enquanto expressão de um esforço para ajustar os padrões de ensino e de cultura da escola primária e normal às peculiaridades da vida social em que se encontram. Nesse sentido não contam tanto, por exemplo, as diferenças que vinham sendo adotadas quanto à escola primária urbana e rural pois, neste caso, propunha-se tão somente diminuir o nível dos conhecimentos a serem ministrados às crianças da zona rural. A regionalização começa a aparecer quando as peculiaridades locais são aproveitadas como sugestões para tomar o ensino mais "vivo", mais próximo das experiências infantis e mais de acordo com as exigências do meio social imediato.

A discordância, talvez, tenha origem no escopo do que é concebido como regional, ora uma oposição entre rural e urbano, que é diferente da região de uma à outra. Uma vez que o regional, ou regionalização, torna-se um produto não apenas com intenções didáticas, mas, também com fatores políticos, voltados a construção de um dado imaginário acerca do que era moderno, do que era inovador e mais avançado científica, tecnológica e socialmente retratado.

A sociedade da década de 1920 exigia algo diferente da política de “valorização do café” e do mandonismo e/ou clientelismo regional. Nessa conjuntura, ganhava ênfase a idéia de reformar a educação nacional como uma das alternativas para se encaminhar o projeto de modernização material e social do país. No debate destacavam-se as críticas ao passado histórico brasileiro, estendendo-se também à educação. Entre as reformas propostas pelos conferencistas de 1927 e outros intelectuais da época, acreditava-se que a organização de um sistema nacional de educação deveria contribuir para a correção dos “erros” e dos “vícios” deixados como “herança” dos dirigentes anteriores. (GALTER, FAVORETTO, 2006, p.2249)

As primeiras duas décadas do século XX traziam como ponto primordial a necessidade de transformar e impulsionar a educação visando um futuro promissor. Neste sentido, verificou-se um período muito profícuo de discussões, congressos, conferências, com o foco de resolver o problema da educação brasileira. Essas discussões ganham as ruas e não se restringem mais ao Congresso Nacional. Organizam-se as Conferências Nacionais de Educação sob a tutela da Associação Brasileira da Educação (ABE). Segundo Carvalho (1998, p.39): “...na ABE, um grupo de intelectuais se auto-representou como “elite” que se auto-incumbiu de organizar o país”. Neste sentido promoveu as Conferências Nacionais de Educação, que além de congregar diferentes intelectuais servia para difundir o ideário da própria associação.

Em intervenção na 1ª Conferência Nacional de Educação, na qual predominavam teses sobre a unidade nacional, expôs a síntese de sua plataforma: a formação de uma consciência sanitária baseada no lema norte-americano: *Sanitation over all*. Disposto a redimir o homem brasileiro e sanear o meio físico, social, e moral, estipulava como meta “dar combate eficaz aos dois cancros da nacionalidade - a doença endêmica multifórmica e a ignorância do povo” (Penna, 1928, p.23) (MONARCHA, 2009, p. 96)

A ABE, mesmo sediada no Rio de Janeiro, tinha diferentes partícipes, “*Saneamento do Brasil: sanear o Brasil e povoá-lo, e enriquecê-lo; e moralizá-lo* repercutiu intensamente”(MONARCHA, 2009, p. 96)

Exaltantes, as ideias saneadoras circulam numa década na qual os assuntos referentes à saúde e à instrução pública subordinam-se ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, uma pasta caracterizada pela troca de favores e prática da pequena política. Do movimento sanitarista, incluindo-se nele os congressos da Sociedade Brasileira de Higiene, resultou a criação do Serviço de Profilaxia Rural e Departamento Nacional de Saúde. Nessa conjuntura de denúncias, intensificava-se a demanda de criação de um ministério nacional de educação: “Para modelar a nossa raça, destinado a esculpir o tipo físico e mental do nosso povo, para velar pelo desenvolvimento físico e mental do povo brasileiro”, como bem queria Mario Pinto Serva em *A educação nacional*. (MONARCHA, 2009, p.97)

O nacionalismo segundo Monarcha (2009, p.101), aparece pertinente ao movimento sanitarista:

No transcorrer do tempo, o movimento sanitarista e nacionalista adquire tom de crítica aguda à malfadada república oligárquica, ao liberalismo artificial, aos jogos de poder originados da “política dos governadores”. As denúncias correntes sobre a difícil territorialização do poder de Estado, num país de impressionantes contrastes, evoluíam de modo a associar à doutrina liberal as práticas próprias de um regime político constrangido por mazelas originadas pelo assédio de partidos inescrupulosos e eleições fraudulentas. Não tardaria a entrada em cena de reformadores a se socorrerem do eugenismo e higienismo para caucionar a tese do atraso do país na marcha da história universal, marcha que não prosperava sob o sol rutilante e as cintilações do Cruzeiro do Sul, em consequência da mestiçagem racial agravada

pelas doenças tropicais e pelo analfabetismo. A comprovação empírica do abandono do interior e da degeneração dos costumes políticos reforçava o desejo de subjugar os espaços reclusos e inacessíveis aos imperativos da civilização e de governo centralizado. (MONARCHA, 2009, p.101)

A constituição do Estado republicano como constituinte do movimento nacionalista pronunciou, seja através dos reformadores da Pedagogia Moderna, ou através novos reformadores da Educação Nova, seu epicentro no Estado paulista. Esta centralidade, movida pela estrutura econômica e política, constituiu um modelo para a marcha dos demais Estados brasileiros. Mais que uma ruptura com os modelos instituídos no governo central, do Rio de Janeiro, as políticas públicas paulistas para educação procuravam exercer a posição de vanguarda, dirigentes da educação nacional.

A materialização dos preceitos nacionalistas se fizeram presentes nas obras didáticas, “...permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional” (BITTENCOURT, 2008, p. 26). Sendo um importante instrumento de mudança, a educação, era necessário viabilizar os projetos educacionais num instrumento capaz de refletir os ideais republicanos, de forma que fossem gradativamente inseridos na sociedade brasileira. Para viabilizar os saberes e conhecimentos necessários a formação do cidadão republicano, os livros didáticos tornaram-se os porta-vozes da política institucional, do modelo de cidadão e de sociedade que se queria formar. A fim de assegurar o controle da escrita didática, a análise e aprovação de um livro didático seguia a rígidos critérios.

CAPÍTULO 2

OS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo serão detalhados os livros didáticos da amostragem, objetos desta pesquisa, que apresentaram marcas nacionais e de paulistanidade. Sendo organizado em três partes: a primeira apresenta os autores didáticos, mesmo que não se pretenda realizar uma história intelectual torna-se necessário situar sua posição e estabelecer suas relações visando compreender algumas nuances de seus livros; a segunda apresenta editoras e peculiaridades da produção e circulação dos livros didáticos pesquisados; e na terceira parte apresenta a composição material dos livros didáticos quanto a sua impressão e composição, evidenciando a quantidade das marcas encontradas nestes livros didáticos. Cabe neste momento situar a amostragem de livros didáticos no universo de livros aprovados no Estado de São Paulo, no período de 1911 à 1937.

O relatório da Seção Técnica de Livros Didáticos, da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, presente nos "Anuários de Ensino do Estado de São Paulo" (1937, p.185-201), apresenta a listagem dos livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo, entre 1911 e 1937. Neste documento aparecem um total de 172 títulos. Destes 67 livros didáticos (39%) são cartilhas ou livros de leitura indicados para o primeiro ano primário, sendo os números absolutos para os anos seguintes relativamente equivalentes: 32 livros para o segundo ano (perfazendo 18,6%), 33 livros para o terceiro ano (19,2%), e, 40 livros para o quarto ano (23,2%).

A maior incidência pela aprovação de livros para o primeiro ano pode ser explicado pela proliferação de novos métodos de alfabetização, paulatinamente substituindo o método sintético, pelo método analítico ou sintético-analítico, ou mesmo propondo o método ativo. (MORTATTI, 2000; VALDEMARIN, 2004). Entre os livros didáticos aprovados para o primeiro ano há as cartilhas, voltadas para a aquisição das primeiras letras e há livros de leitura, denominados como intermediários para o segundo ano, fato que acresce o número absoluto de livros indicados para este ano letivo.

Tabela 1 - Livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo de 1911 a 1937

Ano	Indicados para o				Total
	1º Ano	2º Ano	3º ano	4º Ano	
1911	2				2
1912	2				2
1913	8	8	8	5	29
1914	1	1	3		5
1915	3		1		4
1918	2	1	1	3	7
1921	2	2	4	5	13
1922	1		1		2
1923	1			1	2
1924	1	2	3	3	9
1925				2	2
1926	3	2	4	1	10
1927	1				1
1928	2	2	1	2	7
1930	11	7	3	5	26
1931		1			1
1932	7			5	12
1933	6	2	1	3	12
1934	4	2	1	2	9
1935	4				4
1936	3	2	2	3	10
1937	3				3
Total	67	32	33	40	172

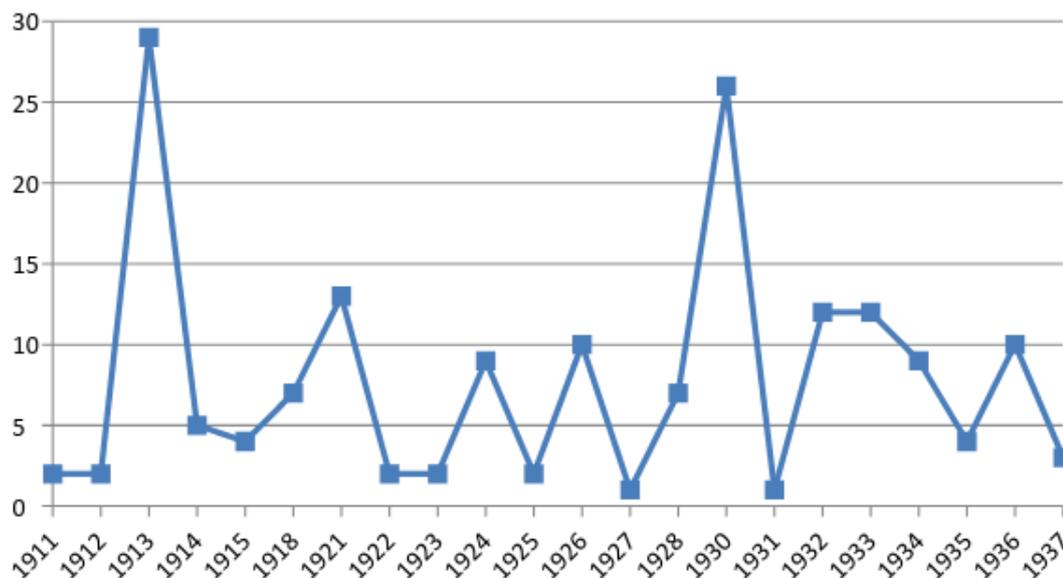
Fonte: Elaborado pelo autor; dados provenientes de São Paulo (1937, p.185-201).

Alguns livros didáticos já nos demonstram no próprio título a evidência analisada por Mortatti (2000), como exemplo: "Nova Cartilha Analytico-Synthetica" de Mariano de Oliveira de 1918; "Cartilha de Brinquedo - Methodo Ativo" de Ofélia Fontes e Narbal Fontes ([19--]); e, "Meu livro (Methodo analytico - primeiras leituras)" de Theodoro de Moraes (1927). E, acrescente-se a orientação que foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, junto à listagem de livros aprovadas em 1913, pela Diretoria Geral de Instrução Pública: "Nos grupos que ainda não estiver em prática o methodo analytico, recomenda-se para o ensino de leitura a Cartilha Moderna de Rocca ou a do Lar de Pinto e Silva" (SÃO PAULO, 1913, p.402)

A distribuição de aprovação dos livros didáticos há alguns dados que apontam para o crescimento de títulos aprovados: na década de 1910 foi de 49 livros didáticos; na década de 1920 foi 46 livros didáticos; e de 1930 a 1937, foram aprovados 77 livros didáticos. Esta ampliação da aprovação de livros didáticos refere-se à diferentes fatores: tanto ampliação do mercado consumidor profícuo para as editoras (HALLEWELL, 2005), maior atração de

escritores comprometidos com a renovação (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, p.47), e, mudanças no sistema de avaliação dos livros, que passam a ser autorizados

Gráfico 1 - Número absoluto de livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo, segundo dados do Anuário de Ensino (1937)



Fonte: SÃO PAULO (1937).

Segundo os dados coletados houve maior número de livros aprovados nos anos de 1913 (29 livros) e 1930 (26 livros). Não foi encontrado até o momento um motivo particular para o grande número de livros aprovados em 1913, uma vez que não houve uma motivação estritamente política, visto que não houve eleição, mudança de gestão ou alteração nas estruturas governamentais. Na Diretoria Geral de Ensino estava João Chrisostomo Bueno dos Reis Júnior, que assumiu em 1911 o lugar ocupado por Oscar Thompson. No relatório do Inspetor de Ensino João B. C. China (1913, p.115-119), presente no Anuário de Ensino de 1913, há crítica aos livros que se utilizavam nas escolas paulistas eram inadequados, e sugere ao governo uma seleção de livros. Talvez a sugestão tenha sido considerada dada a quantidade de livros aprovados neste ano.

Em 1930, tem início a intervenção no Estado de São Paulo e conseqüentemente uma mudança nas perspectivas políticas, assume o cargo de interventor federal o tenente João Alberto Lins de Barros. O crescimento de livros didáticos aprovados pode ter origem no fenômeno de crescimento editorial, que, segundo Goulart (2013, p.42):

Este fenômeno editorial, que marcaria a terceira década do século XX, pode ser considerado o alavancar da produção de obras didáticas brasileiras, em especial no estado de São Paulo, que estaria agregado outras ações mobilizadoras, entre as quais se destacam: (a) as medidas de encorajamento do Governo, comprando e aprovando as obras para distribuí-las nos estabelecimentos de ensino; (b) a grande aceitação das obras nas escolas públicas, juntamente com a propagação de uma proposta pedagógica inovadora dos educadores reformadores *escola novistas*; (c) o reconhecimento por parte dos profissionais do magistério das vantagens da inserção dos livros de leitura nas práticas pedagógicas; (d) a centralização da indústria editorial na capital paulista; (e) as investidas dos projetos editoriais de elaboração de séries pedagógicas como veículo de mercantilização. Esses fatores, sem dúvida, marcariam a década de 1930 como o período de “ouro” da produção de livros de leitura no estado paulista.

Segundo Toledo (2001, p.23):

Se até a década de 30, o mercado editorial brasileiro é marcado pela importação de livros estrangeiros, sobretudo, de livros franceses e portugueses, a partir daí há um enorme crescimento da literatura nacional impressa em forma de livro, com aparecimento de novos autores e novos títulos, novos gêneros literários – ensaios, sínteses históricas, trabalhos científicos ou de divulgação, traduções, etc. – que começam a ser publicados pelas editoras brasileiras. A expansão do mercado editorial se dá, não só pela ampliação do interesse pelo livro nacional, mas também, pela expansão do mercado em direção a novos leitores, como as mulheres.

Desta forma, o período de "ouro" das editoras nacionais decorreu do fortalecimento da indústria tipográfica em detrimento às importações e da constituição de práticas editoriais voltadas a escola, como apresenta Razzini (2010) analisando os dados sobre Livraria Francisco Alves que publicou 342 títulos novos, e destes 130 títulos foram de livros didáticos. O aumento da produção editorial e conseqüentemente a procura por novos autores levou as editoras a submeterem um maior número de livros à aprovação e conseqüentemente, um número maior de livros aprovados. Segundo dados do "Anuário" (SÃO PAULO, 1937, p.185-201), não houve aprovação de livros didáticos somente nos anos de 1919, 1920 e 1929, desta forma, existindo apenas algumas menções à comissão de avaliação de 1918, compreende-se que a aprovação pelo Estado foi realizada continuamente por diferentes pessoas e vários procedimentos burocráticos, sendo aprovados seja por Decreto, por publicação oficial, em diários oficiais ou na imprensa corrente e mesmo por protocolo.

Antes de 1918 observou-se a existência de outras comissões estaduais de avaliação de livros didáticos em 1896 e 1907-1908 (OLIVEIRA, TREVISAN, 2015, p.105) e pareceres de aprovação, todavia, a Seção Técnica do Livro Didático, responsável pela lista presente no "Anuário..." de 1937 não considerou os livros aprovados ou pareceres anteriores à 1911. Data que foi adotada para início da pesquisa.

Há referências a uma comissão formada em 1935, e segundo Bittencourt (1990, p.125) os livros aprovados teriam uma listagem maior de autores e obras comparadas às de 1918, mas, passariam a vigorar apenas em 1937. No período de interstício das diferentes comissões, os pareceres acerca dos livros didáticos podem ter sido responsabilidade dos inspetores escolares. Encontra-se evidência disto no "Resumo dos serviços realizados em 1914 pelos inspetores escolares", que aponta como responsáveis pelos pareceres dos livros didáticos os inspetores: Arnaldo de Oliveira Barreto, Ramon Roca Dordal e Mariano de Oliveira (SÃO PAULO, 1914, p.64). No período inicial de intervenção federal nos anos de 1930 não há publicação de pareceres ou listagens, tendo apenas menções aos protocolos e processos e posteriormente, após a Constituinte de 1934, sua aprovação passa a ser por Decreto Estadual. A intervenção no Estado de São Paulo tornou-se elemento de repressão e paulatinamente contrapôs os interesses das elites paulistas, da mesma forma os livros didáticos passariam por algum tempo com aprovações precárias, através de publicações de listagens no diário oficial, sem menção aos critérios utilizados para sua seleção e adoção.

A atuação da Comissão de 1918 tinha o objetivo de revisar e analisar os livros já aprovados e em circulação no Estado. Segundo Oliveira e Trevisan (2015, p.122): "...apesar de a Comissão ter indicado a adoção de 38 livros, apenas 17 foram, de fato, adotados pela Diretoria Geral da Instrução Pública." O fato de serem aprovados não significava a aquisição, compreendida como compra, de imediato pelo Estado, mas, sua aprovação significava prestígio para a publicação e possibilidade de ser usada pelos professores no ensino primário paulista sem empecilhos ou repreensões dos inspetores de ensino, da diretoria de ensino ou da própria comunidade quanto a adoção de determinado livro. Desta forma, não se tem controle uniforme do consumo destes livros nas escolas paulistas. Oliveira e Trevisan (2015, p. 123) indicam que: "Os livros aprovados pela Comissão e adotados pela Diretoria Geral da Instrução Pública são de autoria de professores paulistas e fluminenses que estiveram, ora mais, ora menos, próximos do círculo do poder em São Paulo."

Entre os livros aprovados existiam muitas "séries graduadas", nas quais os autores constituíam um conjunto de livros para atender a graduação da escola primária, as quais aparecem as séries: "Leituras Infantis" de Francisco Furtado Mendes Vianna; "Rangel Pestana" de João Köpke; "Vida Escolar" de Cesar Martinez; "Cesario Motta" de Theodoro de Moraes; "Orlando Mendes de Moraes" de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes e Orlando Mendes de Moraes; e, "Na roça" de Renato Sêneca Fleury. Algumas séries representaram os nomes de seus autores, como: "Braga", de Erasmo Braga; e, "Puiggari-Barreto" nomeada pelos sobrenomes dos autores. Conforme afirma Oliveira e Souza (2000, p.26):

As séries graduadas de leitura surgem na educação paulista, não por acaso, no momento da institucionalização da escola graduada – grupos escolares: modelo de organização didático-pedagógico de escola primária adequado às necessidades de escolarização em massa, fundamentada nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Desta forma, as editoras buscam atender a demanda de expansão das escolas e do modo de organização seriado e a racionalidade científica pronunciada no modelo de grupo escolar adotado no Estado de São Paulo. Os livros publicados pelo mesmo autor ou autores mantinham uma coerência, continuidade e aprofundamento, garantindo unidade pedagógica e metodológica adequadas ao método simultâneo implementado no decorrer da Primeira República. (OLIVEIRA, SOUZA, 2000; OLIVEIRA, 2004; PANIZZOLO, 2006 e 2011).

A exigência da seriação dos grupos escolares e sua composição em séries graduadas, organizadas para atender aos ditames públicos e práticas pedagógicas colocadas em circulação no Estado de São Paulo, justificou o recorte e preferência destes livros didáticos em detrimento aos livros avulsos de autores isolados. A listagem dos 172 livros presente nos “Anuários...” (SÃO PAULO, 1937, p.185-201) apresenta 24 séries graduadas identificadas. Os livros didáticos utilizados para análise perfazem uma amostragem de 20 séries graduadas, totalizando 40 títulos de 20 autores. Assim, não abrange desta forma a totalidade de séries graduadas mas representa uma quantidade significativa perante o total. (Ver séries graduadas no quadro da página seguinte).

Quadro1 - Séries graduadas da pesquisa: Livros, Ano de Aprovação pelo Estado e Autores

Série	Livros	Ano de Aprovação	Autores
Orlando Mendes de Moraes	Cartilha Prática Minhas Leituras	1933 1932	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes
	Minhas Historietas	1933	Orlando Mendes de Moraes
Proença	Cartilha Proença Leitura do Principiante	1926 1926	Antonio Firmino Proença
Puiggari Barreto	Segundo Livro de Leitura Terceiro Livro de Leitura Quarto Livro de Leitura	1913 1913 1918	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari
Vida Escolar	Cartilha Analytica Segundo Livro A linda história do meu País	1930 1930 1930	Cesar Martinez
Braga	Leitura I Leitura II Leitura III	1921 1921 1921	Erasmio Braga
Leituras Infantis	Primeiro Livro Segundo Livro Terceiro Livro	1913 1913 1913	Francisco Furtado Mendes Vianna
Olavo Bilac	Infância - 2º grau	1936	Henrique Ricchetti
Hilário Ribeiro	Terceiro livro de leitura	1921	Hilário Ribeiro
Rangel Pestana	Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas Segundo Livro de Leituras Moraes e Instructivas	1913 1913	João Köpke
Meus Deveres	Meus Deveres (2º anno) Meus Deveres (3º anno) Meus Deveres (4º anno)	1914 1914 1925	João Pinto e Silva
Minha Pátria	Minha Pátria - 2º livro Minha Pátria - 3º livro	1913 1913	João Pinto e Silva
Meninice	Meninice	1936	Luiz Gonzaga Fleury
	Leitura para o quarto anno	1924	Maria Rosa Moreira Ribeiro
Páginas Cívicas	Páginas Cívicas - 2º livro	1921	Ramon Rocca Dordal
Na roça	Na roça - Cartilha Rural Na roça (Primeiras Leituras) Na roça (2ª Leituras) Na roça (3ª Leituras)	1935 1936 1936 1936	Renato Sêneca Fleury
Corações de Crianças	Corações de Crianças (3º livro) Corações de Crianças (1º livro)	1913 1930	Rita de Macedo Barreto
Thales de Andrade	Vida na Roça Espelho	1933 1930	Thales de Andrade
Meu Livro	Meu livro - Primeiras leituras com o methodo analytic	1913	Theodoro de Moraes
Cesario Motta	Sei lêr - Leitura intermediária	1930	Theodoro de Moraes
Na escola e no lar	Terceiro livro de leitura	1913	Thomaz Galhardo

Fonte: elaborado pelo autor

Algumas séries graduadas não receberam uma denominação específica pela editora ou passaram a ser reconhecidas pelo nome do autor, como as séries de Antonio Firmino Proença, de Erasmo Braga, de Maria Rosa Moreira Ribeiro e de Hilário Ribeiro. Outras séries graduadas são reconhecidas pelo título do livro, como “Meus deveres” e “Minha Pátria” ambos de Pinto e Silva, “Meu livro” de Theodoro de Moraes, “Páginas Cívicas” de Ramon Rocca Dordal, e “Na roça” de Renato Sêneca Fleury.

A única série graduada escrita em coautoria é a “Puiggari Barreto”, de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari. A série “Orlando Mendes de Moraes” teve dois livros escritos por Antonieta Pantoja Mendes de Moraes e um escrito por seu marido Orlando Mendes de Moraes.

A particularidade da amostragem está no pequeno número de autoras, sendo apenas três: Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, Maria Rosa Moreira Ribeiro e Rita de Macedo Barredo. Todavia, deve-se observar que as autoras representam 25,5% dos títulos aprovados pelo Estado de São Paulo, seja em autoria individual ou coautoria. Isto significa apenas 44 títulos entre os 172 aprovados no período. E, ainda, maioria destes títulos são de livros avulsos, sendo que apenas 18 (10,4% do total) pertencem à categoria de séries graduadas de 5 autoras: Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, Maria Rosa Moreira Ribeiro, Rita de Macedo Barreto, Altina Rodrigues de A. Freiras e Ofélia Fontes, sendo que esta última escreveu em coautoria com Narbal Fontes. Desta forma, considerando os recortes realizados nesta pesquisa, e dada a particularidade do livro didático e dos acervos pesquisados, a amostragem de 60% das autoras didáticas torna-se significativa.

A organização dos livros didáticos e sua particularidade na composição de séries graduadas propicia compreender o movimento de seus autores, que direta ou indiretamente associavam ou compactuaram com a graduação do ensino primário, com a perspectiva das editoras em atender as políticas públicas do Estado de São Paulo e com a composição dos impressos que prescreveram uma progressão para o ensino primário.

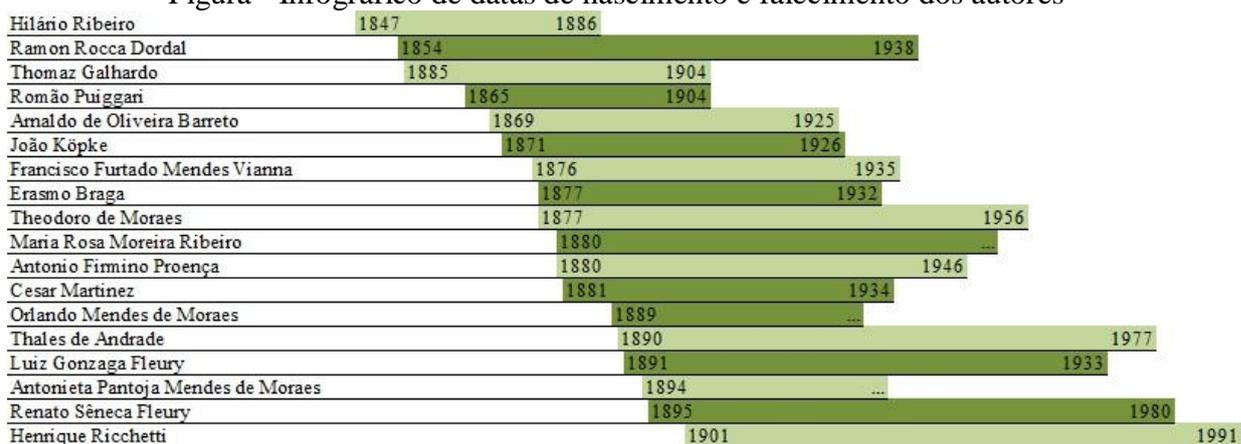
2.1 OS AUTORES DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS

A composição dos 20 autores desta amostragem, responsáveis pela publicação dos livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo e postos em circulação entre 1911 e 1937, abrange diferentes grupos etários sobre os quais procuram-se indícios, laços ou

familiaridades que permitam compreender a presença ou ausência de marcas nacionais ou de paulistanidade. A abrangência desta amostragem é certamente dissonante, pois agrupa, por exemplo: Thomaz Galhardo (1855-1904), autor de “Terceiro de Livro de Leitura” que foi aprovado através de Decreto de 19 de janeiro de 1913, publicado inicialmente em 1902 pela Aillaud & Cia, na qual já consta na capa a aprovação pelo governo do Estado (ALCANFOR, 2015, p.6), que nasceu em 1855 e faleceu em 1904; e Henrique Ricchetti (1901-1991), autor da série “Infância”, que teve apenas seu segundo livro aprovado no período de estudo através do Processo nº 1876-6, de 28 de setembro de 1936, que nasceu em 1901 e faleceu em 1991.

A distribuição temporal dos autores apresenta um interstício de 144 anos entre o nascimento do primeiro autor, Hilário Ribeiro (1847-1886), e o falecimento do último autor, Henrique Ricchetti (1901-1991), conforme pode ser observado na figura 1.

Figura - Infográfico de datas de nascimento e falecimento dos autores



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados biográficos existentes.

A longa duração pertinente a vida e obra dos autores didáticos desta pesquisa exige a busca de pontos de convergência seja através de instituições formativas ou de vínculos profissionais, uma vez que não é possível associá-los como um grupo unitário com relações explícitas.

Entre os autores pesquisados não foram encontrados dados biográficos precisos sendo estes Orlando Mendes de Moraes e sua esposa Antonieta Pantoja Mendes de Moraes e de Maria Rosa Moreira Ribeiro; os quais não foram encontradas as datas de falecimento.²³ A particularidade na procura de biografias está em Rita de Macedo Barreto, que apesar de existirem diferentes trabalhos acadêmicos sobre sua série graduada “Corações de Crianças” (CAMPOS, FERRO, 2006; SANTOS, SANTOS, 2014) não foi encontrado referências

²³ Além de dados da historiografia, foi pesquisado nos bancos de dados da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

biográficas sólidas. O mesmo ocorre com João Francisco Pinto e Silva, o qual consta apenas alguns dados encontrados em jornais paulistanos.

Na composição dos livros até 1930 foi constante a menção de cargos e funções públicas na capa e principalmente na folha de rosto dos livros publicados. Sendo que a possibilidade destes "empregos" serem mencionados na folha de rosto seja como uma forma mais que enaltecer a posição ocupada ou, mais, como uma forma de corroborar com a qualidade sugerida ou atribuída ao livro escolar. Exemplos deste recurso editorial estão presentes na série graduada "Páginas Infantis" de Francisco Furtado Mendes Vianna, no qual está impresso na folha de rosto sua qualificação como: "Lente do *Gymnásio Estadual de Campinas*, ex-professor da *Escola Modelo* e da 2ª *Escola Complementar da Capital*." (VIANNA, 1911a, capa).

Vianna não era apenas um professor, foi também "ex-professor" de outras escolas, movimentou-se pela Capital, teve uma carreira docente que justifica sua experiência e revela sua contribuição como profissional para a produção do livro didático. A experiência docente serviu nos primeiros anos da República não apenas como pré-requisito para a publicação, mas era o local de partida para estabelecer outros vínculos intelectuais que se tornaram posteriormente laços capazes de preencher o campo e mercado editorial brasileiro.

A maioria dos autores didáticos desta pesquisa são paulistas, ou seja, alguns nasceram e estabeleceram carreira fora do território paulista. O primeiro autor Hilário Ribeiro de Andrada e Silva nasceu em Porto Alegre em 1º de janeiro de 1847, autor do "Terceiro Livro de Leitura" (1927), estudou medicina no Rio de Janeiro, lecionou na Escola Normal de Porto Alegre. Ribeiro faleceu em 1886, mas sua obra tornou-se perene como exemplo a "Cartilha Nacional" constantemente aprovada para uso nas escolas paulistas até 1966. As reedições dos livros de Ribeiro contaram com a revisão e atualização de outros autores. No particular do "Terceiro Livro de Leitura", 108ª edição, foi revisto e atualizado por Arnaldo de Oliveira Barreto.

Em sentido semelhante temos Ramon Rocca Dordal que nasceu Barcelona (Espanha) em 1º de março de 1854, todavia, ao dedicar-se ao magistério a partir de seus 32 anos voltou-se para São Paulo, constituindo uma carreira de cargos públicos. Em 1886 matriculou-se na Escola Normal de São Paulo, posteriormente ocupou o cargo de Diretor do Grupo Escolar Coronel Júlio César em Itatiba, e do Grupo Escolar do Brás em São Paulo. Lecionou na Escola Modelo do Carmo, anexa a Escola Normal de São Paulo. Dordal colaborou com a Revista Escola Pública e a partir de 1902 foi um dos redatores da Revista do Ensino do CPP. Em 1907 assume o cargo de inspetor escolar na cidade de São Paulo, permanecendo até sua

aposentadoria em 1919. (PASQUIM, 2015, p.78-79). Dordal era sócio do IHGSP, no qual há menções de sua participação em reuniões em 5 de março de 191 e em 20 de julho de 1926, e citações como sócio honorário em 1934 e 1935, todavia, não há colaboração direta à Revista do IHGSP.

A menção a cargos públicos não ocorre no “Terceiro Livro de Leitura”, da série “Na escola e no lar” de Galhardo (1919), co-editado pela Francisco Alves e Aillaud & Cia, onde consta na capa apenas a aprovação pelo Governo do Estado de São Paulo. Apesar da publicação inicial ter sido em 1902, apenas postumamente em 1906 os direitos de publicação foram adquiridos pela editora Francisco Alves. Assim, uma vez falecido as funções públicas exercidas por Galhardo não seriam objeto de propaganda para a venda do livro.

O autor Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, este sim paulista, nasceu em Ubatuba (SP) em 29 de dezembro de 1855, formou-se na Escola Normal da Capital, atuou como Promotor público na comarca de Santos, ocupou o cargo de Secretário Geral da Instrução Pública de São Paulo, foi sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, quando aposentou-se em 1897 ocupava o cargo de sub-diretor na Secretaria do Interior de São Paulo (MELO, 1954, p.249). Cargos de prestígio político que segundo Alcanfor (2015) facilitou sua relação como autor de livros didáticos. Galhardo foi um dos fundadores do IHGSP, todavia não contribuiu com sua revista.

Como o livro de Ribeiro foi “atualizado” por Barreto, Romão Puiggari, um discípulo de Galhardo, foi responsável pela ampliação e modificação da “Cartilha da Infância” em 1890. Todavia não há menção no “Terceiro Livro de Leitura” de Galhardo (1919) de qualquer revisão, aumento ou modificação. Romão Puiggari nasceu em 8 de abril de 1865, na cidade de Vigo (Espanha), veio ao Brasil em 1877. Formou-se professor no Brasil na Escola Normal de São Paulo, atuou como professor na cidade de Mogi Mirim (SP). Segundo Rezende (2016, p.41):

Em 1895 foi nomeado professor na Escola Normal Caetano de Campos, na qual lecionou até ser promovido ao cargo de diretor, no Grupo Escolar do Brás, na cidade de São Paulo. Trabalhou como diretor nesse grupo escolar por dois anos, vindo a falecer em 1904, aos 39 anos. Foi autor de outras obras educacionais, além dos livros da série de leitura. Escreveu também *Cousas Brasileiras*, em 1895, e *Álbum de Gravuras*, em 1898.

Romão Puiggari demonstrou ser grande conhecedor da pedagogia escolar, inserido num patamar que o classificava como intelectual, alguém que escrevia sobre as teorias educacionais, escrevia livros e participava de associações. Possuía uma rede de sociabilidades muito intensa, podemos incluir dentre seus parceiros da educação Arnaldo de Oliveira

Barreto, os dois possuíam idéias muito próximas sobre a educação, tanto que escreveram um série “Puiggari-Barreto”, nesses livros é possível verificar a representação da infância. De acordo com Panizzolo e Belo:

Também escreveram em revistas pedagógicas subsidiadas pelo governo, traduziram textos teóricos e ministraram conferências e palestras. Esses autores foram, à sua época, considerados portadores de uma cultura diferenciada, eram especialistas em assuntos de educação e divulgavam suas ideias por intermédio dos impressos que circulavam no período. (2016, p. 372)

Portadores de uma posição privilegiada, em seus livros traziam os preceitos culturais e pedagógicos necessários à formação da infância. Pretendia-se a formação das mentes infantis por meio da leitura. A Série Puiggari-Barreto apresenta como protagonista um menino Paulo, que de lição em lição vai narrando suas vivências na escola e em casa. “Os “temas” predominantes abordados nos livros da Série Puiggari-Barreto são: a importância do saber escolar e a imagem da escola; moralismo e civismo; higiene e bons costumes” (PANIZZOLO; BELO, 2016, p. 372). Um tema recorrente nas lições é o tempo, saber se organizar, saber que existe tempo para tudo, para estudar, para lanchar, para brincar, para ir à escola. Traduzem também de forma cronológica os eventos cívicos e estão materializados em imagens de sino, relógio e do quadro de horários.

Parceiro de Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto nasceu na cidade paulista de Campinas, em 12 de setembro de 1869 e faleceu em São Paulo, em 1925. Segundo Bernardes (2008, p. 3) Barreto era:

Filho de um farmacêutico gaúcho, Antonio Jesuino de Oliveira, e de Aristhéia Brazilian de Lemos Barreto, natural do estado da Bahia, e irmão de René de Oliveira Barreto, também educador paulista e escritor de livros didáticos . Iniciou seus estudos, aos sete anos, no "Collégio Morton", em Campinas. Em 1889, após ser aprovado com distinção nos exames de suficiência, matriculou-se na Escola Normal de São Paulo, tendo-se diplomado em 1891. Em 1894, passou a reger uma das classes da Escola-Modelo do Carmo, anexa à Escola Normal de São Paulo. Em 1896, encarregado pelo Secretário do Interior, reorganizou o Grupo Escolar de Lorena-SP e, em seguida, voltou a ocupar seu cargo de professor naquela escola-modelo. Em 1897, atendendo à solicitação do diretor da Escola Normal de São Paulo, tornou-se inspetor das escolas anexas desse estado.

Seu campo de atuação foi grande, além de escrever livros didáticos foi redator de revista, organizador de bibliotecas infantis, organizador de catálogos de séries de livros. Atuou como diretor da Escola Normal da Praça da República. Uma de suas mais conhecidas obras foi a *Cartilha Analytica*, cujo número de edições ultrapassou a marca de 100. Destinava-se ao ensino inicial da leitura em fase de alfabetização.

João Köpke nasceu em Petrópolis 1852, diferente da maioria dos autores desta amostragem, incursionou na área da educação com a formação na Faculdade de Direito de São Paulo, após ter sido transferido da Faculdade de Direito de Recife. Publicou ainda como estudante pela Laemmert o “Método rápido para aprender a ler”. Segundo Panizzolo (2006, p.315):

João Köpke foi uma figura-chave para a realização da educação diferenciada, inovadora e geradora de inovações vivida em São Paulo durante a transição do Império para a República. Desenvolveu ao longo das décadas de 70 e 80, uma atuação intensa, profunda e coerente abrangendo experiências com o ensino elementar e secundário em estabelecimentos de vanguarda como o Colégio Pestana, o Colégio Florence, o Culto à Ciência, a Escola, a Escola Neutralidade e a Escola Primária Neutralidade - Instituto Henrique Köpke.

Mesmo sendo figura-chave na virada do século seus livros foram aprovados para serem utilizados nas escolas paulista através da listagem publicada no Diário Oficial de 19 de janeiro de 1913, e mantido em circulação no período de estudo.

Francisco Furtado Mendes Vianna nasceu em 1876, estudou na Escola Normal de São Paulo, formado em 1895. Exerceu diversos cargos na educação pública paulista. Ocupou o cargo de diretor do Grupo Escolar Cardoso de Almeida em Botucatu e foi professor de História Natural no Ginásio do Estado em Campinas (ORIANI, 2009).

Erasmus de Carvalho Braga nasceu em Rio Claro, em São Paulo em 23 de abril de 1877, e faleceu no Rio de Janeiro em 11 de maio de 1932. Atuou como professor, ministro evangélico, considerado um grande intelectual, estudou na Faculdade de Direito de São Paulo e no Instituto Teológico Presbiteriano. Fez parte da Comissão Geográfica e Geológica do Estado, fundou a Sociedade Científica de São Paulo. (AMARAL, 1980, p. 85).

Um homem como Erasmo Braga, com sua formação de caráter e sua educação cristã, encontrou, tanto na religião como na educação, o campo fértil para plantar suas sementes e difundir seus ideais. Possuidor de uma cosmovisão voltada à sociedade, independente de dogmas e preconceitos, exerceu importante papel na história da Igreja Presbiteriana e na educação brasileira. (MASSOTTI, 2007, p. 36)

Intelectual atuante, sempre ligado a religião e a educação, escreveu em revistas e jornais, no campo educacional. A Série Braga foi publicada em 1919 em quatro volumes, cada um para uma série diferente. Os quatro exemplares demonstram a preocupação cívico-patriótica do autor, o objetivo expresso nos livros era “...centrar a educação no educando” (MASSOTTI, 2007, p. 73).

Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes nasceu na cidade de São Paulo em 18 de agosto de 1877, foi aluno da Escola Neutralidade (SP) e da Escola Militar da Praia Vermelha,

tendo interrompido a carreira militar em favor do magistério (PEREIRA, 2015, p.43). Foi professor no Grupo Escolar Luis Leite e no Grupo Escolar Rangel Pestana, ambos em Amparo (SP). Diplomado pela Escola Normal Secundária da Capital em 1906. Atuou também como Diretor do Grupo Escolar Coronel Joaquim de Sales, em Rio Claro (SP), e como professor na Escola Modelo Isolada do Largo do Arouche, na Capital. Redator da "Revista de Ensino" da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista²⁴, de 1908 a 1909. Posteriormente foi nomeado como professor da Escola Normal de São Carlos. Faleceu na Capital paulista em 16 de abril de 1956.

Segundo Nicareta (2018, p.269) Maria Rosa Moreira Ribeiro esteve ligada ao grupo de intelectuais para a criação de um nacionalismo, uma identidade nacional, associando o discurso feminista ao nacionalista. Através de correspondência escrita à Anísio Teixeira há afirmação de que Ribeiro estudou na Escola Normal de São Paulo, uma vez que concorria a cargo público no Rio de Janeiro.

Antonio Firmino Proença foi outro autor que possuía laços profissionais com a Escola paulista. Autor da "Cartilha Proença" e da série de leitura Proença, nasceu em Sorocaba em 26 de julho de 1880, formado na Escola Normal de São Paulo, atuou como professor e diretor da Escola Normal de São Carlos (SP), foi inspetor geral do ensino de São Paulo de 1928 a 1930, foi membro da Sociedade de Educação e do Centro do Professorado Paulista (CPP), e no início de 1930 assumiu a direção da Escola Normal da Praça da República, no decorrer de sua carreira atuou na direção de diferentes institutos de educação e escolas normais.²⁵

Cesar Pietro Martinez nasceu na Espanha em 14 de março de 1881, chegando ao Brasil em meados de 1881. Estudou na Escola Normal de São Paulo diplomado em 1900. Em 1901 atua como professor na Escola Isolada de Jaú. Em 1915 assume a Direção da Escola Normal de Pirassununga. Atuou como Inspetor Geral de Ensino no Estado do Paraná de 1920 a 1924. Foi um dos fundadores do CPP.

João F. Pinto e Silva exerceu magistério em Araraquara e Amparo, foi adjunto e Diretor do Grupo Escolar São João, nomeado inspetor de ensino por Oscar Thompson (CORREIO PAULISTANO, 1910, p.1). Responsável pela organização da biblioteca da Associação Beneficente do Professorado Público. (CORREIO PAULISTANO, 1902, p.2).

Orlando Mendes de Moraes nasceu em 26 de outubro de 1889. Estudou na Escola Normal da Praça. Foi educador sanitário no Instituto de Higiene, professor em grupo escolar e

²⁴ Esta associação foi criada em 1901 e a "Revista de Ensino", em 1902, editada até 1918. Sobre a revista ver: Catani (2003).

²⁵ Sobre Antonio Firmino Proença ver: Gazoli (2015).

auxiliar de direção. (MELO, 1954, p.399). Sua esposa Antonieta Pantoja Mendes de Moraes nasceu em 4 de janeiro de 1896. Filha de Júlia Antonieta de Araújo Macedo (Júlia Macedo) autora didática e professora do Grupo Escolar Modelo de Casa Branca, em São Paulo. Estudou na Escola Normal Secundária da Capital. Exerceu o magistério público em Caconde, Batatais, Altinópolis, São Joaquim da Barra. Fez parte do Serviço de Educação Sanitária e atuou como chefe do Centro de Saúde do Bom Retiro. (MeLO, 1954, p.393).

Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, participou da reunião de autores didáticos, na sede da Liga Cultural Brasileira, para tratar da adoção do "livro único" para as escolas primárias do Estado. Participaram desta reunião presidida por Walfredo Arantes Caldas: Francisco de Oliveira Junior, Orlando Mendes de Moraes, Vicente Bella, Rachel de Amazonas Sampaio, Julieta Nogueira, Rita de Macedo (supõe-se que seja Rita de Macedo Barreto), Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, Olga Borelli, Elpídia de Lima Paiva, Sebastiana de Carvalho, Anna Rosa e muitos outros segundo a publicação no "Correio Paulistano", de 24 de agosto de 1938. (REUNIÃO, 1938, p.2)

Thales Castanho de Andrade nasceu em Piracicaba em 15 de setembro de 1890, . Foi sócio honorário do IHGSP.

Luiz Gonzaga Fleury nasceu em Sorocaba em 8 de julho de 1891, formou-se na Escola Normal da Praça em 1910, atuou como Professor no Grupo Escolar Francisco Martins e no Grupo Escolar Antônio Padilha em Sorocaba. Publicou várias charges nos jornais de Sorocaba e lecionou desenho e francês no Instituto Sorocabano. Ocupou o cargo de Diretor do Grupo Escolar Coronel Joaquim Sales em 1919 e posteriormente como Inspetor Distrital de Ensino em Piracicaba e São Carlos e foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Itapetininga (GOULART, 2013, p.76-78; MELO, 1954, p.225). Luiz Gonzaga Fleury assumiu diferentes cargos e funções públicas até sua aposentadoria em 1939. Foi cofundador, com seu irmão, da Revista ABC, sediada em Sorocaba. “Foi também colaborador de O Estado de São Paulo, A Platéia, Cruzeiro do Sul, Feira Literária, Diário de Rio Claro, Cidade de São Carlos, O Alfa, Revista Nacional, Revista de Educação, Revista de Filosofia, Revista do Brasil.” (GOULART, 2013, p.80)

Renato Sêneca Fleury, irmão mais novo de Luiz Gonzaga Fleury, também nasceu em Sorocaba (SP), em 22 de setembro de 1895 formou-se na Escola Normal de São Paulo em 1912, atuou como professor, foi Diretor do Grupo Escolar de Sorocaba (SP) e da Escola Normal de São Carlos (SP), escreveu mais de 40 livros de literatura infantil, membro da Academia Brasileira de Literatura Infantil, e foi defensor de uma "ruralização do ensino" (MESSEMBERG, 2012, p.157-158). Segundo Medina (2012, p.19) cita a série de leitura de

Renato Sêneca Fleury como exemplo de que o progresso material e social de nosso país é demarcado por acontecimentos da história pátria.

Henrique Ricchetti nasceu em 17 de abril de 1901 em Bauru, formado na Escola Normal Caetano de Campos, ocupou o cargo de Diretor do Grupo Escolar de Lençóis Paulista, inspetor de ensino na região de Bauru, posteriormente à 1930 assume o cargo de delegado de ensino na Capital. (CELESTE FILHO, 2013).

Entre os livros analisados, destaca-se a presença de apenas três mulheres: Rita de Macedo Barreto (1932, 1935), Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1927, 1946) e Maria Rosa Moreira Ribeiro (1926). Rita de Macedo Barreto foi normalista adjunta no Grupo Escolar do Arouche, sendo o Diretor desta instituição na ocasião André Ohl. Faziam parte deste mesmo Grupo Escolar a normalista Maria Rosa Moreira Ribeiro. (ALAMANAK LAEMMERT, 1921, p. 2213)

As relações familiares dos autores também ampliou e tornou possível este adensamento, como a publicação de "Corações de Crianças", de Rita de Macedo Barreto, que ocorreu na mesma editora, Francisco Alves, em que seu filho Arnaldo Barreto já possuía contato e publicações. Rita de Macedo Barreto foi professora no Estado de São Paulo, e, segundo Reis e Ferro (2006, p.3): "Sua condição de mulher fez com que seus livros tivessem boa aceitação, pois era pensamento da época, que ninguém melhor que a mulher com seu espírito maternal para entender os desejos dos infantes."

A mesma relação familiar é encontrada com Antonieta Pantoja Mendes de Moraes que pertenceu a uma família de professores paulistas: é filha de Antonio da Gama Pantoja e Julia de Macedo Pantoja, professora e autora didática; esposa do também professor e autor de livros didáticos Orlando Mendes de Moraes, o qual também colabora com a série Orlando Mendes de Moraes; foi tia do professor e também autor didático José de Oliveira Orlandi. Antonieta Pantoja Mendes de Moraes atuou em diversos grupos escolares da Capital, como o Grupo Escolar Marechal Floriano e Grupo Escolar Oscar Thompson. (CORREIO PAULISTANO, 1938, p.4).

Este período há uma crescente demanda por livros didáticos e há um crescimento do número de autores dada a crescente atração das editoras e da rentabilidade destes livros que, uma vez aprovados pelos Estados, poderiam ser adquiridos pelo Estado, escolas particulares, professores e alunos.

O fortalecimento do Estado centralizador brasileiro após 1930 e após a “derrota” dos paulistas na Revolução Constitucionalista de 1932, pronunciou-se com a ampliação do mercado de bens culturais, livros, filmes, música, associados ao desenvolvimento econômico,

ainda centrado no Estado de São Paulo. A estratégia destes intelectuais a partir de 1930 e paulatinamente crescente a partir de 1937, demonstra que “...ao se tornarem defensores de um poder forte, estariam manifestando seu desejo de ampliar o próprio acesso a essas carreiras.” (PECAUT, 1990, p.20). Desta forma, diferentes intelectuais, literatos e profissionais da educação passam a ocupar cargos públicos dos diferentes institutos e órgãos criados na Era Vargas.

Os autores didáticos antes fortemente ligados à profissionalização e experiência no magistério nos anos iniciais, toma rumo junto aos burocratas que ditam as políticas públicas, professores universitários e catedráticos. Em regra os autores de livros didáticos ocuparam cargos públicos ligados diretamente à escola, seja como professores de Escola Normal ou de grupos escolares, diretores escolares ou mesmo inspetores de ensino. Os livros didáticos publicados após 1930 já não fazem menção aos “empregos” vinculados à educação, sendo que a menção impressa que assegurava sua qualidade era o selo de aprovação estatal. Há início de uma profissionalização que se concretizará nas últimas décadas do século XX.

2.2 AS EDITORAS DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS

Os autores didáticos vendiam seus livros para editoras comercializarem através da venda de direitos autorais, estas por sua vez publicaram livros didáticos para um mercado restrito pelo Estado. Desta forma, a busca por autores que possuíssem vínculos e cargos públicos, foi uma via de mão dupla estabelecida entre as editoras e o Estado. Os livros pesquisados concentram-se em 5 editoras: Francisco Campos, Siqueira, Companhia Editora Nacional (CEN), Companhia Melhoramento de São Paulo e Livraria Record. (ver quadro)

Quadro 2 - Editoras, Séries Graduadas e Ato de Aprovação

Editora	Série/coleção	Livro	Autor	Ato de Aprovação
Companhia Editora Nacional	Série Escolar Orlando Mendes de Moraes	Minhas Leituras	Antonieta Pantoja M. de Moraes	Processo nº 14098, 22 de novembro de 1932
		Cartilha Prática	Antonieta Pantoja M. de Moraes	Processo nº 16149, de 31 de julho de 1933
		Minhas Historietas	Orlando Mendes de Moraes	Ficha do Protocollo, 23 de setembro de 1933
	Meus Deveres	Meus Deveres (4º ano)	J. Pinto e Silva	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", 9 de janeiro de 1925
		Meus Deveres (2º ano)	J. Pinto e Silva	Livro "Registro de obras aprovadas e adoptadas nas escolas do Estado", 21 de fevereiro de 1914
	Serie Olavo Bilac	Infância 2º grau	Henrique Ricchetti	Processo nº 1876-6, de 28 de setembro de 1936
	Serie Thales de Andrade	Vida na Roça	Thales de Andrade	Processo nº 5804, de 21 de março de 1933
		Espelho	Thales de Andrade	Diario Oficial, 14 de janeiro de 1930
	Cesario Motta	Sei ler – leitura intermediária	Theodoro de Moraes	Diario Oficial, 14 de janeiro de 1930
Companhia Melhoramentos de São Paulo	Serie de Leitura Proença	Leitura Principiante	Antonio Firmino Proença	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", 20 de outubro de 1926
		Cartilha Proença	Antonio Firmino Proença	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", 20 de outubro de 1926
	Serie Braga	Leitura I	Erasmus Braga	Diario Oficial, 12 de abril de 1921
		Leitura II	Erasmus Braga	Diario Oficial, 12 de abril de 1921
		Leitura III	Erasmus Braga	Diario Oficial, 12 de abril de 1921
	Na roça	Primeiras Leituras	Renato Seneca Fleury	Processo nº 2664, de 21 de maio de 1936
		Segundas Leituras	Renato Seneca Fleury	Processo nº 2664, de 21 de maio de 1936
		Terceiras Leituras	Renato Seneca Fleury	Processo nº 2664, de 21 de maio de 1936
Cartilha rural de Alfabetização		Renato Seneca Fleury	Processo nº 8217, 12 de dezembro de 1935	

Francisco Alves	Serie Puiggari Barreto	Segundo Livro de Leitura	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
		Terceiro Livro de Leitura	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
		quarto livro de leitura	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	Annuários do ensino (1918)
	Serie Vida Escolar	Segundo Livro	Cesar Martinez	Relatório do Diretor de Ensino (1927-28)
		A linda História do Meu Pais	Cesar Martinez	Diario Oficial, 14 de janeiro de 1930
		Cartilha Analytica	Cesar Martinez	Publicação do Correio Paulistano, 19 de setembro de 1930
	Leituras Infantis	primeiro livro	Francisco Furtado Mendes Viana	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
		Segundo Livro	Francisco Furtado Mendes Viana	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
		terceiro livro	Francisco Furtado Mendes Viana	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
	Serie Hilario Ribeiro	Terceiro Livro de Leitura	Hilario Ribeiro	Diario Oficial, 12 de abril de 1921
	Serie Rangel Pestana	Leituras Moraes e Instructivas 1º livro	João Kopke	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
		Leituras Moraes e Instructivas 2º livro	João Kopke	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
	Na escola e no lar	Terceiro Livro de Leitura	Thomaz Galhardo	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913
	Coleção Maria Rosa	Leitura para o 4º Anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", 23 de abril de 1924
	Paginas Civicas	2º livro	Ramon Roca Dorval	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", 16 de julho de 1921
	Coleção Corações de crianças	Corações de Crianças - 1º livro	Rita de Macedo Barreto	Diario Oficial, 14 de janeiro de 1930
		Corações de Crianças - 3º livro	Rita de Macedo Barreto	Diario Oficial, 19 de janeiro de 1913 Serie

Siqueira*	Meus Deveres	Meus Deveres (3º anno)	J. Pinto e Silva	Livro “Registro de obras aprovadas e adoptadas nas escolas do Estado”, 21 de fevereiro de 1914
	Minha Patria	Livro e 2º anno	J. Pinto e Silva	Diario Official, 19 de janeiro de 1913
		Livro de leitura 3ºanno	J. Pinto e Silva	Diario Official, 19 de janeiro de 1913
Meu Livro	Primeiras Leituras com o methodo analytic	Theodoro de Moraes	Diario Official, 19 de janeiro de 1913	
Livraria Editora Record	Coleção Meninice	Meninice (4º grau)	Luiz Gonzaga Fleury	Processo nº 4826, de 27 de abril de 1936

Fonte: São Paulo (1937, p.185-201)

As editoras brasileiras desenvolveram-se a partir da ampliação da leitura e do mercado editorial brasileiro. A disponibilização de novas tecnologias de produção do livro, as prensas modernas, propiciaram o crescimento no número de títulos publicados no Brasil. A criação de indústrias de papel em São Paulo, que teve início em 1888 com a Cia Fabricadora de Papel em Salto do Itu, acrescentando em 1889 a Sociedade Ítalo-americana sediada em Osasco e em 1890 a Cia. Melhoramentos de São Paulo²⁶ com duas fábricas, na capital e em Caieiras. (HALLEWELL, 2005, p.342-343).

O preço do papel era composto pela celulose importada em grandes quantidades nas primeiras décadas do século XX. Os elevados custos impedem a produção do livro e conseqüentemente inibem sua popularização. A exceção dos demais fabricantes fica por conta da Melhoramentos, que segundo Hallewell (2005, p.343) foi pioneira no uso da madeira brasileira para produção da polpa de celulose.

A Melhoramentos incorporou a editora Weiszflog Irmãos em 1915 e seu espólio desenvolve seu campo editorial voltado para livros didáticos. A constituição desta linha editorial está fortemente ligada ao intelectual Lourenço Filho. Segundo Soares (2006, p.513): “O educador paulista Lourenço Filho (1897-1971) foi em 1926 convidado, pela então chamada editora Weiszflog Irmãos, a dirigir a “Biblioteca Infantil”, fundada, em 1915, pelo recém falecido professor Arnaldo de Oliveira Barreto.” Segundo Carvalho e Toledo (2000), a “etiqueta” de Lourenço Filho na edição de livros funcionou como forma de legitimação de qualidade editorial. Para Bertolletti (2012, p. 22), seu empreendimento editorial, da Biblioteca de Educação, permitiu “... mobilizar uma rede de autores para alimentar a coleção e divulgar essa publicação em outros espaços.”

A Melhoramentos foi uma das editoras responsáveis pelos livros didáticos que são aprovados para uso nas escolas paulistas. As editoras paulistas competiam para suas obras serem aprovadas e posteriormente adquiridas pelo Estado para serem utilizadas, e difundiam-se para os demais estados da nação.

Com a Proclamação da República, a opção pelo federalismo, a questão imigrante, o poder econômico oriundo das lavouras de café e a crescente urbanização, São Paulo torna-se um grande centro político, econômico e cultural, e reciprocamente referência também em matéria de ensino, pois “...foi o primeiro estado a ampliar seu sistema oficial de ensino

²⁶ A partir deste momento será utilizada apenas a redução "Melhoramentos" para se referir a Cia Melhoramentos de São Paulo.

elementar, fornecendo modelos e/ou mão de obra especializada para a instalação de sistemas similares de ensino em outras unidades da federação” (RAZZINI, 2016, p. 80-81).

Entre 1890 e 1920 foram construídas na capital e no interior paulista mais de 130 grupos escolares e, para a formação de professores, foram implantadas dez escolas normais nas seguintes cidades: São Paulo (praça da República e Brás), Itapetininga, Pirassununga, São Carlos, Piracicaba, Botucatu, Guaratinguetá, Campinas e Casa Branca. (RAZZINI, 2016, p. 81)

Como marca registrada, a criação dos grupos escolares, atingiram grande sucesso, com um substancial aumento do número de matrículas, sendo necessário a criação de turnos de escolares diferenciados. Para a manutenção dos novos grupos escolares, houve um incremento da construção dos edifícios destinados a receberem os novos estudantes. Estes edifícios deveriam refletir todo o poder de desenvolvimento, de modernidade, grandiosidade da política paulista.

Dessa forma, além de serem prédios bem vistosos, dotados dos mais modernos projetos arquitetônicos, muitos sob influência francesa e inglesa, localizavam-se em lugares privilegiados nas cidades, para que todos pudessem perceber e enaltecer o poder por trás dos edifícios – monumentos. Também foi ampliada a rede de institutos de educação destinados a formar o professor, a normalista, além do que, concomitante a preparação do futuro professor/professora também determinou a adoção de novos materiais didáticos para subsidiar o trabalho em sala de aula. Esta transformação pode ser vista conforme Razzini (2016, p.82):

Em 1918, as escolas estaduais respondiam por mais de 72% das matrículas do ensino primário, sendo 45% nos grupos escolares e 27% nas escolas isoladas. Nesse mesmo ano, o sucesso dos grupos escolares confirma-se ainda nos índices de frequência, pois concentravam quase 65% dos alunos que frequentavam a escola primária estadual, o que também justificava os investimentos oficiais para a modernização desse nível de ensino.

O número expressivo de matrículas teria impulsionado a formação dos normalistas, exigindo a criação de novas escolas normais, sendo criada as escolas normais no interior do Estado. Tinham como missão difundir os ideais educacionais republicanos e suas novas formas de ensinar. Segundo Hallewell (2005, p.311) as primeiras décadas do século XX concentraram a maior parte do comércio de livros nos bairros ricos, nos dois principais centros urbanos do país São Paulo ou Rio de Janeiro, e ainda estava fortemente vinculado à importação de livros da França e Portugal.

Se utilizava na época o “método intuitivo”, que associava ideias de Pestalozzi, Froebel, Herbart e Spencer, Já na organização das turmas, se empregava o ensino simultâneo.

“Com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegiava a aprendizagem por meio da ilustração e do desenho. Assim, a imagem tornou-se mais comum na sala de aula, ao lado do texto” (RAZZINI, 2016, p. 84).

Os livros da amostragem foram publicados por cinco editoras: a Companhia Editora Nacional, Francisco Alves, Companhia Melhoramentos de São Paulo e as diferentes chancelas da Siqueira, e a Record. Destas editoras, apenas a Francisco Alves tinha sede no Rio de Janeiro e filiais em São Paulo e Belo Horizonte. Estas filiais são tão importantes para a editora que seus livros trazem como indicação de local de publicação as três capitais. A Companhia Editora Nacional mantinha filial no Rio de Janeiro, mas seus livros carregam apenas a inscrição da cidade paulistana. Quanto a Tipografia Siqueira considera-se que existiram diferentes selos editoriais da a partir da afirmação de Razzini (2006, p.6):

A variedade de chancelas e a sobreposição de períodos em que estas foram usadas tornava muito difícil reconhecer se tais nomes referiam-se à mesma editora e, por conseguinte, inviabilizava o próprio reconhecimento da produção editorial, fosse de livros didáticos ou não. Assim, o endereço da empresa, geralmente incluído na página de rosto dos livros, logo abaixo do nome da editora, tornou-se outro índice de reconhecimento, mas logo se revelou insuficiente para o conjunto de obras encontradas, embora indicasse que alguns livros publicados na mesma época com chancelas diferentes, tinham grande probabilidade de ser da mesma editora, pois o endereço permanecia o mesmo.

Desta forma, mesmo faltando dados sobre as diferentes organizações da editora Siqueira, optou-se por agrupar as séries graduadas publicadas mesmo sendo sob os diferentes selos editoriais.

Da amostra de livros, outra grande editora que publicava suas obras com ampla divulgação na rede paulista foi a Tipografia Siqueira. No início seu nicho de vendas se concentrou em livros de Direito e na publicação de relatórios oficiais, mas com a expansão do ensino primário, voltaram-se também para a publicação de livros para os educadores paulistas ligados a Escola Normal da capital (RAZZINI, 2010, p. 114).

Além dos livros didáticos, a Tipografia Siqueira publicou anuários de ensino, o primeiro deles saiu em 1908, trazia um panorama geral das escolas normais e dos grupos escolares. Dos livros de leitura e seus respectivos autores, publicados por essa tipografia, entre 1900 e 1927 lista-se os seguintes:

Arnaldo Barreto (*Leituras moraes*, 1900; *Cartilha das mães*, 1901; *A pobre abelhinha*, 1926), Romão Puiggari (*Álbum de gravuras*, 1901; *Cousas brasileiras*, 1901), Alfredo Bresser (*Leitura manuscrita*, 1901, com Romão Puiggari e Ramon Roca, sob a sigla BPR, correspondente às iniciais dos sobrenomes), João Pinto e Silva (*Historietas*, 1901; *Cartilha do lar*, 1914; *Leituras nacionaes*, 1902; *Minha*

pátria - Segundo, 1914, e *Terceiro livro*, 1914; *Meus deveres - Segundo*, 1926, *Terceiro*, 1914, e *Quarto livro*, 1926), Ramon Roca (*Cartilha moderna*, 1902), Mariano de Oliveira (*Novas leituras - Segundo*, 1927, e *Terceiro livro*, 1914, com Ramon Roca), Carlos Alberto Gomes Cardim (*Cartilha infantil*, 1919; *Tradições nacionais*, 1914; *Comemorações cívicas das festas escolares*, 1916) e Theodoro de Moraes (*Cartilha do operário*, 1918; *Meu livro: primeiras leituras*, 1920). (RAZZINI, 2010, p. 114-115 - grifos originais)

Da relação de livros citada acima, foram localizadas cinco obras, "Minha pátria - Segundo e Terceiro livro", "Meus deveres - Terceiro livro" de João Pinto e Silva. De Theodoro de Moraes foi localizada a obra: "Meu livro: primeiras leituras". Totalizando quatro obras didáticas analisadas.

A crise econômica de 1929 afetou diferentes segmentos do mercado internacional, incluindo o de produção de insumos de celulose, onerando algumas editoras. A saída para a crise foi vender seu escopo para outras editoras, ou, para sobreviver realizaram fusões com outras editoras. As aquisições de direitos autorais também viria a se tornar comum a partir da década de 1930, como o caso da editora Irmãos Ferraz adquirida pela Companhia Editora Nacional.

A Companhia Editora Nacional (CEN) foi criada em 1925 pela sociedade entre Octalles Marcondes Ferreira e José Bento Monteiro Lobato, que administraria a filial do Rio de Janeiro. Sendo que Lobato em 1929 vende sua participação ao irmão de Octalles, Themístocles Marcondes Ferreira. Octalles adquiriu em 1932 a editora Civilização Brasileira, reservando à CEN a especialidade em livros didáticos e infantis. (HALLEWELL, 2005, p.355).

A CEN herdou o espólio da editora fundada por Monteiro Lobato em 1925 ampliou e consolidou-se como uma das maiores editoras didáticas do período. (TOLEDO, 2010, p.140). Foi responsável pelas séries graduadas: "Série Thales de Andrade" de Thales de Andrade, "Série Olavo Bilac" de Henrique Ricchetti, "Meus Deveres" de J. Pinto e Silva e "Série Escolar Orlando Mendes de Moraes", de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes e Orlando Mendes de Moraes. Destas séries duas foram publicadas anteriormente por outras editoras: a "Meus Deveres" foi publicada pela Siqueira Salles & C.; e a "Série Escolar Orlando Mendes de Moraes" pela Irmãos Ferraz. Segundo Hallewell (2005, p.367), o crescimento inicial da editora foi correspondente à expansão do ensino secundário, uma vez que mesmo havendo um pequeno número de estudantes estes necessitavam um número maior de livros. O crescimento da editora estaria ligado à expansão do sistema de ensino, sendo o livro didático seu principal produto para este mercado. Apesar deste crescimento a editora não deixou de publicar livros para o ensino primário, no qual havia maior número de matrículas.

Em 1932, a CEN instituiu uma política de doações a colégios particulares e públicos, que poderiam solicitar gratuitamente exemplares do catálogo para análise, contando com uma possível adoção: preocupada em assegurar o êxito da sua coleção, e os seus interesses comerciais informa-os [aos mediadores de seu público de uma resolução tomada no âmbito da editora, pela qual a partir de janeiro de 1932, instituiria uma política de donativos que constaria de: exemplares de obras didáticas para os alunos pobres, de classes superiores ou primárias, num total de até 15% sobre o total de alunos que tiverem adquirido livros editados pela Cia. Editora Nacional e devidamente aprovados; ou obras de literatura infantil (até 5 por classe) para prêmio aos alunos das classes primárias em que forem adotados os nossos livros . Essa política de doações teve continuidade até datas bastante posteriores e foi ampliada a leitores e instituições diversas, que enviavam cartas com pedidos de doações a partir de inúmeros estados e municípios do país. (RODRIGUES, MIRANDA, TOLEDO, 2017, s.p.).

Estas, entre outras estratégias mercantis, garantiram a expansão e aquisição de livros da Companhia Editora Nacional por diferentes escolas e Estados do país. Até que, em 1943, alguns de seus funcionários, professores responsáveis pela edições didáticas, deixaram a empresa para fundar a Editora do Brasil. (HALLEWELL, 2005).

A única editora que não era sediada em São Paulo foi a Livraria Francisco Alves, que abre filial na capital em 23 de abril de 1894. Alguns de seus principais colaboradores eram de São Paulo, além de estarem diretamente envolvidos com a escola pública e sua política de expansão. Também havia uma forte influência dos alunos formados ou em formação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, sendo esta área, responsável por boa parte de publicações da Livraria. (DEAECTO, 2016, p. 57-58). Muitos ocuparam cargos públicos e eram docentes da Escola Normal de São Paulo ou do interior.

Segundo Deaecto (2016, p. 64 – 65):

Três fatores concorreram para o aumento substantivo da produção de livros didáticos: de um lado, a ligação de Francisco Alves com membros estratégicos da instrução pública e, por extensão, do governo. Além disso, a prática de adoção de guias pedagógicos e livros didáticos, resultado de um processo de centralização das decisões sobre o ensino de primeiro e segundo graus, favorece a produção e distribuição e desse tipo material. E, finalmente, mas não de importância somenos, a ampliação da rede de escolas públicas, que em 1920 superavam a marca dos 130 estabelecimentos..

A abertura da filial em São Paulo colaborou para agregar jovens e experientes professores, normalistas como autores de livros didáticos, e, reciprocamente tornou a editora uma das principais divulgadoras dos novos ideais modernos que estavam fervilhando em São Paulo. Além de publicar exemplares vindos da área jurídica, da saúde e da educação, e de gozar de certa influência na questão de produção e circulação de livros didáticos e literários.

Pois mantinha como colaboradores, devido a sua política diferenciada de direitos autorais, grandes educadores e escritores.

Dessa forma, o alcance de seus pontos de venda se estendeu por vários estados brasileiros, ultrapassando os limites de São Paulo e Rio de Janeiro. Com a ampliação do número de estabelecimentos de ensino, o mercado editorial e livreiro sofreu um considerável aumento. Se apropriando dessa boa fase mercadológica e aproveitando a existência de vários autores paulistas que trabalhavam no ensino primário e secundário, temos o seguinte panorama de obras publicadas:

Dos 264 títulos didáticos lançados no período, 72 obras eram de autores que atuavam no ensino público de São Paulo. Entre estes, destacam-se 44 livros de leitura de autores oriundos de ensino paulista, os quais reforçavam o catálogo da Livraria Francisco Alves, não só pela aprovação oficial em São Paulo, mas também porque eram títulos gerados dentro de um sistema que começava a servir de modelo para reformas no ensino em outros estados. (RAZZINI, 2016, p. 100)

Desta forma, a Livraria Francisco Alves foi sendo responsável pela publicação e divulgação de obras que circularam em todos os estados brasileiros. A maioria eram livros adotados em São Paulo, ou seja, já haviam sido avaliados, passados pelo crivo da comissão avaliadora, o que facilitou sua adesão nos estabelecimentos públicos de ensino. A Francisco Alves ampliou significativamente seu catálogo entre os autores paulistas, e como afirma Bragança (2016, p.27):

Contrariamente ao que era habitual entre os editores de seu tempo, no Brasil, estabelecia contratos de edição, em que o interesse dos autores era respeitado, reconhecia-lhes o valor de seu trabalho, remunerando-o dignamente, mesmo para os padrões atuais, além de cumprir de forma irrepreensível e pontual seus compromissos.

O processo de contratação dos serviços e aquisição dos direitos autorais tornou-se um dos principais motivos para que diferentes autores procurassem a Francisco Alves para publicar seus originais. Desta forma, esta política editorial permitiu a publicação de diferentes autores didáticos. A editora congregou estes autores no ensino público e privado de São Paulo, professores, inspetores, diretores, estabelecendo uma aproximação nas relações públicas que incidiram sobre a aprovação dos livros e conseqüentemente sua possível adoção pelo Estado.

O projeto implementado para a escola pública paulista procurava se adequar com o pensamento republicano e com as inovações tecnológicas oriundas de países estrangeiros. Para atender a inovação escolar paulista, o grupo escolar, com uma nova organização de

tempos e espaços, foi necessário importar mobiliário e materiais escolares, mas quanto ao livro didático a solução foi a tradução de obras estrangeiras e a adaptação à realidade brasileira. Também surgiram livros didáticos que seguiam as instruções educacionais locais.

Em São Paulo, desde o início da República, o governo controlou a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, seja sob a alegação da necessidade de “uniformização do ensino”, seja porque legislava sobre propagandas e currículos, ou ainda porque se convertera em principal comprador do produto. Assim, só poderiam ser adotados nas escolas públicas os títulos aprovados previamente pelo Conselho Superior de Instrução Pública e, sucessivamente, pelas comissões designadas pelo estado. (RAZZINI, 2016, p. 86).

O governo além de adquirir livros didáticos, também comprava outros materiais, como papel, tinta, lápis. A educação para o ensino primário tornava-se alicerçada nos parâmetros paulista de ensino. A popularização não abrangia toda a população, mas, comparada a situação de outros Estados torna-se possível apresentar São Paulo em situação de vanguarda. A história dos bandeirantes, o café como principal produto da economia, a estrada de ferro como principal forma de escoar a produção agrícola foram assuntos recorrentes que trouxeram o progresso e a modernidade e ajudaram a fazer de São Paulo referência para os demais Estados.

2.3 OS IMPRESSOS E AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS

Analisar a materialidade dos livros didáticos é necessário para recolher indícios seja da aprovação pelo Estado de São Paulo constante logo nas capas e folhas de rosto, sua composição em capítulos e lições e de imagens selecionadas e impressas para produzir um determinado sentido, ora nacionalista ora de paulistanidade.

Esta terceira parte está subdividida em dois períodos, considerando a distribuição de livros: anteriores, e, posteriores a 1930. A data específica faz a referência à ruptura política decorrente da Revolução de 1930, a alteração de políticas educacionais devido à criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) e Reforma Francisco Campos (1931); e à alteração de centralidade de modelos pedagógicos, que paulatinamente partem da Escola Normal de São Paulo para outras esferas organizacionais, sendo os normalistas substituídos pelos especialistas em educação, seja da ABE ou mesmo os intelectuais e burocratas da educação nova, que tem seu ápice em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Há certa arbitrariedade referente ao corte, pois os livros didáticos que compunham as séries graduadas não eram publicados ao mesmo tempo, e, seu processo de análise e aprovação pelo Estado também não eram simultâneos. Por exemplo a Série Vida Escolar, de Cesar Martinez, teve seu primeiro livro aprovado para uso nas escolas paulistas em 1928 (“Segundo livro de leitura”, através de Relatório de Ensino de 1928) e o último em 1930 (“Cartilha Analytica”, publicação do Correio Paulistano em 1930). Desta forma, optou-se por agrupar as séries graduadas no período onde sua maioria foi aprovada pelo Estado paulista.

Retomando a dimensão da materialidade do livro didático que evidencia sua condição de portador de saberes, práticas, comportamentos instituídos para serem reproduzidos no ambiente escolar e na própria sociedade. Portadores de uma dada expressão política oficial carregam um imaginário social, materializado nos discursos e nas imagens que posteriormente serão apropriados, imitados, reproduzidos, colocados a prova para ser concretizados ou descartados nas relações sociais. Os livros didáticos da amostragem compõem-se de diferentes materialidades, seja na qualidade de impressão, uso de recursos imagéticos e na composição de seus capítulos e subtítulos, tanto quanto a presença ou ausência de termos e expressões nacionais e de paulistanidade (Ver quadro da página seguinte).

Quadro 3 - Livros impressos da amostragem e suas relações entre marcas nacionais e paulistas

Série/coleção	Livro	Autor	Ano de Publicação	Nº Páginas	Nº de Capítulos	nº de marcas nacionais	nº de marcas paulistas
Série Escolar Orlando Mendes de Moraes	Minhas Leituras	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	1946	182	72	37	8
	Cartilha Prática	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	1944	144	53	3	5
	Minhas Historietas	Orlando Mendes de Moraes	1943	149	72	13	10
Meus Deveres	Meus Deveres (4º ano)	J. Pinto e Silva	1945	189	62	50	1
	Meus Deveres (2º ano)	J. Pinto e Silva	1936	124	57	13	1
Serie Olavo Bilac	Infância 2º grau	Henrique Ricchetti	1949	173	46	24	8
Serie Thales de Andrade	Vida na Roça	Thales de Andrade	1939	129	58	3	0
	Espelho	Thales de Andrade	1932	116	53	1	0
Cesario Motta	Sei ler – leitura intermediária	Theodoro de Moraes	1930	308		8	0
Serie de Leitura Proença	Leitura Principiante	Antonio Firmino Proença	19--	112	51	11	0
	Cartilha Proença	Antonio Firmino Proença	1955	108		0	0
Serie Braga	Leitura I	ErasmO Braga	192-a	194	69	35	2
	Leitura II	ErasmO Braga	1922	244	84	72	19
	Leitura III	ErasmO Braga	192-b	259	90	32	6
Na roça	Primeiras Leituras	Renato Seneca Fleury	1942	58	48	1	0
	Segundas Leituras	Renato Seneca Fleury	1942	50	49	1	1
	Terceiras Leituras	Renato Seneca Fleury	1943	56	41	12	1
	Cartilha rural de Alfabetização	Renato Seneca Fleury	1950	48		3	0
Serie Puiggari Barreto	Segundo Livro de Leitura	Arnaldo de O. Barreto e Romão Puiggari	1911	190	67	21	5
	Terceiro Livro de Leitura	Arnaldo de O. Barreto e Romão Puiggari	1911	230	53	20	0
	Quarto livro de leitura	Arnaldo de O. Barreto e Romão Puiggari	1909	190	39	20	4

Série/coleção	Livro	Autor	Ano de Publicação	Nº Páginas	Nº de Capítulos	nº de marcas nacionais	nº de marcas paulistas
Serie Vida Escolar	Segundo Livro	Cesar Martinez	19--	158	64	12	4
	A linda História do Meu Pais	Cesar Martinez	1932	260	40	98	158
	Cartilha Analytica	Cesar Martinez	1931	90		3	2
Leituras Infantis	primeiro livro	Francisco Furtado Mendes Viana	1911	172	61	0	0
	Segundo Livro	Francisco Furtado Mendes Viana	1926	198	42	7	9
	terceiro livro	Francisco Furtado Mendes Viana	1917	215	57	7	2
Serie Hilario Ribeiro	Terceiro Livro de Leitura	Hilario Ribeiro	1927	126	16	4	1
Serie Rangel Pestana	Leituras Moraes e Instructivas 1º livro	João Kopke	1937	169	58	1	0
	Leituras Moraes e Instructivas 2º livro	João Kopke	1911	203	81	0	0
Na escola e no lar	Terceiro Livro de Leitura	Thomaz Galhardo	1919	190	46	8	1
Coleção Maria Rosa	Leitura para o 4º Anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro	1919	188	67	27	9
Paginas Civicas	Paginas Civicas 2º livro	Ramon Roca Dorval	1922	164	27	53	34
Corações de crianças	Corações de Crianças - 1º livro	Rita de Macedo Barreto	1935	104	58	2	0
	Corações de Crianças - 3º livro	Rita de Macedo Barreto	1935	168	61	18	1
Meus Deveres	Meus Deveres (3º anno)	J. Pinto e Silva	1914	126	55	18	5
Minha Patria	Livro e 2º anno	J. Pinto e Silva	1916	110	27	76	16
	Livro de leitura 3ºanno	J. Pinto e Silva	1910	162	43	36	11
Meu Livro	Primeiras Leituras com o methodo analytico	Theodoro de Moraes	1927	150		5	0
Coleção Meninice	Meninice (4º grau)	Luiz Gonzaga Fleury	19--	266	51	9	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A constituição do quadro XX, permite observar a incidência de marcas paulistas em número expressivo estando presentes em 27 dos 40 livros didáticos analisados (67,5%). Alguns livros não apresentam quaisquer elementos que possam remeter ao nacional e à paulistanidade, são estes: “Cartilha Proença” de Antonio Firmino Proença (1955); “Primeiro Livro de Leitura” de Francisco Furtado Mendes Vianna (1911a); Segundo Livro de Lecturas Moraes e Instructivas” de João Köpke (1911). Sendo estes excluídos a partir deste momento da análise.

Alguns livros apresentam grande incidência de marcas de paulistanidade, compreendendo a relação entre a quantidade total de páginas do livro e o número de páginas na qual aparece alguma marca: “A linda história do meu país” de Martinez (1932) que 60,8% das páginas há referências diretas e indiretas à São Paulo, enquanto carrega apenas 37,7% de páginas com referências nacionais; “Páginas Cívicas - 2º Livro” de Dordal (1922) no qual há referências paulistas em 20,4% das páginas e 32,3% de citações nacionais; “Minha Pátria - 2º ano” de Pinto e Silva (1916) que apresenta 14,5% das páginas marcas paulistas e 69,1% das páginas marcas nacionais. Os demais livros apresentam marcas paulistas em menos de 10% do total de páginas. Em 17 livros há mais de 10% das páginas existem marcas nacionais.

A composição destes impressos permite demarcar os elementos articuladores, as marcas pontuais faz surgir padrões entre os diferentes livros didáticos, constituindo evidências do imaginário social mediado pelos diferentes autores no período de estudo.

2.3.1 Os livros impressos antes de 1930

Os livros didáticos aprovados entre 1911 e 1930 compõe-se de reedições de livros publicados inicialmente no período imperial e incluí novas publicações que favorecem novos métodos de ensino. Todavia, estes livros permanecem em no ambiente escolar nos anos posteriores, nenhum livro didático aprovado pelo Estado entre 1911 e 1930 foi proibido ou retirado compulsoriamente de circulação.

O livro “Minha Pátria” de Pinto e Silva (1910) foi aprovado para uso nas escolas públicas de São Paulo através da listagem publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913. Foi indicado para ser utilizado no terceiro ano do curso primário. A edição encontrada foi publicada pela editora Siqueira, Salles & C. Possui 170 páginas distribuídas em 43 capítulos.

Figura 3 - Capa e Folha de Rosto de “Minha Pátria” de J. Pinto e Silva (1910)



Fonte: Pinto e Silva (1910); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

Este livro apesar de ter sua capa danificada ao longo do último século ainda resguarda elementos nacionais, como a representação da República e a Bandeira do Brasil em estandarte. Demonstra na capa a apropriação do título e do conteúdo proposto por Pinto e Silva (1910).

Diferente não apenas na capa da “Minha Pátria” o “Segundo livro de leituras infantis” de Francisco Furtado Mendes Vianna (1911b) apresenta maior simplicidade na composição de imagens e diagramação. Foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas através da listagem publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913, sendo indicado para o 2º ano do curso primário. Publicado pela Livraria Francisco Alves, foi encontrada sua 5ª edição publicada em 1911. Possui 202 páginas e está organizado em 60 lições.

Figura 4 - Capa e Folha de Rosto de “Segundo livro” de Francisco Furtado Mendes Vianna (1911b)



Fonte: Vianna (1911b); encontrado na Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina).

A composição da capa apresenta alguns adornos numa moldura, e a folha de rosto uma repetição das informações no formato semelhante aos demais livros deste período.

O livro “Meus deveres (3º ano)” de Pinto e Silva (1914) foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas através do "Registro de obras aprovadas e adotadas nas escolas do Estado", de 21 de fevereiro de 1914, sendo indicado para o 3º ano do curso primário. Publicado pela editora Sigqueira, Nagel & C., possui 126 páginas e está organizado em 55 capítulos.

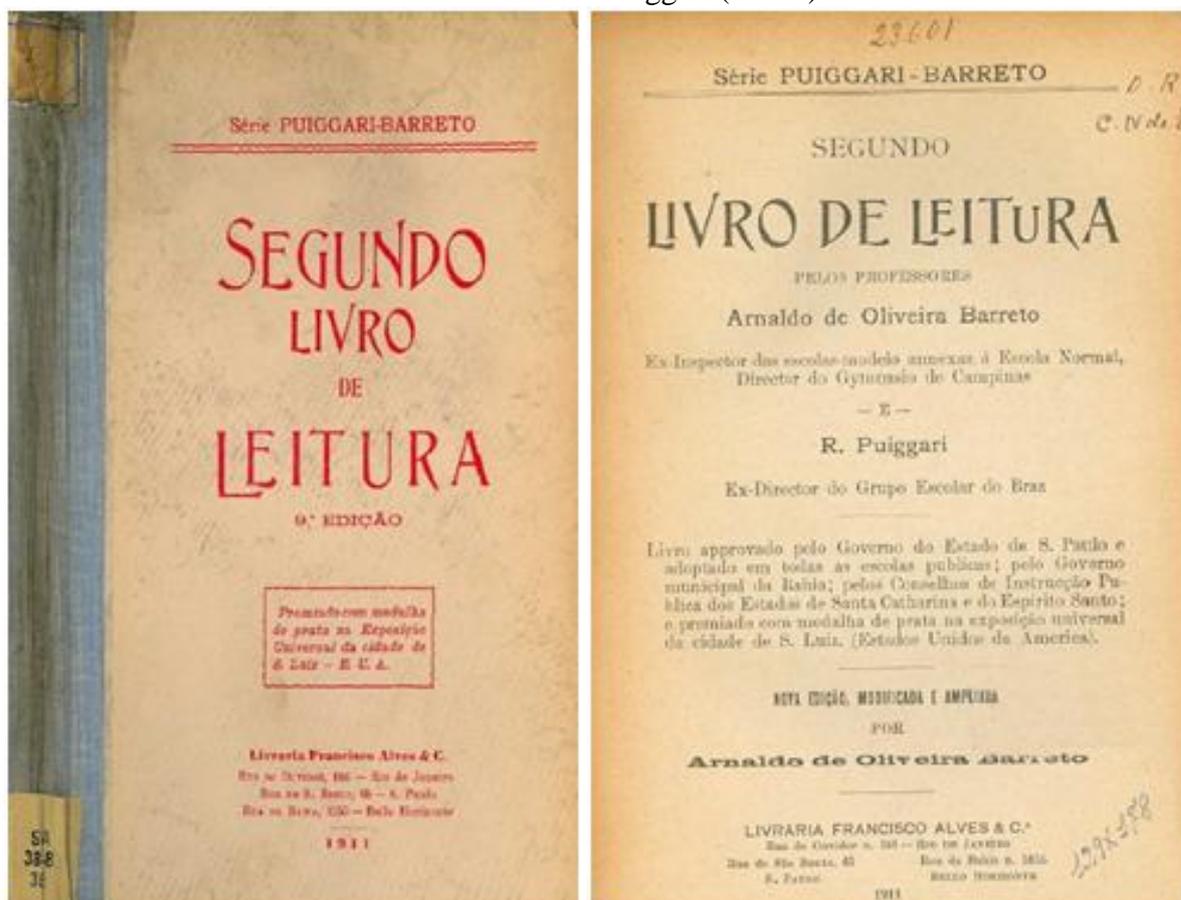
Figura 5 - Capa e Folha de Rosto de “Meus deveres (3º ano)” de Pinto e Silva (1914)



Fonte: Pinto e Silva (1914); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

O "Segundo Livro de Leitura" da série graduada escrita por Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1911a) encontrado a sua 9ª edição, publicado em 1911, pela Tipografia Siqueira, Salles Oliveira e Cia. Possui 67 capítulos distribuídas em 190 páginas, no qual se encontram 5 marcas relacionadas à São Paulo e 21 marcas relacionadas ao nacional. Foi indicado para ser utilizado no segundo ano do curso primário. Aprovado para ser utilizado nas escolas paulistas pela listagem publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913.

Figura 6 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo Livro de Leitura" de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1911a)



Fonte: Barreto e Puiggari (1911a); encontrado na Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina).

Na capa, conforme figura a seguir, é formada pela indicação da "Série Puiggari-Barreto", formada pelos sobrenomes dos autores, indicação do título em letras maiores, seguida da edição e indicação de premiação: "Premiado com medalha de prata na Exposição Universal da cidade de S. Luiz - E.U.A." (BARRETO, PUIGGARI, 1911a, capa). Editora, endereços e ano de publicação. A tipografia é em cor vermelha, e não há ornamentos ou imagens, nesta edição. A folha de rosto há um grande acúmulo de informações, como: cargos ocupados pelos autores, sendo Arnaldo de Oliveira Barreto, como ex-inspetor das escolas modelo anexas à Escola Normal e diretor do Ginásio de Campinas, e R. Puiggari como ex-diretor do Grupo Escolar do Bráz; dados da aprovação pelo Estado de São Paulo, Bahia, Santa Catarina, Espírito Santo; e retoma a informação da capa acerca da premiação na Exposição Universal; traz notação de que esta edição foi modificada e ampliada por Barreto.

Não há um prefácio, apenas uma breve apresentação dos próprios autores, que antecede o primeiro texto, no qual descrevem a obra como mais didática que literária,

justificando não citar as fontes das quais retiraram seus assuntos e textos, mas, declaram que utilizaram os trabalhos de Oreste Boni²⁷, Bartrina²⁸, Jules Masson²⁹ e Leon Tolstói³⁰.

Medina (2012, p.153) ressalta que o uso de obras de literárias, científicas e filosóficas na composição dos livros escolares era uma "prática cultural comum", pois estes livros eram concebidos como "receptáculo da produção científica e artística". No interior dos capítulos não há menção de quais textos ou excertos foram retirados dos respectivos autores. O livro apesar de se designar pelos autores como didático, não traz como outros, vocabulário, questionários, notas ou menções que orientem o professor ou o aluno a realização de atividades a partir dos textos indicados. Os capítulos, textos, são organizados intercalando prosa e poesia.

O outro livro de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari³¹ (1911b), "Terceiro Livro de Leitura", compõe a "Série Puiggari Barreto", foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas através da listagem publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913 (SÃO PAULO, 1913, p.402). Indicado para o terceiro ano primário. Editado pela Livraria Francisco Alves, possui 227 páginas distribuídas em 52 capítulos. Será analisada a sétima edição datada de 1911. O livro possui 89 ilustrações ao longo dos capítulos, sendo utilizadas na abertura e fechamento dos capítulos. Algumas imagens são colocadas como "exercícios de imaginação" (BARRETO, PUIGGARI, 1911, p. 21, 36, 46, 64, 76, 126, 130, 137, 147, 169 e 178). Não há menção ou orientação de como o professor pode utilizar estas imagens ou como seria desenvolvido este exercício de imaginação.

²⁷ Oreste Boni, nascido em Parma 1847 e falecido na mesma cidade em 1915, poeta italiano. cf. Poeti di Parma 1900-1918. (cf.: <http://www.parmaelasuastoria.it/ita/Poeti%20di%20Parma.aspx?idMostra=30&idNode=196>)

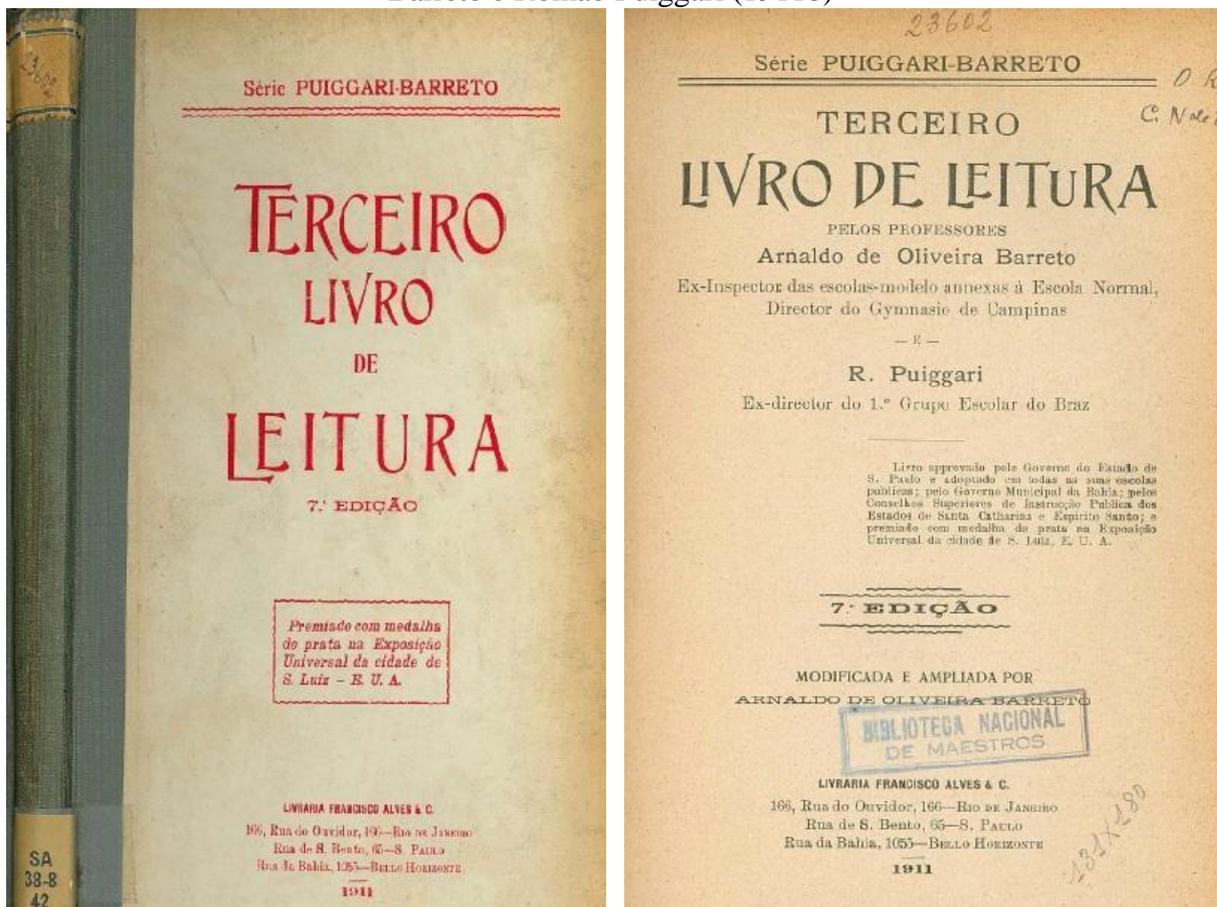
²⁸ Joaquín María Bartrina y de Aixemús, poeta espanhol, nascido em Reus 1850 e falecido em Barcelona 1880.

²⁹ Jules Masson, foi encontrado dois nomes semelhantes: Jules E. Masson escultor francês nascido em 1871 e falecido em 1932; e, Jules Gustave Hippolite Masson, nasceu em Brest em 1875 e faleceu na mesma cidade em 1966, foi deputado francês e senador pelo partido socialista.

³⁰ Leon Tolstói, ou Liev Nikoláievich Tolstói, nascido em 1828 e falecido em 1910 foi escritor russo de família aristocrática.

³¹Sobre a Série Puiggari-Barreto ver: Oliveira (2004); Panizzolo e Belo (2016).

Figura 7 - Capa e Folha de Rosto do "Terceiro Livro de Leitura" de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1911b)



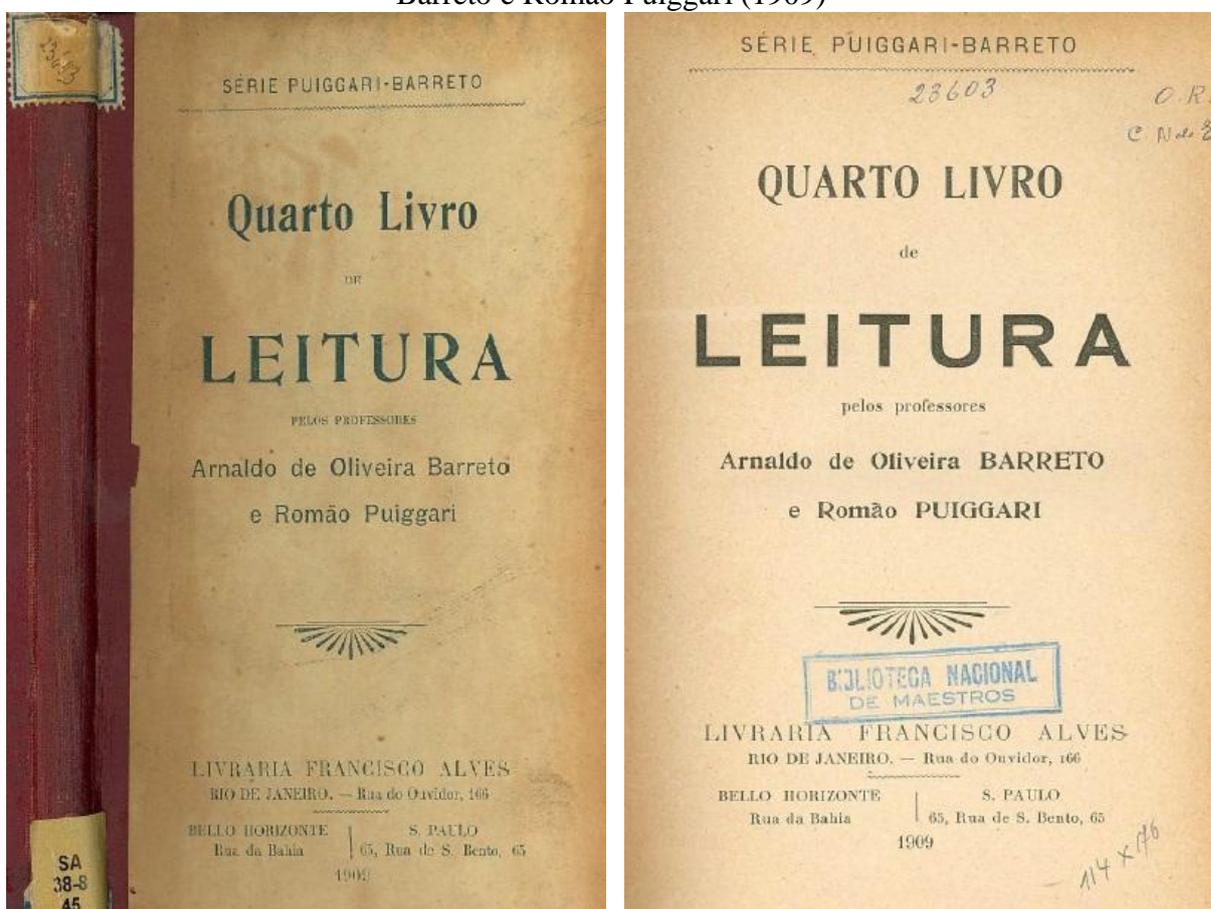
Fonte: Barreto e Puiggari (1911b); encontrado na Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina)

Na capa é formada pela indicação da "Série Puiggari-Barreto", formada pelos sobrenomes dos autores, indicação do título em letras maiores, seguida da edição e indicação de premiação: "Premiado com medalha de prata na Exposição Universal da cidade de S. Luiz - E.U.A." (BARRETO, PUIGGARI, 1911b, capa). Editora, endereços e ano de publicação. A tipografia é em cor vermelha, e não há ornamentos ou imagens, nesta edição. A folha de rosto há um grande acúmulo de informações, como: cargos ocupados pelos autores, sendo Arnaldo de Oliveira Barreto, como ex-inspetor das escolas modelo anexas à Escola Normal e diretor do Ginásio de Campinas, e R. Puiggari como ex-diretor do "Grupo Escolar do Bráz"; dados da aprovação pelo Estado de São Paulo, Bahia, Santa Catarina, Espírito Santo; e retoma a informação da capa acerca da premiação na Exposição Universal; traz notação de que esta edição foi modificada e ampliada por Barreto. A estrutura dos capítulos apresenta 9 textos de poesias, 42 textos em prosa, e 1 capítulo com ambas as formas textuais. Os autores relatam na apresentação do livro que alguns textos foram extraídos e adaptados de "França Junior,

Venialli, Oreste Boni, Cordelia e outros." (BARRETO, PUIGGARI, 1911b, p.3). Todavia não há indicação precisa de quais textos são originais dos autores e quais foram adaptados.

O livro “Quarto Livro de Leitura” de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1909) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo através da listagem presente no "Anuário de Ensino de 1918" (SÃO PAULO, 1918). A edição encontrada foi publicada pela Livraria Francisco Alves. Possui 190 páginas distribuídas em 39 capítulos.

Figura 8 - Capa e Folha de Rosto de “Quarto Livro de Leitura” de Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari (1909)



Fonte: Barreto e Puiggari (1909); encontrado na Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina).

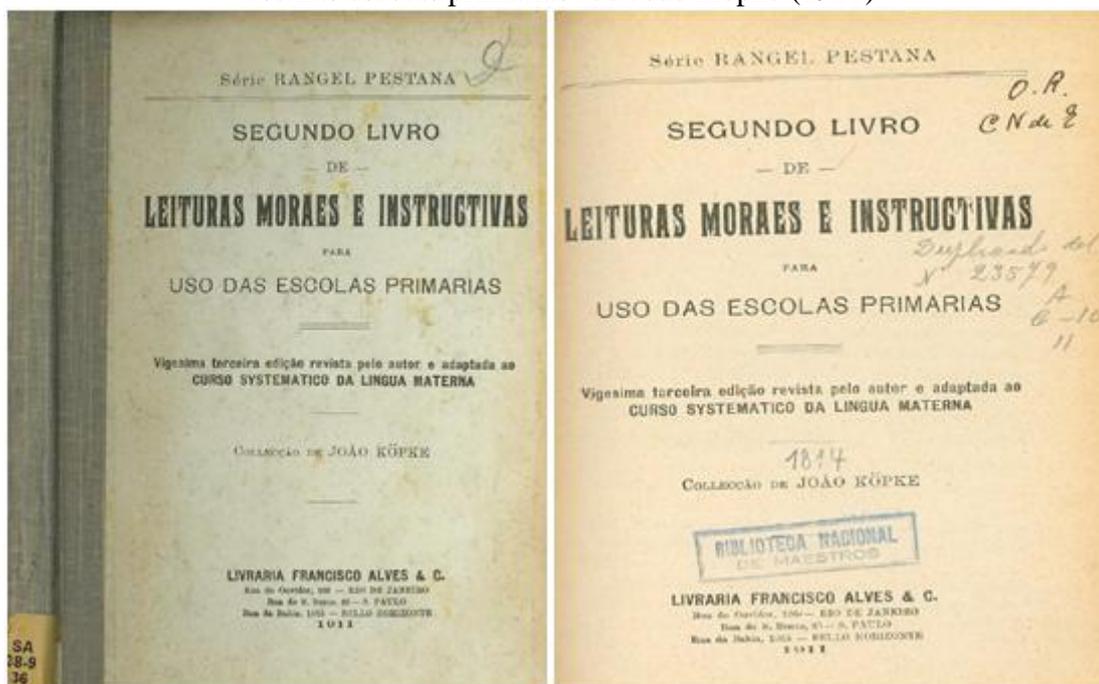
A capa com certa equivalência tipográfica com a folha de rosto diferencia-se das demais por não apresentar cores, uma vez que foi publicada em 1909, dois anos antes das demais edições localizadas.

O livro "Segundo livro de Leituras Moraes e Instructivas para uso nas escolas primarias" de João Köpke³² (1911), faz parte da Série Rangel Pestana, foi aprovado para uso

³²Sobre Köpke ver: Panizzolo (2006).

nas escolas públicas paulistas através da listagem presente no Diário Oficial de 19 de janeiro de 1913. (SÃO PAULO, 1913, p.402). Indicado para o segundo ano do curso primário. O livro editado pela Livraria Francisco Alves possui 206 páginas distribuídas em 81 lições. Foi analisada a 23ª edição publicada em 1911.

Figura 10 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo livro de Leituras Moraes e Instructivas para uso nas escolas primarias" de João Köpke (1911)



Fonte: Köpke (1911); encontrado na Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina).

Na capa do livro está apresentada o nome da série na parte superior, seguido do título, da edição e menção de ser: "... adaptada ao CURSO SYSTEMATICO DA LINGUA MATERNA." (KÖPKE, 1911). Na parte inferior o nome da editora, endereços e data de publicação. A folha de rosto apresenta as mesmas informações e disposição da capa. A tipografia apresenta diversas figuras (41 imagens), que ilustram algumas lições. Cada lição é precedida de uma lista de palavras para fixação ortográfica. Há sugestão na apresentação para que o professor utilize um ditado ou formação de sentenças no quadro negro como forma de fixação. Ao final do livro didático, após índice, há um vocabulário discriminado por lição. Na apresentação há uma definição das qualidades do livro de leitura:

... o livro de leitura que, no plano de ensino do autor, é a base de acção: - o tronco, em que se enxertam todos os outros exercicios destinados ao manejo correcto, prompto e efficaz da lingua - o centro, emfim, de integração, em torno do qual, como d'um nucleo, se vem dispor e relacionar todo o conjuncto do idioma; (KÖPKE, 1911, p.6 - grifos originais)

O livro está anunciado como forma nuclear de aquisição da língua, uma forma de adquirir a erudição, diferente da aquisição arbitrária de dicionário "...que gera *papagaios* e, á força de tensão cerebral, multiplica esta moderna forma de idiotismo..." (KÖPKE, 1911, p.6 - grifos originais). Desta forma, o livro presume uma função de formação intelectual. Na estrutura textual há privilégio dos textos em prosa, pois das 81 lições apenas 15 são Versos.

O livro "Terceiro livro" de Francisco Furtado Mendes Vianna (1917) foi aprovado para uso nas escolas públicas de São Paulo através da listagem publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913. Foi indicado para ser utilizado no 3º ano do curso primário. A 21ª edição encontrada foi publicada em 1917 pela editora Francisco Alves & Cia, coeditado pela Aillaud, Alves & Cia. Possui 214 páginas distribuído em prefácio, 57 capítulos e extrato do catálogo da Livraria Alves. Fez parte da série Leituras Infantis. Apresenta no seu interior 45 ilustrações.

Não foi encontrada a capa do livro, apenas a folha de rosto na qual constam o título do livro, seguido do nome do autor, os cargos públicos que atua e atuou, em recuo a direita indicação de aprovação e adoção nas escolas públicas do Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas.

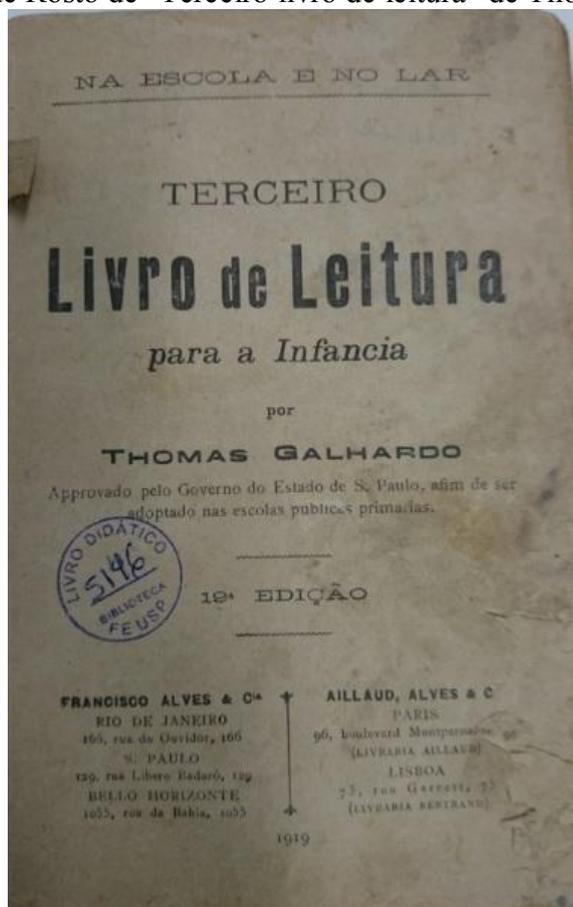
Figura 11 - Folha de Rosto de "Terceiro Livro" de Francisco Furtado Mendes Vianna (1917)



Fonte: Vianna (1917), encontrado no Acervo Digital da UFSC (SC).

O livro “Terceiro livro de leitura” de Thomaz Galhardo (1919) foi aprovado para uso nas escolas públicas de São Paulo através da listagem publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913. Foi indicado para ser utilizado no 3º ano do curso primário. A 19ª edição encontrada foi publicada em 1919 pelas editoras Francisco Alves e Co. Aillaud, Alves & C.. Possui 188 páginas distribuídas em 47 capítulos.

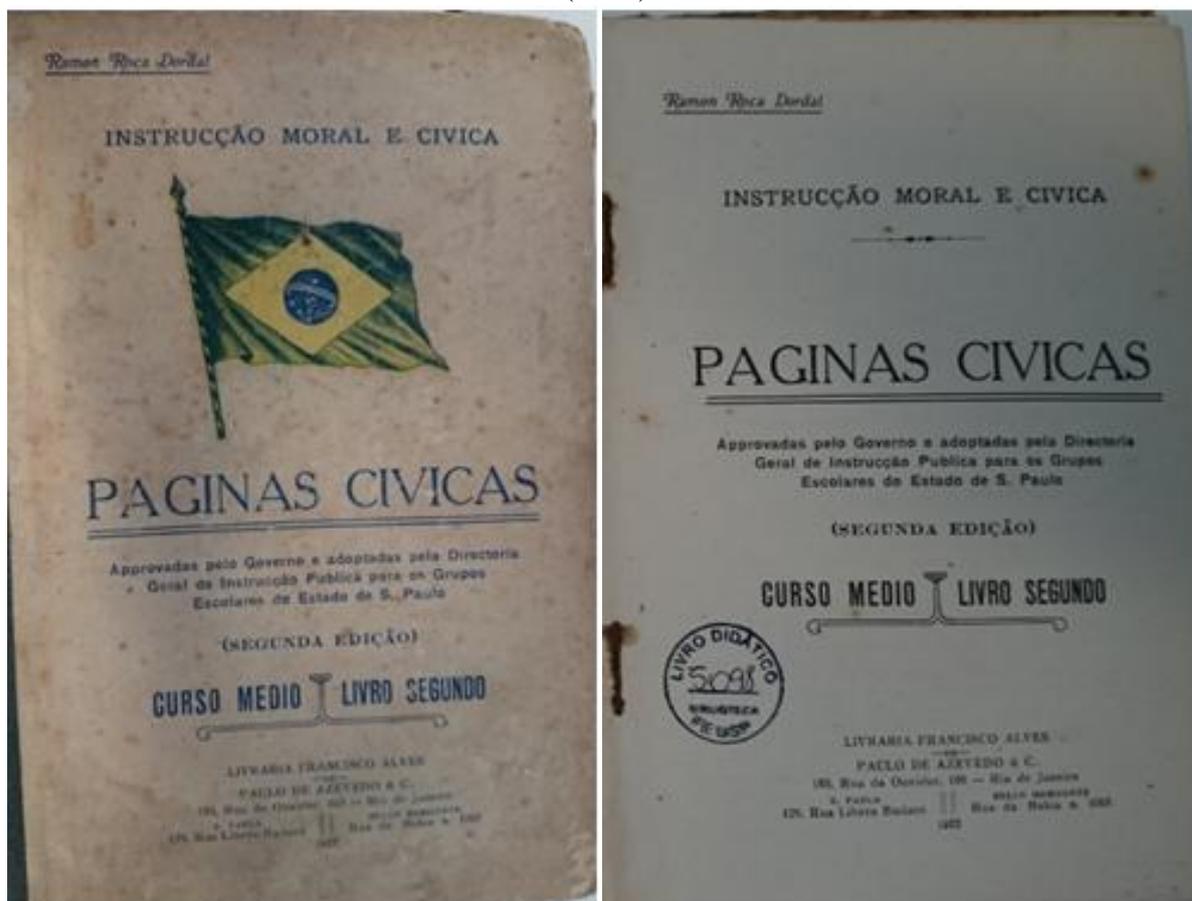
Figura 12 - Folha de Rosto de “Terceiro livro de leitura” de Thomaz Galhardo (1919)



Fonte: Morais ([19--]), encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

Na mesma perspectiva de instruções morais foi publicado o livro “Paginas civicas (2º livro)” de Ramon Roca Dordal (1922) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo pelos "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", em 16 de julho de 1921. Indicado para o 4º ano do curso primário, apesar da capa e folha de rosto trazerem menção ao “curso médio - segundo livro”.

Figura 13 - Capa e Folha de Rosto de “Paginas civicas (2º livro)” de Ramon Roca Dordal (1922)

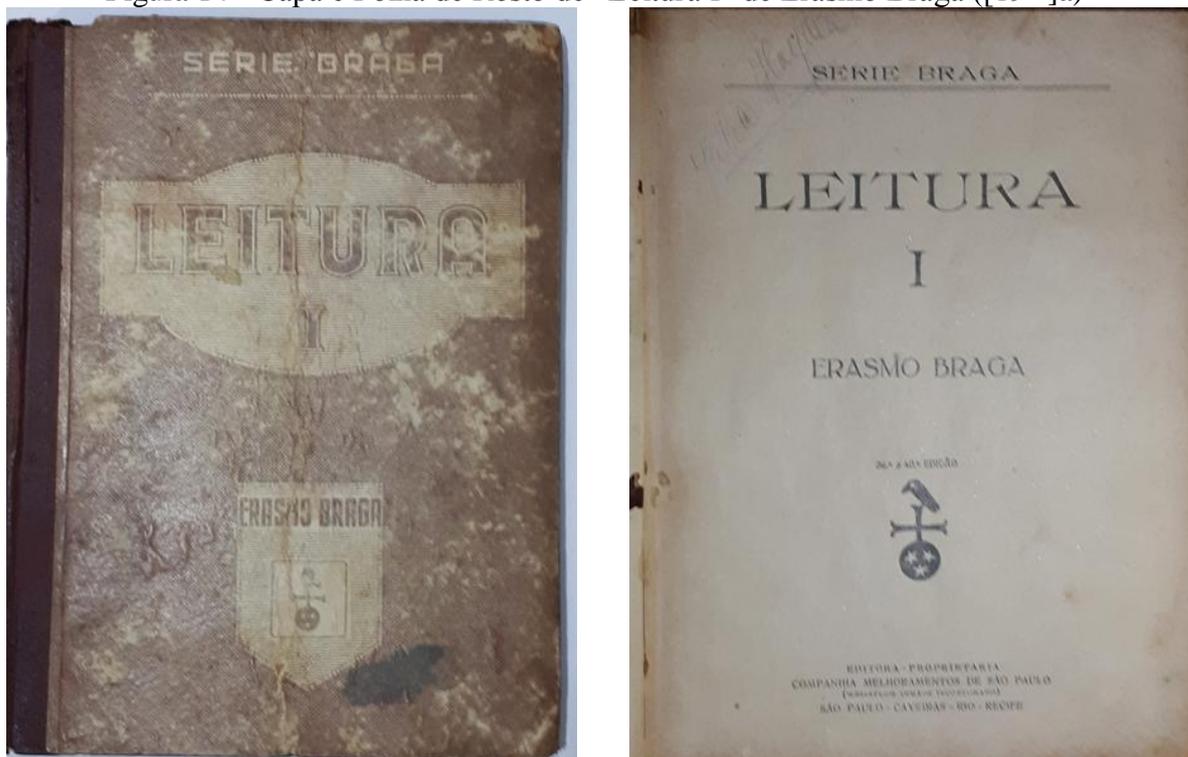


Fonte: Dordal (1922); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

A segunda edição encontrada foi publicada em 1922 pela Livraria Francisco Alves. Possui 164 páginas distribuídas em 27 capítulos, opiniões da imprensa e prólogo. O livro faz alusão direta ao nacionalismo, pois pretende instituir o civismo. Apresenta na capa a bandeira brasileira em cores. As letras impressas na capa são de cor azul, uma das cores da bandeira nacional.

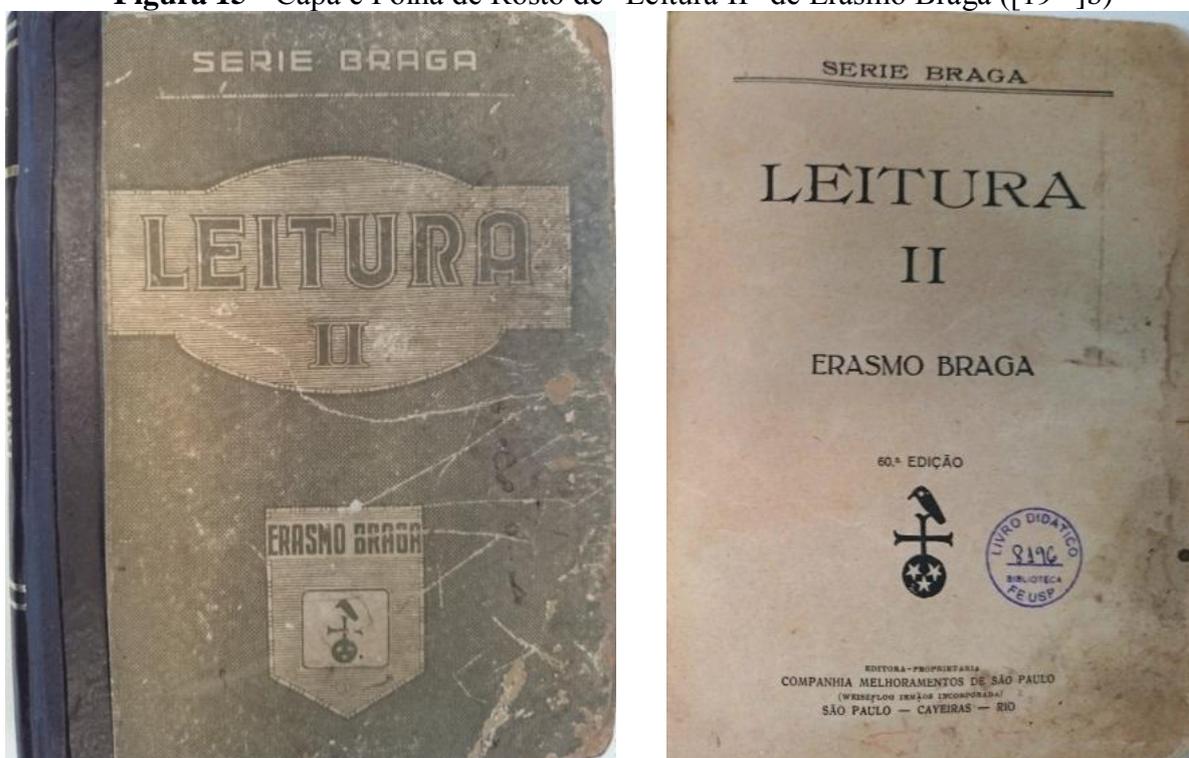
Os livros didáticos da Série Braga, intitulados “Leitura I, Leitura II e Leitura III”, de Erasmo Braga ([19--]a, [19--]b, [19--]c) não apresentam data de publicação, sendo a edição encontrada a publicada pela Melhoramentos, que adquiriu os direitos da Weiszflog Irmãos. Os três primeiros livros da série foram aprovados para uso nas escolas públicas paulistas através de listagem publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 12 de abril de 1921. O livro "Leitura I" foi indicado para o 2º ano do curso primário, possui 69 capítulos distribuídos em 194 páginas, possui índice e uma apresentação intitulada "Ao professor" escrita pelo próprio autor.

Figura 14 - Capa e Folha de Rosto de “Leitura I” de Erasmo Braga ([19--]a)



Fonte: Braga ([19--]); acervo pessoal do autor.

Figura 15 - Capa e Folha de Rosto de “Leitura II” de Erasmo Braga ([19--]b)



Fonte: Braga ([19--]); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

O livro "Leitura II" foi indicado para o 3º ano do curso primário. Publicado pela Melhoramentos e foi encontrada sua edição, possui 244 páginas e está organizado em 84 capítulos.

Figura16 - Capa e Folha de Rosto de "Leitura III" de Erasmo Braga ([19--]c)

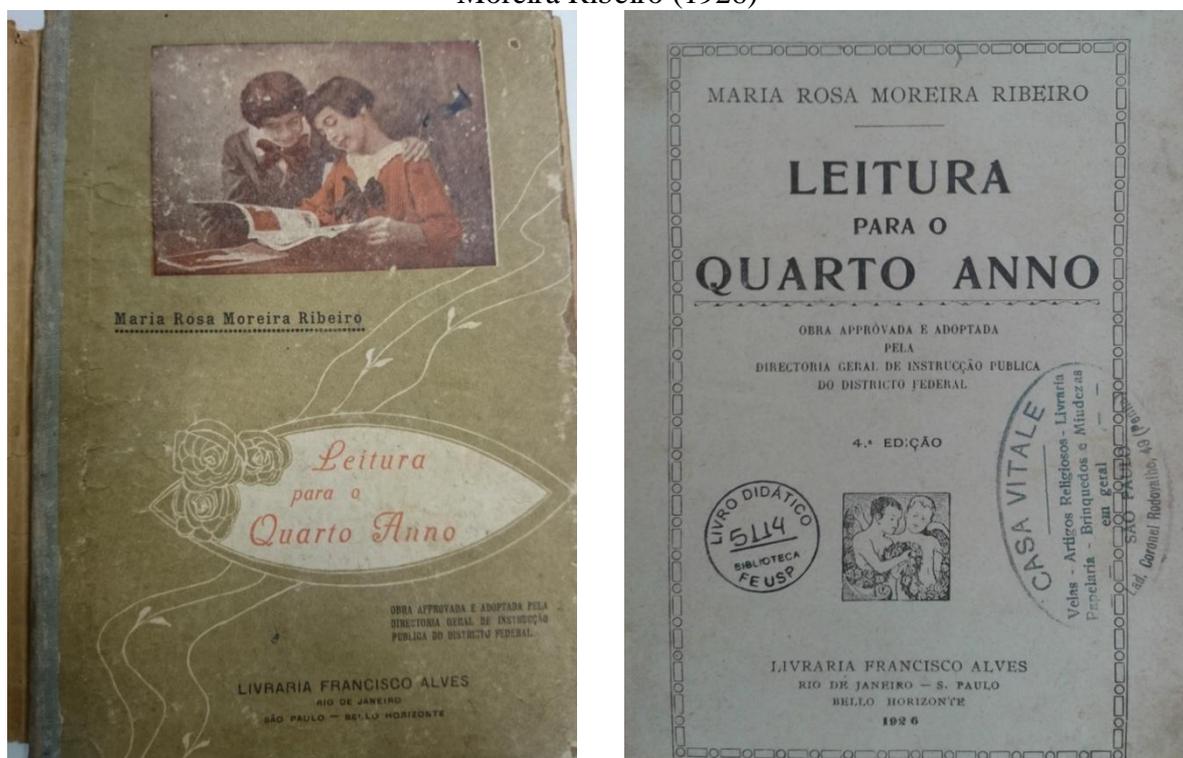


Fonte: Braga ([19--]); acervo pessoal do autor.

A composição da capa da série Braga segue o mesmo padrão de disposição de elementos, variando apenas a cor, o primeiro vermelho, o segundo verde e o terceiro azul.

O livro "Leitura para o quarto anno" de autoria de Maria Rosa Moreira Ribeiro (1926) foi aprovado para uso nas escolas paulistas através dos "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", em 23 de abril de 1924. Indicado para ser utilizado no 4º ano primário. Foi encontrada a 4ª edição publicada em 1926 pela Livraria Francisco Alves.

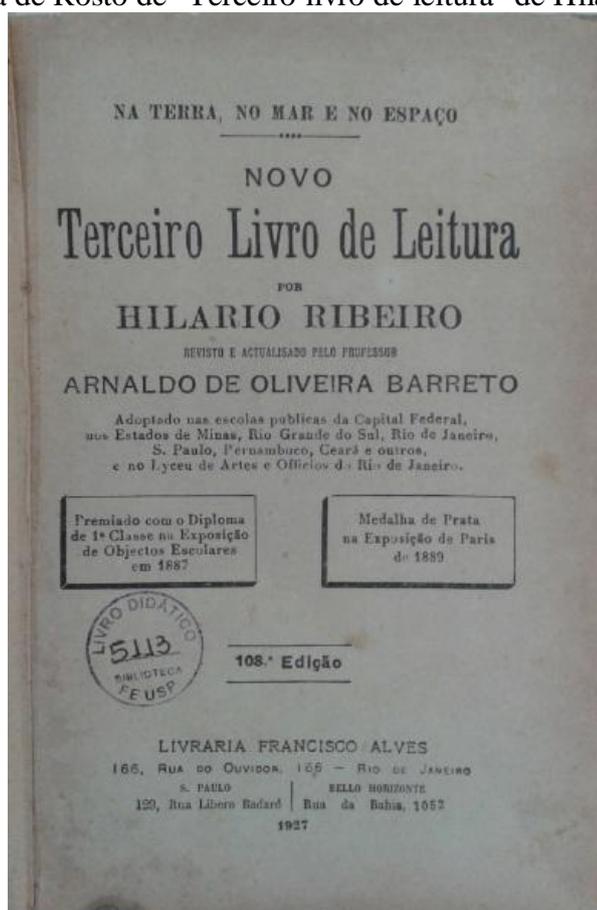
Figura 17 - Capa e Folha de Rosto de "Leitura para o quarto ano" de autoria de Maria Rosa Moreira Ribeiro (1926)



Fonte: Ribeiro (1926); encontrado no Acervo Livres-USP.

O livro “Terceiro livro de leitura” de Hilario Ribeiro (1927) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo através da listagem publicada no Diário Oficial do Estado de 12 de abril de 1921. Indicado para o 3º ano do curso primário.

Figura 18 - Folha de Rosto de "Terceiro livro de leitura" de Hilario Ribeiro (1927)



Fonte: Ribeiro (1927), encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

A 108ª edição encontrada foi publicado em 1927 pela Livraria Francisco Alves. Possui 126 páginas distribuído em 16 capítulos.

As imagens impressas nos livros didáticos aprovados e publicados nas décadas de 1910 e 1920 guardam alguma semelhança quanto a sua composição, quase sempre impressos numa única cor (preto), aparecem na parte superior do livro, e quase sempre estão relacionados ao texto na página.

2.3.2 Os livros impressos após 1930

As imagens impressas nos livros didáticos após 1930 apresentam-se de diferentes formas, sendo utilizados como apoio visual para a realização das atividades, como forma ilustrativa das histórias e contos presentes nos livros. A qualidade das imagens melhora significativamente em termos de traço, composição e diagramação.

A série “Vida Escolar” de Cesar Martinez foi publicada no interstício de 1928 a 1936, e teve sua aprovação pelo governo paulista durante este período. Desta série foram

encontrados três livros: “Cartilha Analytica - primeiras lições”, “Segundo Livro” e “A linda história do meu paíz” todos publicados pela editora Livraria Francisco Alves.

A "Cartilha Analytica - primeiras lições", de Martinez (1931) foi aprovada para uso das escolas paulistas através da listagem publicada no "Correio Paulistano" em 19 de setembro de 1930. O livro possui 90 páginas. Como outras cartilhas não apresenta sumário ou índice. Ao final do livro inclui uma página intitulada "Duas palavras", na qual qualifica a cartilha e expõe suas propriedades: "Evitei o exagero da repetição dos vocabulos nas lições fundamentaes. Cada lição é uma historieta simples, ao alcance da criança." (MARTINEZ, 1931, p.90)

Figura 19 - Capa e Folha de Rosto de "Cartilha Analytica" de Cesar Martinez (1928)



Fonte: Martinez (1928); acervo pessoal do autor.

O "Segundo Livro" de Martinez (1928) foi aprovado para uso nas escolas paulistas no Relatório do Diretor de Ensino de 1927-1928. Indicado para o 2º ano do curso primário. A edição encontrada foi publicada pela Livraria Francisco Alves em 1928. Possui 155 páginas distribuído em 63 capítulos.

Figura 20 - Capa e Folha de Rosto de "Segundo Livro" de Cesar Martinez (1928)



Fonte: Martinez (1928); com rasuras; encontrado no Acervo Livres-USP.

As capas seguem a mesma configuração da Série Vida Escolar, sendo a parte superior o título da série demarcada por uma faixa comemorativa, seguido do nome do autor em outra faixa, títulos “Cartilha”, "Segundo Livro", “A linda história do meu paíz” ao centro, e na parte inferior o nome da editora noutra faixa. As ilustrações presentes nas capas mantêm-se a mesma estrutura de barcos na parte superior, Dom Pedro I empunhando a espada na parte inferior esquerda, e o Edifício Martinelli e o lavrador de café na parte inferior direita. A folha de rosto apresenta apenas o título do livro na parte central. Não há indicação nas edições encontradas de qualquer menção a aprovação pelo Estado de São Paulo.

Figura 21 - Capa e Folha de Rosto de "A Linda História do meu País" de Cesar Martinez (1932)



Fonte: Martinez (1932); a 4ª edição foi encontrada no Acervo Livres-USP.

Na parte inferior direita há o texto "Livraria Alves" Na quarta edição a cor da capa muda para verde e preto mantendo as mesmas ilustrações, sendo acrescido a folha de rosto, na qual consta: a menção a "Série Vida Escolar", o título, a aprovação da Diretoria Geral de Instrução Pública, a destinação da obra para o quarto ano do curso primário, a edição, nome do autor, nome da editora e respectivos endereços e por fim ano de publicação. O conteúdo de ambas edições se modificam minimamente pela tipografia de algumas páginas e a correção de alguns erros de grafia.

O livro de Cesar Prieto Martinez (1932) "A linda História do meu País" teve a primeira edição publicada em 1930, aprovado pela "Serição de livros didacticos para o exercicio escolar de 1930", no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 14 de janeiro de 1930. Editado pela Livraria Francisco Alves, sendo indicado para o 4ª ano do ensino primário. Possui 40 capítulos e 251 páginas.

Este livro apresenta a maior incidência de marcas paulistas, com citações diretas sobre o Estado de São Paulo, sendo encontradas menções em 167 páginas. Desta forma, São Paulo está presente em 67% páginas do livro, que pelo título trata da "linda" história do "meu país". Segundo Abud (2004, p.99) este livro é exemplo da ação civilizatória voltada a expressar o destino progressista de São Paulo. O texto foi todo construído numa prosa contínua, como

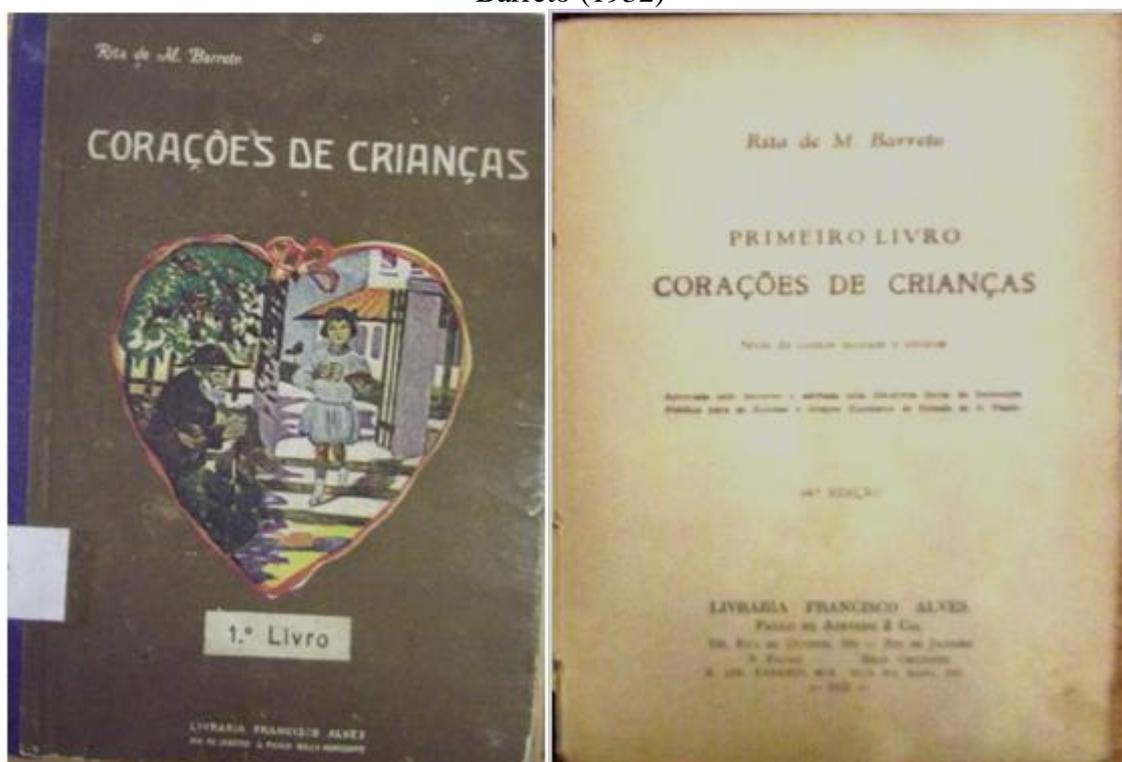
uma história do primeiro ao último capítulo, não há uma coletânea de textos, envolvendo apenas uma narrativa e diálogos principalmente entre três personagens, dois americanos, Senhores Kendal e Wilson, e um Brasileiro denominado Sr. Campos.

Os "excursionistas" assim definidos por Martinez, percorrem no texto o Brasil de São Paulo, para o Norte e Sul, passando por diversos Estados, não todos, retornando à São Paulo. A referência não é explícita a Campos Sales, pois este aparece como personagem histórico, responsável por "erguer o país" (MARTINEZ, 1932, p.132).

Segundo Abud (2004, p.100) o texto da apresentação indica que o livro trata da história do Brasil, todavia, a maior parte aborda temas ligados a São Paulo, e continua como ponto de referência para a maioria dos demais capítulos.

A série "Corações de Crianças" de Rita de Macedo Barreto (1932, 1935), teve um interstício entre a aprovação no "3º livro" que foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo através da listagem publicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913; enquanto, o "1º livro" foi aprovado somente em 1930, através da listagem publicada no Diário Oficial do Estado de 14 de janeiro de 1930.

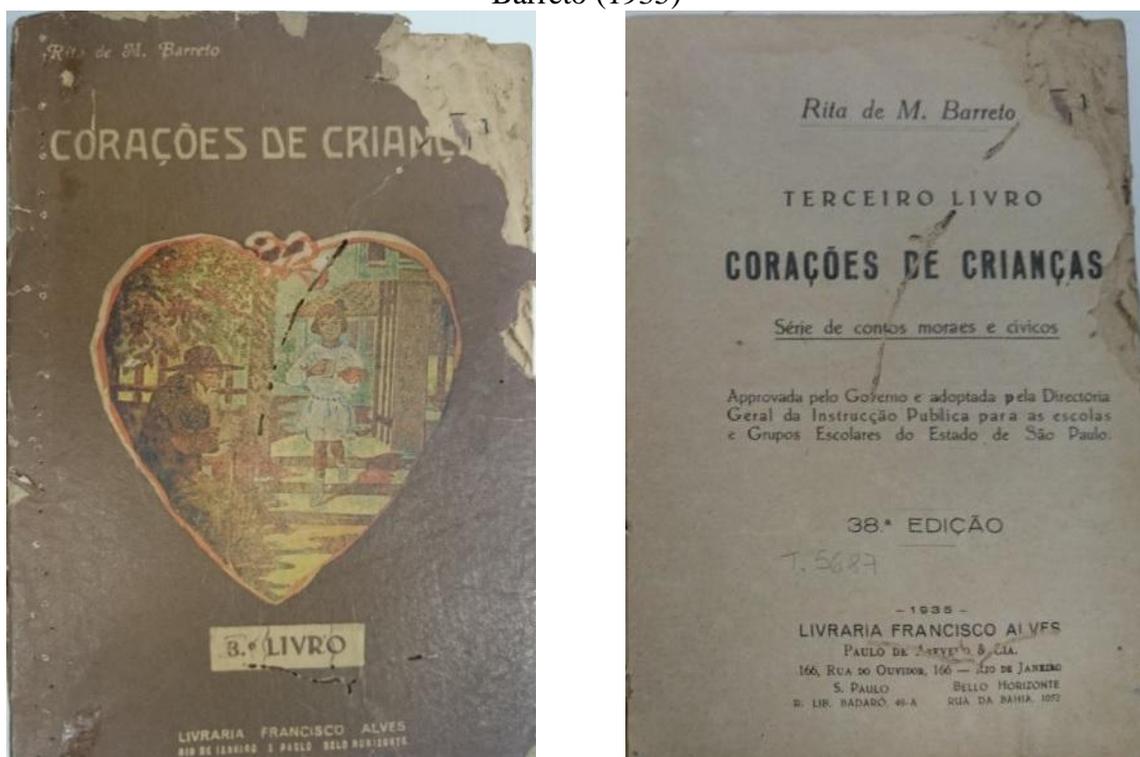
Figura 22 - Capa e Folha de Rosto de "Corações de Crianças (1º Livro)" de Rita de Macedo Barreto (1932)



Fonte: Barreto (1932); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

O primeiro livro foi indicado para uso no primeiro ano do curso primário e o terceiro para o ano respectivo. Quanto ao “1º livro” foi encontrada a 64ª edição, publicada em 1932 pela Livraria Francisco Alves. O “3º livro” foi encontrado a 38ª edição também publicado editora Francisco Alves.

Figura 23 - Capa e Folha de Rosto de “Corações de crianças – 3º livro” de Rita de Macedo Barreto (1935)



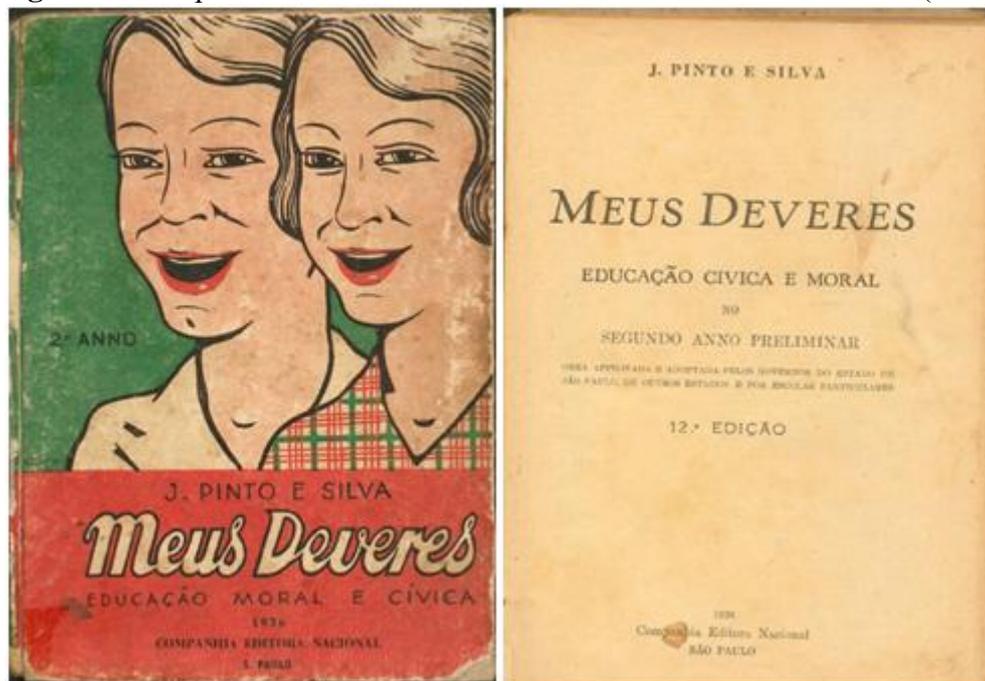
Fonte: Barreto (1935); encontrado no Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ).

As capas dos livros seguem um padrão na série, é ilustrada e colorida, tem no centro a ilustração de um coração com uma menina saindo do portão de uma casa e um senhor segurando uma bengala. Na parte superior o nome da autora, seguido do título do livro. Abaixo da ilustração a indicação de 1º e 3º livro respectivamente. Na parte inferior nome da editora e cidades da matriz e principais filiais: Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. A folha de rosto apresenta na parte superior o nome da autora, seguido da inversão do subtítulo "Primeiro livro"/"Terceiro livro" e título "Corações de Crianças". Indicação da série "Corações de Crianças". Segue abaixo a indicação de aprovação pelo governo e adoção pela "Diretoria Geral da Instrução Pública para as Escolas e Grupos Escolares do Estado de S. Paulo", e, número da edição. Na parte inferior nome da editora, endereços e data de publicação.

O livro “Meus deveres: educação moral e cívica” de Pinto e Silva (1936) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo pelo "Registro de obras

aprovadas e adoptadas nas escolas do Estado", de 21 de fevereiro de 1914. Indicado para o 2º ano do curso primário. A 12ª edição encontrada foi publicada em 1936 pela Companhia Editora Nacional. Possui 124 páginas distribuídas em 57 capítulos.

Figura 24 - Capa e Folha de Rosto de “Meus deveres” de Pinto e Silva (1936)



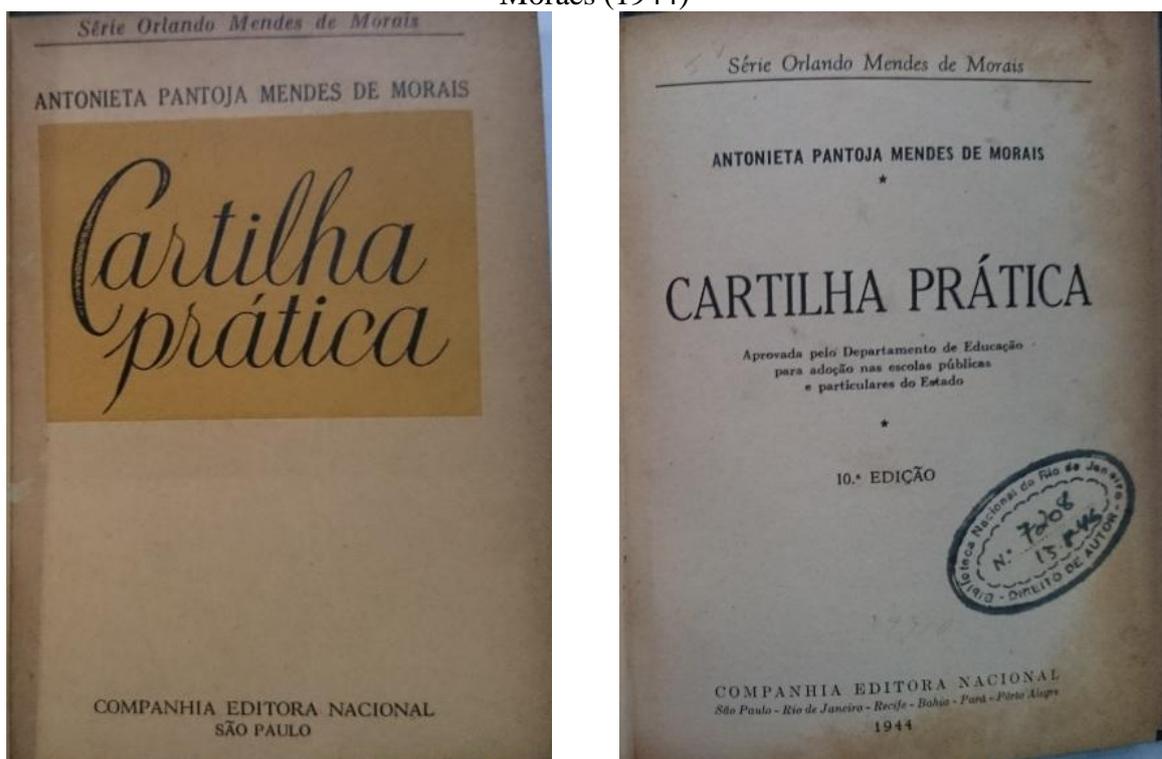
Fonte: Pinto e Silva (1936); encontrado no Acervo Digital da UFSC (SC)

A capa do livro é ilustrada por dois jovens com feições semelhantes e colorida em vermelho, verde, branco e preto. Apresenta no fundo verde à esquerda a indicação do ano do curso primário. Na parte inferior, nome do autor e título com letras vazadas, subtítulo, ano de publicação editora e cidade de publicação. Na parte superior da folha de rosto consta o nome do autor. Na parte central o título, subtítulo, menção do ano à qual se destina e indicação de aprovação pelo Estado de São Paulo, por outros estados e por escolas particulares. Número de edição. Na parte inferior ano de publicação, editora e cidade de publicação.

O livro “Cartilha Prática” de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1944) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo pelo Processo nº 16149, de 31 de julho de 1933. Indicado para o 1º ano do curso primário. A 10ª edição encontrada foi publicada em 1944 pela editora Companhia Editora Nacional. Possui 125 páginas. Como outras cartilhas não tem uma organização em sumário ou índice das lições. Alguns títulos aparecem, como: Os Soldados (p.41); Vinícius e o galo (p.48); Simão e o sapateiro (p.51); O cego (p.54); Aniversário de Corália (p.57); "São" Horácio (p.60); A chácara (p.62); As formigas (p.65); O sítio de Tio Álvaro (p.69); Os cravos (p.77); Renê

(p.80); A chuva (p.82); A coruja (p.91); Dona Chiquinha (p.93); Carnaval (p.96); A vaquinha de Vinícius (p.99); A abelhinha (p.101); A Mansinha (p.104); A Bandeira brasileira (p.108); O sapo (p.111); Um menino a cavalo (p.114); Natal (p.117); e, Vozes dos Animais (p.121). Fez parte da "Série Orlando Mendes de Moraes", nome de seu marido. Apresenta apenas 55 ilustrações, número inferior às demais cartilhas analisadas.

Figura 25 - Capa e Folha de Rosto de "Cartilha Prática" de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1944)



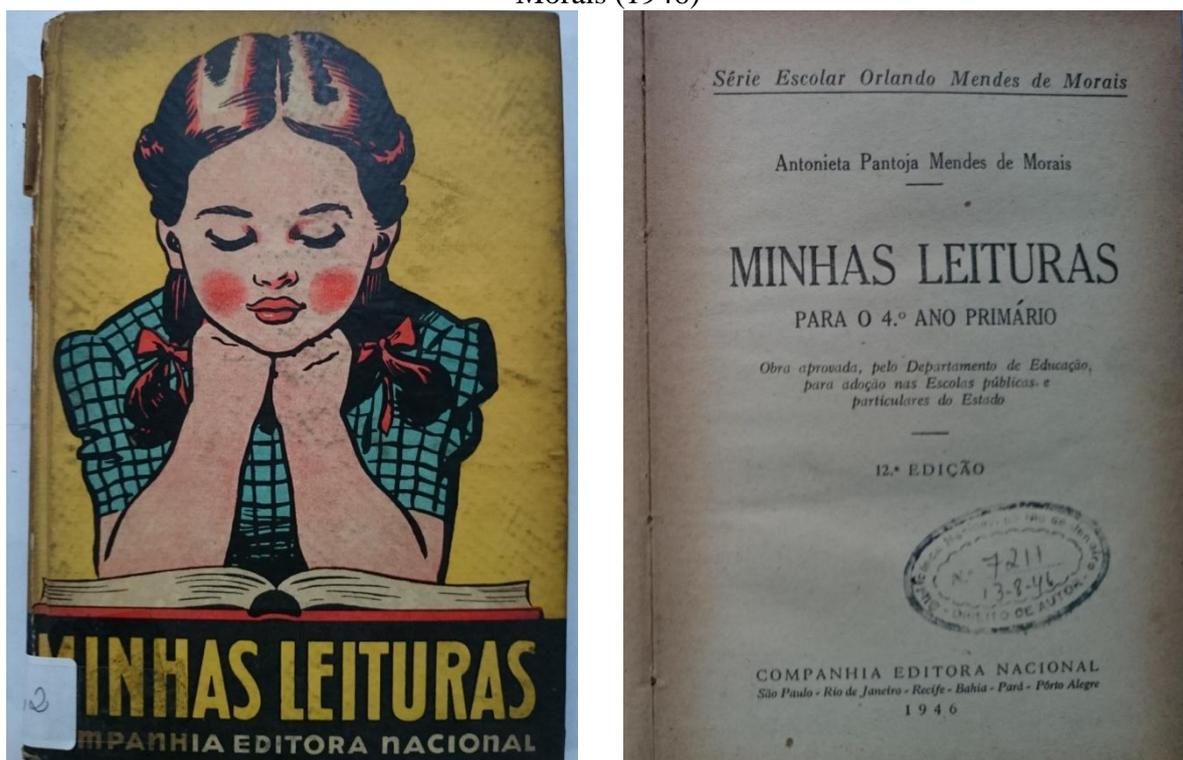
Fonte: Moraes (1944); encontrado no Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ).

A capa é colorida por um retângulo amarelo no qual o título está inscrito em letras cursivas. Na parte superior há indicação da série graduada, seguido do nome da autora e título. Na parte inferior o nome da editora e local. A folha de rosto apresenta na parte superior a indicação da série graduada, nome da autora em letras maiúsculas negritadas. Na parte central o título do livro em letras maiores e maiúsculas, seguido da menção à aprovação pelo Departamento de Educação. Mesmo estando a vigência do CNLD este livro não faz menção de sua aprovação neste órgão. Número da edição, e na parte inferior nome da editora em letras maiúsculas, cidades onde atuou, e data de publicação. A apresentação desta edição é de Máximo de Moura Santos, então Chefe dos Serviços Técnicos do Departamento de Educação de São Paulo, e além que qualificar a cartilha como prática afirma que "...satisfaz às conveniências da escola rural..." (MORAIS, 1944, p.7).

O livro de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1946) intitulado "Minhas leituras: para o quarto ano primário", faz parte da Série Escolar Orlando Mendes de Moraes, foi publicado pela Editora Companhia Editora Nacional, possui 182 páginas distribuídas em XX capítulos. O livro foi aprovado para uso nas escolas públicas do Estado através do Processo nº 14.098 de 22 de novembro de 1932. Foi encontrada a 12ª edição datada de 1946.

A capa apresenta a ilustração colorida de uma menina de olhos fechados com as mãos no queixo e cotovelos sobre um livro. Na parte inferior o título e o nome da editora. Não há menção a autora ou outras informações pertinentes ao livro na capa. A folha de rosto tem na parte superior a indicação da série graduada, nome da autora, título e subtítulo do livro, indicação de aprovação pelo "Departamento de Educação" para uso em escolas públicas e privadas do Estado e edição. Na parte inferior está inscrito a editora, cidades e Estados e por fim data de publicação.

Figura 26 - Capa e Folha de Rosto de "Minhas leituras" de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1946)



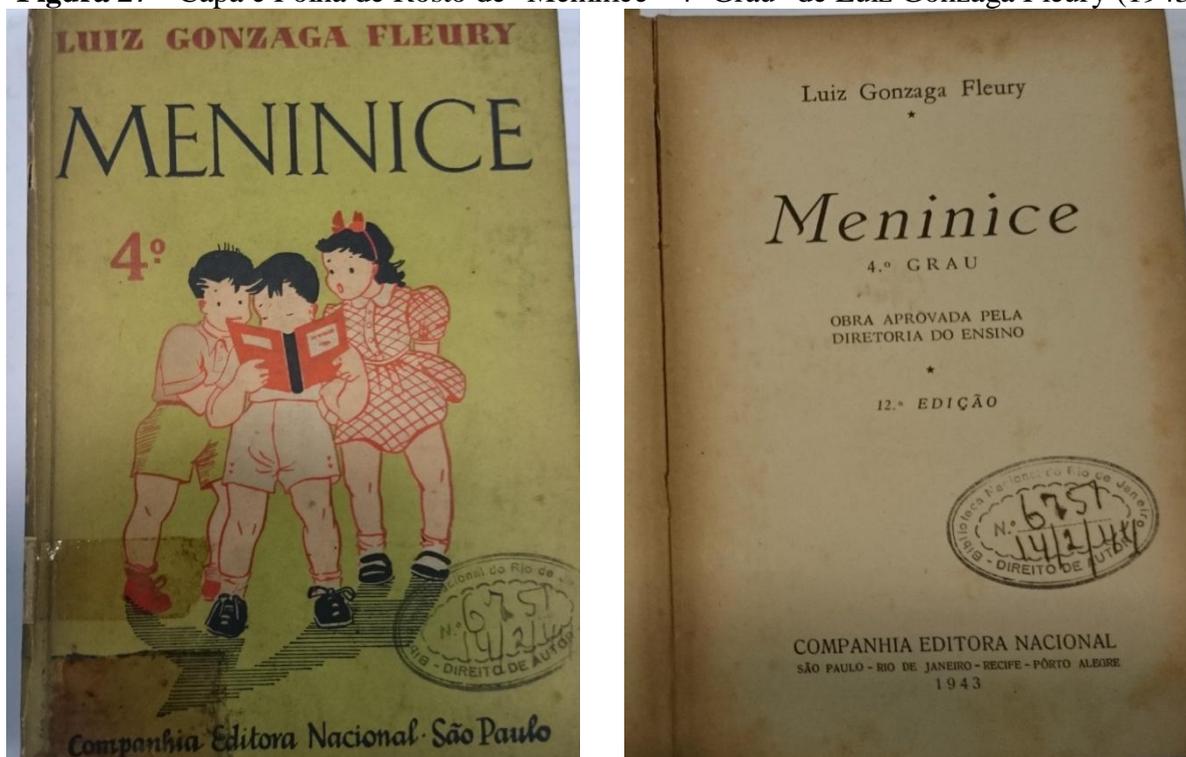
Fonte: Moraes (1946); encontrado no Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ).

O livro "Meninice - 4º grau" de autoria de Luiz Gonzaga Fleury (1943) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas paulistas através do Processo nº 4826 de 27 de abril de 1936. Editado pela Companhia Editora Nacional. O livro tem 180 páginas e 48 capítulos. A edição mais antiga encontrada é de 1943, sendo a décima segunda edição, não há menção de

que o livro foi modificado, acrescido ou revisado para esta edição, o que nos leva a crer que guarda os mesmos traços da edição original.

A capa do livro é colorida em amarelo, vermelho e preto, aparece o nome do autor em vermelho e letras maiúsculas na parte superior do livro, seguido do título e indicação do ano ao qual o livro serve. Ao centro da capa tem três figuras que representam dois meninos e uma menina, um menino ao centro segurando um livro, um menino a esquerda e uma menina a direita. Ao final da capa há indicação da editora e da cidade de São Paulo. Na folha de rosto há o nome do autor na parte superior, título, indicação do ano, indicação da aprovação pela "Diretoria de Ensino" e edição no centro, e, na parte inferior a indicação da editora, endereço e por fim data de publicação.

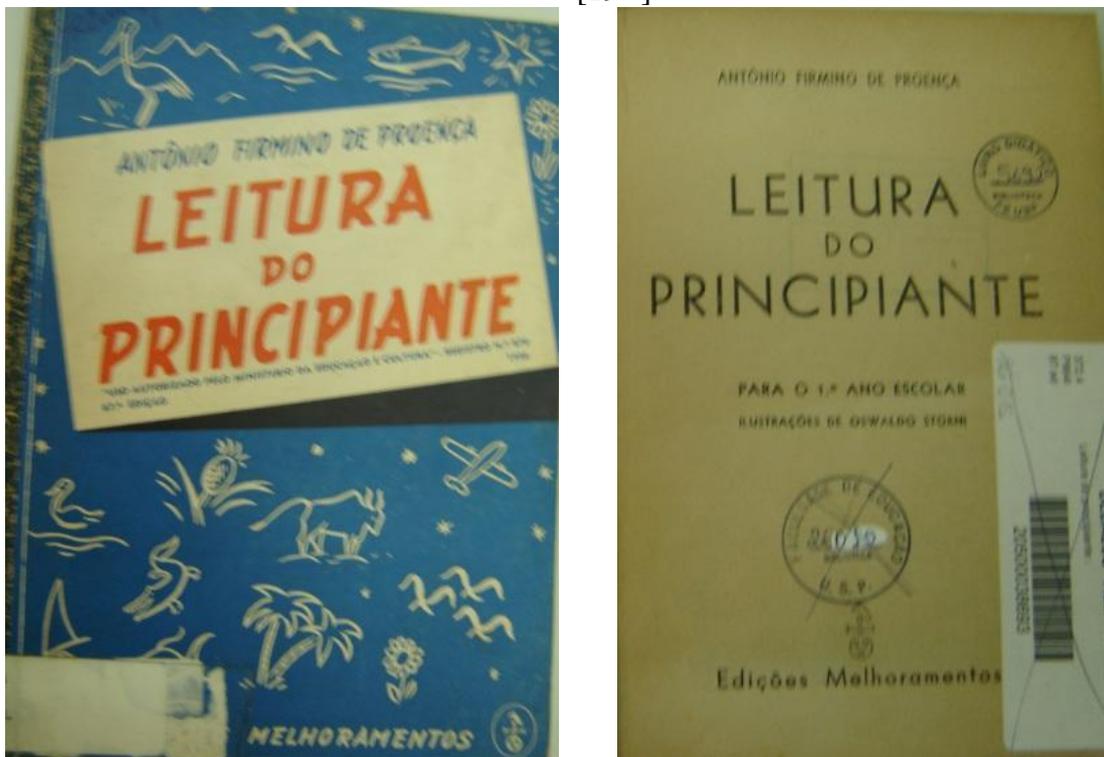
Figura 27 - Capa e Folha de Rosto de "Meninice - 4º Grau" de Luiz Gonzaga Fleury (1943)



Fonte: Fleury (1943); encontrado no Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ).

O livro "Leitura do Principiante" de Antonio Firmino Proença ([19--]) foi aprovado para uso nas escolas públicas pelos "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos", em 20 de outubro de 1926. Indicado para o primeiro ano do curso primário.

Figura 28 - Capa e Folha de Rosto de "Leitura do Princiante" de Antonio Firmino Proença [19--]



Fonte: Proença ([19--]); encontrado no Acervo Livres-USP (SP).

O livro publicado pela Edições Melhoramentos tem 112 páginas organizadas em 51 lições, não há indicação de edição e nem data de publicação. Compõe um dos cinco livros da "Série de Leitura Proença". Segundo Proença ([19--], p.5) este livro é uma "ponte entre a Cartilha e o 1º Livro de Leitura". Não foi identificado o ano de publicação, mas se presume pela qualidade gráfica que foi posterior à 1930.

No Prefácio, Proença ([19--], p.5-6) apresenta o "plano geral" para o professor, uma orientação para uso do livro, em cinco etapas: "preparação" para despertar o interesse da classe; "apresentação" lida pelo professor para a formação de um "todo ainda vago e indefinido" sendo que os alunos devem estar com o livro fechado; "análise" releitura com a interpretação e esclarecimento de trechos e termos pelo professor; "síntese" para uma concepção do todo, exigindo concentração e análise das figuras; "aplicação" da leitura pelos alunos e exercícios. O livro apresenta 87 ilustrações. As ilustrações são constantes no livro são atribuídas à Oswaldo Storni³³, que segundo Razzini (2002, p.5) estava entre outros

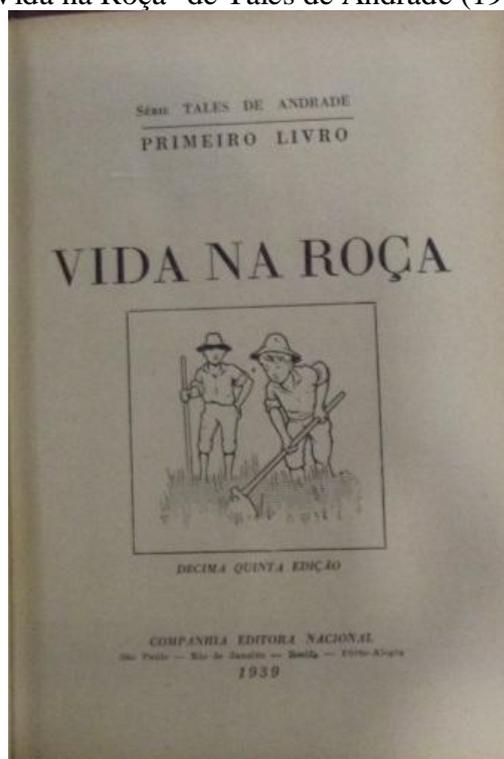
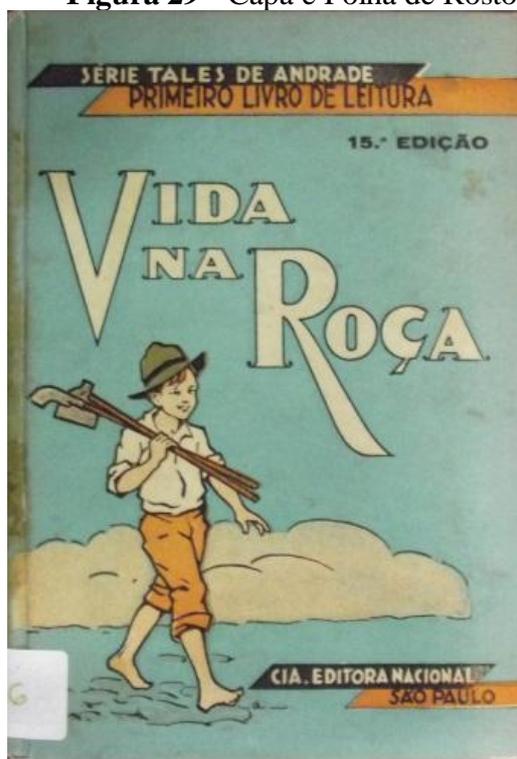
³³Oswaldo Storni, nasceu no Rio de Janeiro em 25 de abril de 1909 e faleceu em 10 de julho de 1972. Colaborador do "Tico-Tico" e "O Malho" e diversas editoras, se tornando efetivo na Melhoramentos a partir da década de 1950.

ilustradores que passaram a atuar na produção de livros didáticos devido à contínua adoção método intuitivo. Segundo Gazoli (2015, p.144) Proença defendeu o aprendizado do método ativo e direto, em artigos das revistas "Excelsior!" e "Revista da Escola Normal de São Carlos". Segundo Razzini (2002, p.5):

A adoção do método intuitivo e o uso da imagem como importante recurso pedagógico só foi possível graças aos avanços das técnicas de impressão e das técnicas de fabricação do papel, em curso desde a metade do século XIX, que baratearam o custo do material didático. Além de livros ilustrados com “clichês” (importados ou não), os alunos passaram a conviver com mapas geográficos e quadros murais pendurados nas paredes das salas de aula, muitos deles coloridos.

O livro "Vida na Roça" de Tales de Andrade (1939) foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas através do Processo nº 5804, de 21 de março de 1933. Indicado para ser utilizado no segundo ano do curso primário. Foi encontrada a 15ª edição publicada pela Companhia Editora Nacional em 1939.

Figura 29 - Capa e Folha de Rosto de "Vida na Roça" de Tales de Andrade (1939)



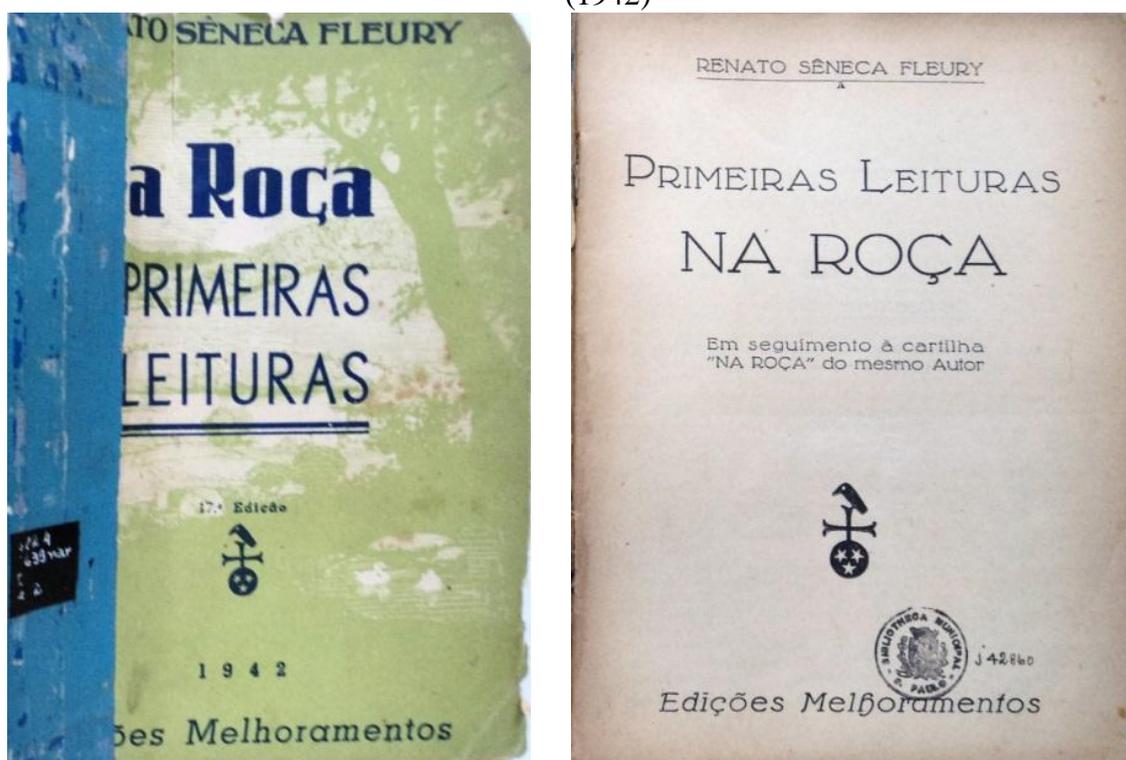
Fonte: Andrade (1939); encontrado na Biblioteca do Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci, CPP (SP).

A capa do livro é colorida em laranja, azul e preto, e ilustrada por um menino segurando uma enxada e uma meia-foice, caminhando descalço. Na parte superior apresenta indicação da série, seguido da indicação de primeiro livro de leitura, número de edição e na

parte central com letras vazadas em branco. Na parte inferior da capa indicação da editora e local. A folha de rosto apresenta a ilustração de um homem observando um jovem trabalhando com a enxada. Na parte superior indica a série graduada, indicação do primeiro livro, seguido do título em destaque. Abaixo da figura indicação da edição e na parte inferior a editora, cidades de atuação e data de publicação.

O livro "Na roça - primeira leituras" de Renato Sêneca Fleury (1942) foi aprovado para uso nas escolas públicas do Estado de São Paulo através do Processo nº831 de 26 de março de 1936. Indicado para ser utilizado no primeiro ano do curso primário. Foi encontrada a 17ª edição publicada pela Edições Melhoramentos em 1942. O livro é composto por 58 páginas organizadas em 48 lições e 127 ilustrações.

Figura 30 - Capa e Folha de Rosto de "Na roça - primeira leituras" de Renato Sêneca Fleury (1942)



Fonte: Fleury (1942); encontrado no Acervo Histórico do Livro Escolar da Biblioteca Municipal Monteiro Lobato (SP).

A capa desta edição apresenta cores verde e azul, sendo o fundo uma figura composta por uma paisagem natural e letras em azul. Na parte superior o nome do autor, e na parte central o título do livro em negrito e subtítulo em letras maiúsculas, seguido da edição e emblema da editora. Na parte inferior data de publicação e nome da editora. Na parte superior da folha de rosto está o nome do autor, seguido de uma inversão entre subtítulo e título em destaque. Menção à sequência de livros do mesmo autor, emblema da editora e na parte

inferior nome da editora. Nesta edição não foi identificada menção a aprovação por qualquer órgão estatal, estadual ou nacional, de regulação do livro didático.

A apresentação do livro foi feita pelo próprio autor. Fleury (1942, p.3-4) destaca os "modelos literários" presentes na obra, e que os livros de leitura "... não devem ser enciclopédias de conhecimentos úteis nem obra de instrução cívica e moral, nem muito menos livros destinados ao ensino da linguagem, história ou ciências naturais. Muito menos devem ter como objetivo a transmissão de conhecimentos à criança." Para Fleury (1942, p.4) o livro de leitura deve ser "... um conjunto de experiências, uma antologia de trabalhos estimulantes e atraentes que atuem sobre o espírito da criança, sugerindo inspirações".

O livro "Na roça - terceiras leituras" de Renato Sêneca Fleury (1943) foi aprovado para ser utilizado nas escolas públicas de São Paulo através do Processo nº 2664 de 21 de maio de 1936. Foi encontrada a 9ª edição publicada pela Edições Melhoramentos em 1943.

Figura 31 - Capa e Folha de Rosto de "Na roça - terceiras leituras" de Renato Sêneca Fleury (1943)

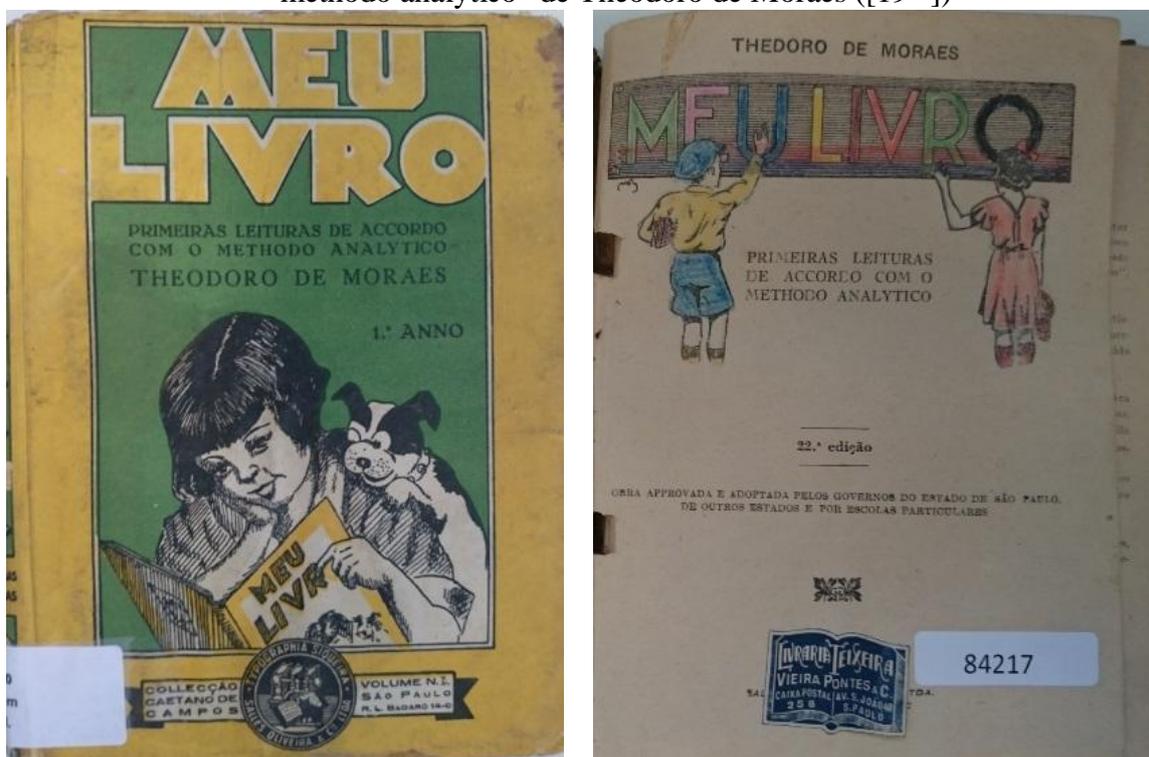


Fonte: Fleury (1943); encontrado no Acervo histórico do Livro Escolar da Biblioteca Municipal Monteiro Lobato (SP).

A capa segue o padrão da série graduada, sendo a única distinção a indicação de "terceiras leituras" na capa e sua inversão na folha de rosto.

O livro "Meu livro - Primeiras Leituras de acordo com o methodo analytic" de Theodoro de Moraes ([19--]), foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas através da listagem publicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública no Diário Oficial de 19 de janeiro de 1913, indicado para o primeiro ano do curso primário. O livro apresenta 150 páginas e não há uma distribuição de lições ou capítulos. Não tem presença de sumário ou índice no livro. Ao final do livro designado como título "Direcção" específica que as lições aparecem "concatenadas". (MORAES, [19--], p.145). Esta seção específica orientação aos professores, sugere tanto método de ensino quanto exercícios. Foi encontrada a 22ª edição, sendo a data de publicação encoberta pela etiqueta da Livraria Teixeira.

Figura 32 - Capa e Folha de Rosto de "Meu livro - Primeiras Leituras de acordo com o methodo analytic" de Theodoro de Moraes ([19--])



Fonte: Moraes ([19--]); encontrado no Acervo Livres-USP (SP)

A capa do livro é colorida em verde, amarelo e preto, com título na parte superior em destaque com letras amarelas num fundo verde contornados por uma linha preta. Logo abaixo indicação da obra, e menção ao método analítico, seguido do nome do autor. Há a ilustração de uma menina com uma mão no queixo e outra segurando um livro com as feições da capa, com um cão sobre o ombro esquerdo com os olhos esbugalhados.

Na parte inferior da capa a menção a "Colleção Caetano de Campos", volume 1, selo da Tipografia Siqueira, Salles Oliveira e C. Ltda, e a cidade de São Paulo. O livro possui uma grande amplitude de textos escritos em letras cursivas e de imprensa, atividades variadas de completar sequências à exercícios de associação.

CAPÍTULO 3

AS MARCAS DO IMAGINÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1937)

Neste capítulo serão apresentadas as marcas nacionais e paulistas encontradas nos livros didáticos pertinentes à amostragem. Desta forma, foi dividido em duas partes permitindo a identificação dos diferentes elementos textuais e imagéticos presente nos livros didáticos analisados. Na primeira parte figuram as marcas nacionais que fizeram referência direta a partir dos seguintes termos: "Brasil", "nação" ou "pátria"; sob forma de pronomes possessivos, por exemplo "minha terra" ou "meu país"; citação de personalidades destacadas por exemplo, heroísmo, patriotismo, nacionalismo; e, de forma indireta através de seus congêneres: "brasileiro", "nacional", "patriótico" e derivados. Na segunda parte foram evidenciadas as marcas da paulistanidade: "São Paulo" ou paulista; ou, sob a forma possessiva "meu estado", "minha cidade"; referência aos lugares do território paulista; e, indicações implícitas ligadas aos produtos, industrialização, imigração que caracterizaram São Paulo no período de estudo e em sua história anterior.

Ao pesquisar os livros didáticos, verifica-se uma íntima relação entre educação como instrução e virtude. Dessa forma, para Boto (1999, p. 270)

A escola como agência de moralização. Indissociável do cultivo ético, a tarefa do magistério torna-se por sublime: prepara sempre as sempre jovens gerações para virtudes sempre socialmente desejadas. A união essencial entre educação e virtude é manifesta no texto; e dela derivam a percepção dos deveres individuais e a preparação para a sociabilidade adulta.

A escola estava amparada nos profissionais e nos livros didáticos, estes traziam as marcas de um modelo educacional e auxiliavam na socialização dos indivíduos. Uma educação pautada nos princípios moralizantes, virtudes e na diferenciação de papéis sociais. Educação vista como transformação, livro didático visto como mandatário dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, a prova disso está em:

Não fora o livro, e as bellezas de tua Pátria
resplandeceriam ignoradas aos olhos do sertanejo inculto

e do viajante audaz; e o heroísmo dos teus patricios que outrora defenderam teus lares, passaria obscurecido ao esquecimento; a sabedoria das gerações antigas perderia a lindeza rustica das expressões primitivas; as grandes obras de teus homens de sciencia permaneceriam sombrias e mysteriosas, como phenomenos de alem-tumulo; a doçura e meiguice das scenas da infancia, a energia despendida na luta pela vida, as solemnes e graves impressões da velhice, uma vez sentidas por grandes corações, não fariam vibrar a tua alma. (BRAGA, [19--], p. 222)

O livro didático tratado como expressão máxima da cultura brasileira, em suas páginas encontrar-se-ia os preceitos morais, culturais, políticos, geográficos e históricos que tirariam o homem comum, leigo da ignorância.

3.1 AS MARCAS NACIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS PAULISTAS

As marcas nacionais estão apresentadas no uso do termo “Brasil” e na personificação do “brasileiro” e/ou seu plural, expressão que remete não apenas ao local a condição substantivada, ou seja, o Brasil e o brasileiro são encontrados na forma de substantivos masculinos, elementos próprios e relacionados ao seu simbolismo.

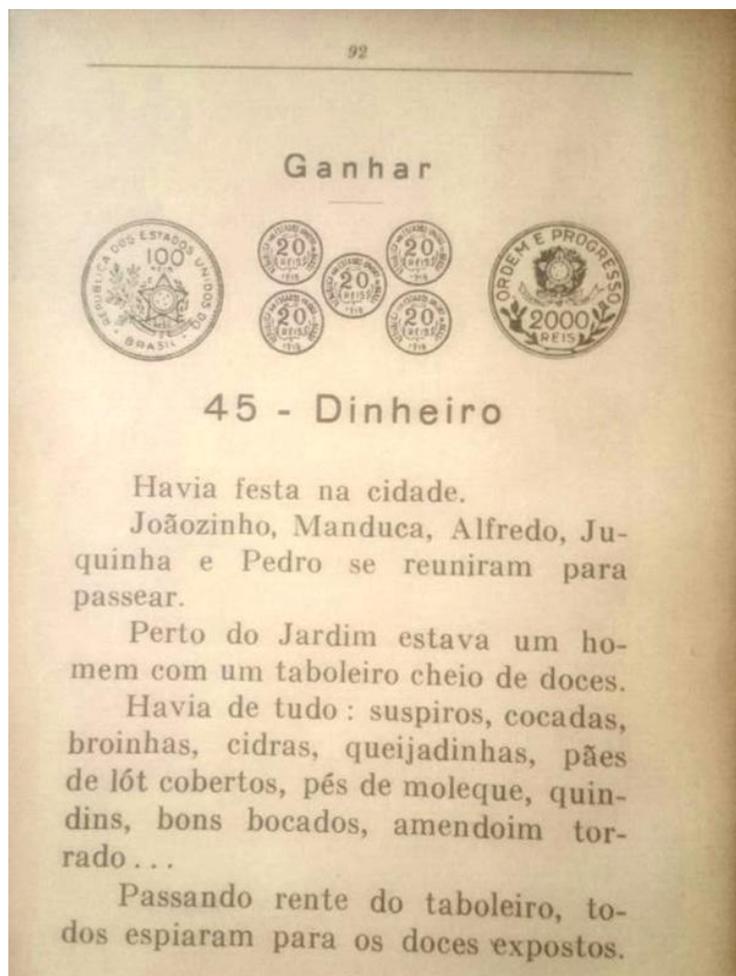
As referências aos termos “Pátria”, “Patriotas”, “Nação” e “o país” também se apresentam no texto de forma a simbolizar os laços das pessoas com a dimensão territorial, de nascimento e constituição do próprio Estado em sua unidade. Menções à cidade do Rio de Janeiro tornaram-se relevantes quando esta foi substantivada como “capital brasileira” ou “capital da República”.

Os títulos de alguns livros já evidenciam, ou procuram evidenciar, seu caráter nacional, como o título “Minha Pátria” de Pinto e Silva (1910) e “A linda historia do meu país” de Martinez (1932).

A dimensão simbólica também está presente na composição dos livros didáticos, sendo a bandeira um elemento recorrente, tanto como o hino nacional, e com menor frequência o selo nacional e um texto sobre o congresso nacional.

O selo nacional, cunhado nas moedas aparece pontualmente no livro “Espelho” de Andrade (1932, p.92), sendo a única referência a um elemento nacional no livro. Aparece indiretamente pois não lhe é atribuído nenhum sentido específico no texto que trata de dinheiro, e de como os jovens “Joãozinho, Manduca, Alfredo, Juquinha e Pedro” conseguem dinheiro para consumir doces.

Figura 33 - Selo Nacional em Moedas - "Espelho" de Andrade (1932)



Fonte: Andrade (1932, p.92)

Na apresentação do livro "A linda história do meu paiz" denominada "Ao leitor", Martinez (1930, p.3-4) argumenta em favor do objetivo de ensino da história pátria:

O ensino da historia, segundo o moderno conceito, deve, principalmente concorrer para a formação clara da idéa de patria, afim de que o individuo, recebendo, em tempo oportuno, o influxo dessa idéa, possa ser um bom patriota, convicto de seus deveres e direitos. O nosso pais reclama tal ensino, mais do que nenhum outro. Basta considerar a enorme massa popular formada de raças as mais diversas, que se infiltra dia a dia no povoamento do sólo. Para os filhos desses imigrantes, principalmente, é preciso escrever obra nossa, eminentemente nossa, que retrate de maneira a mais viva o Brasil de hoje, de hontem e de amanhã. O ensino proporcionado pelas escolas officiaes ou particulares deve ser essencialmente nacional. A propria literatura infantil necessita de preocupar-se, exclusivamente, com assuntos brasileiros.

A perspectiva apresentada por Martinez (1930) visa constituir um ensino de história do Brasil voltado à formação do patriota, mais que converter o imigrante em brasileiro deve proporcionar a formação nacional. Martinez no seu primeiro relatório enquanto Inspetor Geral do Ensino no Paraná, já evidenciava esta questão de diversas "raças", pois considerava que o ensino das escolas estrangeiras “desnacionalisa a infância” (PARANÁ, 1921, p.23). Não foram encontradas menções ou referências nos textos analisados de que Martinez fosse contra a imigração ou contra qualquer "raça", apenas suas críticas dirigidas às escolas estrangeiras, que deveriam ao seu ver ser fechadas (PARANÁ, 1921, p.24), e a preocupação com a formação dos filhos dos imigrantes, conforme se observa na apresentação do livro. A formação dos filhos dos imigrantes e dos brasileiros natos passava pelo sentimento de amor ao Brasil, dessa forma, muitos textos e lições exaltavam sobre as cidades, a urbanidade e as tecnologias de transporte e comunicação no Brasil, pessoas que contribuíram para a construção da Nação moderna.

A implementação da proposta nacionalista, materializada nas práticas pedagógicas, era orientada pelo Departamento de Educação, representante do governo e veículo inoculador e fiscalizador dos escopos ideológicos homogeneizadores pretendidos. De fato, recursos diversos, foram utilizados pelos professores, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento das “recomendações” do serviço de inspeção escolar, em cumprimento às determinações legais. Um dos focos era a ênfase nas disciplinas que deveriam apresentar conteúdos nacionais, cívicos, inspiradores da devoção pela pátria brasileira, geralmente exemplificados nas emblemáticas atitudes dos personagens históricos que externaram seu amor ao Brasil. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 270-271)

Desta forma, como afirmam Santo e Muller (2009) os conteúdos dos livros de leitura, séries graduadas e livros de Educação Moral e Cívica, deveriam trazer elementos da cultura nacional. De forma contínua e emblemática criava-se um imaginário de devoção ao Brasil.

No "Segundo Livro de Leitura", de Barreto e Puiggari (1911b) encontra-se a palavra “pátria” uma vez, está presente também, no “Terceiro livro de leitura” dos mesmos autores, mas aparecendo cinco vezes em diferentes momentos. No “Segundo Livro de Leituras infantis” de Vianna (1911b) a palavra “pátria” surge duas vezes. “Pátria” surge no livro “Corações de crianças”, de Barreto (1935) dez vezes, também nesta obra uma vez encontrou-se o termo “estado-nação”. No “Terceiro livro de leitura”, de Thomaz Galhardo (1919) encontrou-se em dois momentos.

No livro, “Meus deveres - 4º Ano” de Pinto e Silva (1945, p.28-30) a expressão pátria adquire conotações de “peleja”, resguardando um capítulo específico designado de “A Pátria

I". Fala da guerra do Paraguai, e a questão territorial, a luta em defender o território, a Pátria, além de enaltecer o sentimento patriótico de posse da Bandeira brasileira:

- Perdemos a bandeira, perdemos a bandeira! De fato, o inimigo, tendo caído de surpresa sôbre o acampamento adormecido, arrebatara o querido símbolo. - A bandeira, já, ou a morte de todos! ruge o comandante e, de espada em punho, arroja-se, temerário, em perseguição do inimigo. (PINTO E SILVA, 1945, p.28)

No mesmo livro de Pinto e Silva (1945, p. 50-52) a lição "A Pátria II" está relacionada a figura de Alberto Santos Dumont, "...um patriota que muito enalteceu o Brasil". Uma exaltação patriótica ligada a uma personificação de herói. De mesmo nome, "A Pátria III" (Pinto e Silva, 1945, p. 66-69) a aula sobre Alberto Santos Dumont continua narrando os feitos do herói brasileiro fora do Brasil. No mesmo livro de Pinto e Silva (1945, p. 88-91) A lição "A Pátria IV", trata da questão territorial, dos limites e fronteiras brasileiras. "O território invadido era o Acre, contestado entre a Bolívia e o Brasil, à falta de limites que assinalassem os direitos dum e doutro país". Na lição "A Pátria V" de Pinto e Silva (1945, p. 111-114) apresenta Rui Barbosa, "...um dos maiores vultos do nosso país", demonstra algumas contribuições de Rui Barbosa e sua atuação na Conferência Internacional da Paz em 1907.

Foi entre essas notabilidades que Rui Barbosa conquistou um lugar preeminente, honrando e dignificando o nome brasileiro. Foi ali que, em nome do direito e da justiça, combateu não só em favor de sua Pátria, como em prol dos Estados sul-americanos e dos pequenos países europeus. (PINTO E SILVA, 1945, p. 111)

Neste caso, Rui Barbosa estava representando a Pátria brasileira, como a personificação de uma nação. Sua participação na Conferência foi comentada internacionalmente por defender as causas justas, do direito e do bem. Em "A Pátria VI", Pinto e Silva (1945, p. 132-135) comenta-se sobre algumas invenções brasileiras, "...como vêm, o *aeróstato*, a *dirigibilidade* do mesmo, a *máquina de escrever* e o *transformador e regulador elétrico*, são coisas que não só dignificam nossa Pátria, como demonstram o esforço e o talento dos filhos do Brasil". Noutra lição, "A Pátria VII", Pinto e Silva (1945, p. 157-161) o autor narra uma história diferente daquelas que demonstram os feitos e a bravura de grandes heróis, além da grandeza do sentimento pátrio relacionado a eles. Neste capítulo relaciona-se a Pátria com o protagonismo de uma mulher brasileira por ocasião da Retirada da Laguna.

É então que, dentre os diversos lances de bravura ali assinalados, se tornou notável o de uma valorosa

brasileira que, num assomo de patriotismo, ia sacrificando o próprio filhinho no altar da Pátria. (PINTO E SILVA, 1945, p. 159)

A figura da mulher que salva o filho e salva o Brasil, luta por sua vida e pela vida dos brasileiros. A cena narrada figura como uma representação de patriotismo, da mulher capaz de sacrifícios em prol de uma causa maior, a Pátria. Do mesmo autor, Pinto e Silva, “Meus Deveres” - 3º ano (1914, p. 12-13), lição “A Pátria”, o autor define o que ele entende por Pátria, “...a Pátria é o país de que somos filhos. Sua glória é a nossa glória; sua honra é a nossa honra. Amá-la é, pois, dever de todo o cidadão”.

No livro “Leitura I” de Erasmo Braga a palavra “Pátria” esteve presente em três lições, já no livro “Leitura II”, do mesmo autor (s.d) “Pátria” surgiu em dez momentos distintos, “país” duas vezes, “nação” em uma vez e “nacional” três vezes. No “Leitura III” de Erasmo Braga (1939) “pátria” surge em oito momentos e “patriótica” em um momento. Como parte constituinte do projeto da escola primária no período republicano, as mensagens de caráter cívico e moralizante compunham boa parte das lições nos livros didáticos.

Elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança. Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos, entre outras. (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 45)

A criança era envolvida durante o período escolar nas situações festivas, o civismo estava presente nas representações dos símbolos nacionais, como a bandeira, o brasão, os hinos nacionais eram aprendidos e cantados com frequência. Essas prescrições da vida escolar ajudavam a forjar o sentimento de pertencer a um país, de lutar pela Pátria.

Em “A linda história do meu país” de Cesar Martinez (1930) “pátria” apareceu quatro vezes, “patriota” três vezes, “país” e “nacional” uma vez.

Os "patriotas" são qualificados por Vianna (1917, p.199-200) como:

... aqueles homens que, esquecendo-se quasi sempre de suas comodidades, de seus haveres, de sua saúde e até mesmo de sua vida, procuram fazer sua patria - que é a terra onde nasceram, onde foram creados, que encerra os ossos de seus avós, ás vezes, já os de seus paes e que ha de tambem encerrar os seus, cuja lingua falam, sob cujas leis se acolhem, que os ampara e que os defende e á qual devem tambem defender - feliz, culta e rica.

O uso do termo patriotismo como movimento é menos recorrente. Aparece como capítulo em “Patriotismo” de Ribeiro (1926, p.17), e apresenta uma poesia de Gustavo Kuhmann, que trata do amor à pátria:

É muito excelso o meu patriotismo;
 Não nasce do rancor e nem do chauvinismo;
 Quando penso em pátria, eu não tenho a lembrança
 De... sangue derramado. Affago outra esperança:
 A sublime paz e tranquilidade!
 Desejo a universal, feliz tranquilidade!

A autora retrata o patriotismo pelo viés da paz e tranquilidade, onde o desejo da guerra vem apenas para a defesa. No livro de Moraes (1946) “Minhas leituras” o termo “pátria” apareceram oito vezes. No livro “Meninice” de Luiz Gonzaga Fleury (1943) o termo “pátria” se apresenta apenas uma vez.

As expressões possessivas, meu e nosso, apresentam mais que uma relação de possuir, mas de ser mandatário do poder estabelecido, uma forma de fazer parte e integrar uma dada coletividade. O “Segundo Livro de Leituras infantis” de Vianna (1911b), surgem os termos: “nossa língua”, “nossa República” e “terra brasileira”, uma vez cada. Em “Meu Livro” de Moraes ([19--], p.127) aparece o termo “Minha terra” como título e transcrita a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. Esta marca de possessividade aparece novamente na obra de Moraes ([19--], p.137 e 138) na repetida afirmação: “Minha terra é o Brasil”. Aparece também no livro, “Leitura I” de Erasmo Braga, lição 20, “Nossa Terra”, assim descreve:

Nossa terra é, primeiro, o lugar em que nascemos, onde está a casa de nossos pais, onde fica a nossa escola, onde está a igreja em que fomos baptisados, onde estão as arvores antigas em cuja sombra brincavamos. É a terra onde jazem, em nosso cemitério, os entes queridos que já se foram para a eternidade. (BRAGA, [19--], p. 36)

Ao escrever em primeira pessoa do singular, utilizando um pronome possessivo, “nossa”, remete a inclusão, todos fazem parte dessa terra, crianças, adultos, idosos, homens e mulheres. Alude para um compromisso de cuidar, de pertencimento que todos os nascidos no Brasil recebem como missão. Em “A linda história do meu paiz” de Cesar Martinez (1932) o termo “nossa terra” aparece uma única vez. Em Proença ([19--], p.109) no seu livro “Leitura do Principiante” dedica uma lição denominada “A minha terra adorada”, que apresenta um mapa do Brasil com a divisão política dos Estados, e diversas frases exclamativas para

responder às indagações como exemplo: "Quando alguém me pergunta qual é o país mais rico do mundo, respondo com todo orgulho: 'É o meu Brasil!'"

Neste caso, o pertencimento construído a partir da possessividade expressa não exige uma explicação pormenor, e, tampouco uma definição destas riquezas. O pronome possessivo "meu" evidencia também o sentido de propriedade. O texto continua com as exclamações, seja na afirmação de ser o "melhor do mundo", o "mais belo", o "céu mais lindo". Na página seguinte, Proença ([19--], p. 110) continua a exaltação e o pertencimento assume a dimensão de pátria: "Salve! Terra dos meus pais e minha terra". Seguido de uma imagem de três jovens, um menino pequeno, um menino maior segurando em punho uma pequena bandeira brasileira e uma menina, todos em posição ereta simulando uma pose militar. Abaixo da figura duas frases exclamativas escritas em letra cursiva: "Criança! Não verás nenhum país como este!" (PROENÇA, [19--], p.65). A dupla exclamação profere a exaltação da brasilidade, indicando mais que o pertencimento o sentido de exclusão dos demais, pois nenhum país será visto como o Brasil.

3.1.2 Os lugares nacionais: Capital da República

O "Segundo Livro de Leitura", de Barreto e Puiggari (1911) traz o tema "capital da República" uma vez, "capital brasileira" aparece no "Terceiro livro de leitura", de Barreto e Puiggari (1911) em dois momentos. "Meus deveres" de J. Pinto e Silva (1914) a palavra "república" foi vista três vezes, na lição em que a palavra foi encontrada, inserida em Educação Cívica, dá-se ênfase no significado: "República é o governo, cujos cidadãos, que os representam, são escolhidos pelo povo" (PINTO E SILVA, 1914, p.26), também se faz presente neste conceito a distribuição dos estados no território nacional, ou seja, a organização em estados e capitais.

O "Terceiro livro de leitura", de Barreto e Puiggari (1911) apresenta na mesma página os temas "bandeira" e "hino nacional", porém este é citado duas vezes. No Terceiro Livro de Rita de Macedo Barreto, "Corações de crianças" (1935) a palavra "bandeira" foi encontrada em dois momentos e a palavra "selo nacional", uma vez. Em "Meu livro" de Theodoro de Moraes (1927) "bandeira" foi encontrada em dois momentos, já no livro "Meus deveres" de J. Pinto e Silva - 3º ano (1914) foram contados em três momentos, na página 77 a Bandeira aparece como símbolo de encorajamento, "...cada vez que a encaro, lembro-me dos meus deveres e atiro-me, com coragem, ao estudo, para

algum dia poder ser útil à Pátria”. Também vislumbra-se o sentimento de orgulho, de representatividade, de união.

Bela bandeira auriverde, sê sempre o símbolo da paz e da concórdia entre os brasileiros. Que o respeito e o amor por ti sejam o penhor mais seguro do progresso e da felicidade desta grande pátria que representas! (PINTO E SILVA, 1914, p. 77)

A Bandeira como símbolo de uma nação, expressão de patriotismo, de identidade e união do povo brasileiro. Neste livro, “Meus Deveres” - 3º ano, também foi encontrada a expressão “Congresso Nacional” no Rio de Janeiro.

Figura 34 - Congresso Nacional no livro “Meus Deveres - 3º Ano” de Pinto e Silva (1914)



Fonte: Pinto e Silva (1914, p.)

Trata-se de um texto em que se evidencia a atuação e funcionamento do congresso, com a Câmara dos Deputados e a Câmara dos Senadores, fazendo uma alusão ao poder

instituído por cada membro, tendo o Presidente como figura central, na solenidade de reabertura das câmaras, o presidente fala sobre o progresso do País.

Carvalho (1933, p.46) faz referência a uma frase sobre a bandeira ser símbolo da pátria. A sequência de frases propostas por Carvalho (1933), nem sempre possuem um mesmo assunto, havendo bruscas mudanças entre frases e linhas.

Em “A defesa da bandeira” retratada como episódio histórico por Ribeiro (1926), que explana sobre uma batalha da guerra do Paraguai um soldado luta e morre abraçando a bandeira da Pátria.

Faz-lhe frente; não recua; combate sózinho até que succumbe as cutiladas successivas e ferozes atacantes; cahe morto, abraçando a bandeira, volvendo-lhe um verdadeiro olhar, supremo adeus á Pátria distante alli retratada no auriverde pendão. (RIBEIRO, 1926, p.55)

A Bandeira é tema da 56ª lição de "Cartilha Auri-verde" de Moraes (1937), no qual não há uma conotação de exclamações, afirmações ufanistas, apenas uma explicação de suas cores. Na 70ª lição, Moraes (1937, p.102) apresenta a poesia "O retrato do Brasil" de Francisco Oliveira Junior que retrata o amor a bandeira. Em “Infância - 2º grau”, de Henrique Ricchetti (1949) a lição 18 traz como título, “Nossa Bandeira”, “Nossa bandeira é linda! É o simbolo de nossa Pátria! Suas côres resumem, a nossos olhos, tôda a sua grandeza! (RICCHETTI, 1949, p. 63).

No livro “Leitura II”, de Erasmo Braga ([19--]), “bandeira” está presente sete vezes, ilustrando esse tema e relacionado-o de forma concreta com o espírito da nacionalidade (BRAGA, 1922, p. 194-195).

Mas esse profundo amor, que tudo ao derredor de nós nos communica, a cohesão instinctiva da raça, precisa concretisar-se em um symbolo menos irreal, e esse é, então, a Bandeira. Casam-se assim a fé e o dever, estabelecendo uma segurança de destino e affirmando de modo alto aquillo que se chama, e ninguem ouse negar-nos, o espirito da nacionalidade.

A Bandeira como símbolo concreto de uma nação, simbolizando o que há de mais sagrado, o amor a Pátria e o dever de lutar por ela. Desse mesmo autor, Erasmo Braga em “Leitura II” (1922), “bandeira” aparece duas vezes. A ênfase do amor ao símbolo nacional reflete, não apenas a emergência da instituição de signos republicanos, mas para intensificar um sentimento de brasilidade. (BRAGA, 1922, p. 197)

Amado pavilhão auriverde, inspira em nossos corações o amor da patria! Este nome Brasil, que fazes lembrar, nós o consideramos sagrado, e nem gracejando, seremos capazes de profanal-o. Prestaremos sincera homenagem ao teu inseparavel companheiro, que é o Hymno Nacional.

A utilização de termos clérigos como sagrado e profano induz ao pensamento religioso, remete o texto escolar a outros discursos de outras instituições. Relaciona o amor a Pátria a uma disputa entre o bem e o mal. Neste sentido, a proposição pedagógica confunde-se com o ordenamento religioso do autor. A Bandeira Nacional idealizada num período de transição política, representa os ideais republicanos. “Ela retrata os interesses e objetivos imediatos de todos aqueles líderes políticos, que tiveram audácia e poder para, em 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro, proclamar a República” (PAUL, 2000, p. 262)

No livro, “Leitura do principiante” de Antonio Firmino Proença (1926), “bandeira” esteve presente em dois lugares e “hino nacional” em um. No “Segundo Livro”, de Cesar Martinez (1928), “bandeira” foi encontrada quatro vezes. Também encontrou-se no livro “Leitura III, de Erasmo Braga o “Hymno guerreiro”([19--], p 266) escrito por D. J. Gonçalves de Magalhães.

Um só grito que atroa espantoso,
Pelo immenso Brasil se dilata;
E da terra se elevam guerreiros,
Do longinquo Amazonas ao Prata,
Todos querem, correndo à victoria,
Colher louros no campo de Gloria.

Eis, às armas! e a Patria juremos
Que o inimigo feroz venceremos! (BRAGA, [192-]b, p. 267)

O hino incide a vontade de defender a Pátria, lutar pelo Brasil, e fazer dele grande através das armas eram frases frequentes nos hinos. A criança considerada o futuro cidadão, futuro soldado que iria defender ou libertar os brasileiros dos inimigos. Um imaginário cultural que serviam de promoção do civismo, de um disciplinamento ou regramento coletivo. Eram estratégias educativas que serviam a um projeto maior de governo. No livro “Infância - 2º grau”, de Henrique Ricchetti (1949), a lição 37, p. 122, apresenta o “Hino a Bandeira” de Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac.

Na obra, “Minha Infância”, de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1930) “bandeira” apareceu três vezes. Dessa mesma autora, mas no livro “Minhas Leituras” (1946) “bandeira”

apareceram sete vezes. Também da mesma autora, mas na obra “Cartilha Prática” de 1944, o termo “bandeira brasileira” surgiu em dois momentos. No livro “Meninice” de Luiz Gonzaga Fleury (1943) “bandeira” aparece uma única vez. A repetição da bandeira sempre segue o sentido de louvor. Independente de ser um livro de leitura, uma cartilha ou um livro de educação moral e cívica, temas ligados a bandeira, ao Brasil, a Pátria brasileira, Hino Nacional se faziam presentes no currículo escolar. Toda criança deveria cantar, recitar poemas e saber fatos relacionados a História do Brasil. Essa lição foi aprendida muito cedo por todos, uma vez que era leitura corriqueira no ensino primário. Os alunos eram recrutados para ajudar na construção do Brasil, integrantes de um projeto de governo que apregoava um forte imaginário nacionalista.

No livro “Minhas Historietas”, livro de leitura para o 1º ano primário, de Orlando Mendes de Moraes finaliza seu livro com a 72ª Lição de nome, “O dia da Pátria”, faz alusão ao dia 7 de setembro e recomenda que neste dia todo brasileiro deveria proferir o juramento à bandeira nacional, assim descrito:

Bandeira da minha Pátria: Prometo servir ao Brasil na hora da alegria e na hora do sofrimento, no dia da glória e no dia do sacrifício; prometo respeitar a liberdade, a justiça e a lei; prometo defender, na sua pureza, o legado moral, e, na sua integridade, o patrimônio territorial, que recebi dos meus antepassados. Salve, Bandeira do Brasil! (MORAIS, 1943, p. 149)

Nas comemorações e datas cívicas se treinavam o patriotismo, as crianças se sentiam partícipes da construção e defesa da Nação brasileira. O orgulho em ser brasileiro ecoava não só nos livros, mas ganhava força nos desfiles cívicos do 7 de setembro, nas marchas, declamações de poesias e concursos de frases sobre o Brasil, sobre a Pátria amada.

A escola assumiu importante papel na formação da identidade do Estado-Nação. Esta foi vista como uma instituição que poderia formar a nova geração comprometida com a identidade da sociedade e, conseqüentemente reduzisse naturalmente o número de desleais. A educação seria capaz de traduzir em manifestações cívicas, brincadeiras e práticas esportivas a devoção patriótica, o progresso intelectual e o vigor físico que o Estado Novo pretendia imprimir, nos hábitos diários da população brasileira. (UNGLAUB, 2008, p.4)

O "Quarto Livro de Leitura" de Barreto e Puggari (1909) apresenta o termo "Brazil" e "Brazileiro" sob uma argumentação específica logo na primeira lição "Uma carta", que trata de uma carta escrita pelo pai do personagem Paulo:

Dizes, meu filho, às vezes, cheio de orgulho, que és brasileiro! Brasileiro tu! Não, ainda não o és, sinão porque accidentalmente nasceste em território do Brazil! Para que o digas com verdade, e o sejas com justiça, preciso é que trabalhes, e que desse trabalho, não só tu, mas os teus amigos, os teus vizinhos, a tua cidade, o teu Estado, o Brazil, em summa, lhe colham os beneficos frutos. (BARRETO, PUIGGARI, 1909, p.7)

O uso das exclamações denota o tom enfático e determinante das frases. A associação de pátria e nascimento para Barreto e Puiggari (1909) não é significativo para designar este "brasileiro", constituindo um imaginário de que apenas seria a partir do trabalho, e não qualquer trabalho, mas, aquele que seja benéfico para os amigos, vizinhos, pra cidade, Estado e enfim, para o Brasil. Na página seguinte, Barreto e Puiggari (1909, p.8) exemplifica a figura de Tiradentes, José Bonifácio e Osório, e, ainda através da figura paterna, indagam e respondem: "Queres ser brasileiro? Essa é a mais nobre e suprema aspiração da tua alma? Trabalha, pois, estudando, educando-te e aformoseando o teu coração com as mais bellas qualidades da Virtude."

A exigência pronunciada na frase não se refere a apenas uma ação passiva, há uma evocação não comum, mas, "nobre e suprema" para ser brasileiro. Barreto e Puiggari (1909) acrescentam o estudo e o ato de tornar formoso o coração como "belas qualidades da Virtude", sendo requisitos para ser brasileiro.

O "Segundo Livro de Leitura", de Barreto e Puiggari (1911a) apresenta o termo "Brasil" 15 vezes, e "brasileiro" quatro vezes, durante o livro. No "Terceiro Livro de Leitura", Barreto e Puiggari (1911b) utilizam-se do termo apenas oito vezes, e "brasileiro" em apenas dois momentos. Vianna (1911b) utiliza o termo "Brasil" duas vezes no "Segundo Livro de Leituras Infantis". E, Kopke (1937) usa apenas uma vez. Em "Corações de crianças", de Rita de Macedo Barreto (1935) a palavra "Brasil" foi encontrada quatro vezes. Em "Meu livro", de Theodoro de Moraes (1927) foram três citações. No "Terceiro livro de leitura", de Thomaz Galhardo (1919) "Brasil" surgiram quatro vezes, "brasileiros" duas vezes.

No livro "Leitura III" de Erasmo Braga, lição 27 intitulada "Um brasileiro sabio" evidencia-se que o maior título que alguém pode almejar é ser chamado de sábio. Como exemplo de alguém considerado sábio cita-se o Marquez de Maricá assim descrevendo-o:

...é um velho companheiro amoravel, religioso, sensato, perspicaz, atilado, [...]. Este illustre moralista

brasileiro, a quem a literatura dos dois paizes irmãos deve o ter tambem um representante de primeira ordem. (BRAGA, [19--] p.79)

O brasileiro considerado ilustre, exemplar deveria ter as características descritas acima, alguém estudado, religioso, sensato, preocupado com as causas brasileiras, perspicaz em suas escolhas. Ao falar de Brasil, de brasileiro, em muitos livros existem o desenho do território, o mapa do Brasil e suas fronteiras. O mapa do Brasil aparece na "Cartilha - ensino rápido da leitura" de Oliveira (1918, p.44), onde os personagens Ophélia e Hippolyto encontram o Brasil no globo terrestre, e surge as exclamações: "Como o Brasil é bello e grande! Viva nossa Patria! Viva o Brasil!". O espírito brasileiro seria consolidado através da exclamação constante, um mecanismo linguístico de exaltação do Brasil.

Em "Meus deveres" de J. Pinto e Silva (1914) "Brasil" está presente quatro vezes e "brasileiros" em duas vezes. No livro "Leitura II", Braga ([19--]), "Brasil" se fez presente em quarenta páginas diferentes e "brasileiro" apareceu em dez vezes, do mesmo autor, mas no livro "Leitura III" de 1939, "Brasil" foi encontrado doze vezes e "brasileira" dez vezes. No "Terceiro livro de leitura" de Hilário Ribeiro (1927) "Brasil" foram encontrados três vezes e "brasileiro" uma vez.

No livro, "Leitura do principiante" de Antonio Firmino Proença (1926), "brasileiro" e "Brasil" foram vistos em quatro lugares cada palavra. No "Segundo Livro", de Cesar Martinez (1928), "Brasil" surge em sete momentos e "brasileira" em dois momentos.

Em "A linda história do meu paiz" de Cesar Martinez (1930) "Brasil" apareceu em setenta e quatro lugares e o termo "brazilidade" uma vez. Na obra, "Minha Infância", de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes (1930) "Brasil" esteve presente treze vezes. Dessa mesma autora, no livro "Minhas Leituras" de 1946, "Brasil" apareceu vinte vezes, "brasileiro" surgiu em dois momentos. Ainda na obra Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, encontrou-se na obra "Cartilha pratica" (1944) a palavra "Brasil" uma vez. No livro "Meninice" de Luiz Gonzaga Fleury (1943) "Brasil" apareceu em três momentos e "brasileiro" em quatro momentos.

A constituição do imaginário nacional revela a presença de pessoas ilustres por suas ações e contribuições ao Brasil. Desta forma, surgem os heróis nacionais, entre os quais Tiradentes aparece com algum destaque. Na lição "Tiradentes" de Ribeiro (1926) tem-se uma biografia de Joaquim José da Silva Xavier, retratando-o como herói da independência.

O governo portuguez, implacável, condemnouos conspiradores á morte, sendo esta pena, depois, comutada

a todos para degredo, na África, exceto para Tiradentes, que no decorrer do processo, heróico e caridoso, chamara para si toda a responsabilidade, procurando inocentar os companheiros. [...] Dias bem longos se escoaram para nossa pobre Pátria oprimida pelo captivo atroz! Raiou, enfim, o sol da liberdade, e os seus primeiros raios aureolaram o nome venerando do seu glorioso protomartyr. (RIBEIRO, 1926, p.60)

Outra personalidade retratada nos livros é “José Bonifácio de Andrade e Silva” que aparece em Ribeiro (1926) como título da lição, que contém uma pequena biografia do próprio e também retrata uma exaltação a sua participação no civismo brasileiro.

Vianna (1917, p.200) também dá exemplo destes homens "notáveis por sua dedicação", sendo estes: Camarão, Henrique Dias, Tiradentes, José Bonifácio, Floriano Peixoto e Benjamin Constant. Ao citar a independência do Brasil não se refere à figura de Dom Pedro I, mas ao patriarca da independência, José Bonifácio de Andrada e Silva. E mais, a figura de José Bonifácio possui um capítulo específico entre as páginas 202 e 203. A poesia que segue intitulada "7 de setembro" ao final exclama: "Que cada qual de nós se torne um novo *Andrada!*" (VIANNA, 1917, p.204 - grifos originais). A figura de José Bonifácio aparece na página 205.

Na poesia “Em caminho do Brasil”, Ribeiro (1926) faz analogia de um navio ao Brasil. Ribeiro (1926) apresenta uma poesia intitulada “A morte do soldado” retrata mais uma vez o nacionalismo como a vitória pela morte.

Em defesa da Pátria Fulminado,
Cahira o grande heroe, bravo soldado, que a história a
de louvar! [...]
Armas em funeral! Eil-o envolvido
No pendão sacrosanto, estremeado; quedai-vos a rezar!
Soam clarins, salvam canhões, nessa hora,
E, em freídos de dor, suspira e chora, o ceo, terra, o
mar ... (RIBEIRO, 1926, p.104)

Outro elemento de nacionalismo está em Ribeiro (1926) quando a poesia “Independência ou Morte” relata a passagem da independência do Brasil, dando ênfase aos atos heroicos de Dom Pedro I. Ao privilegiar Dom Pedro I, se obscurece o reinado de Dom Pedro II, o primeiro promoveu uma ruptura com a Independência de Portugal, enquanto o segundo representava o Brasil arcaico, monárquico e que não deve ser esquecido.

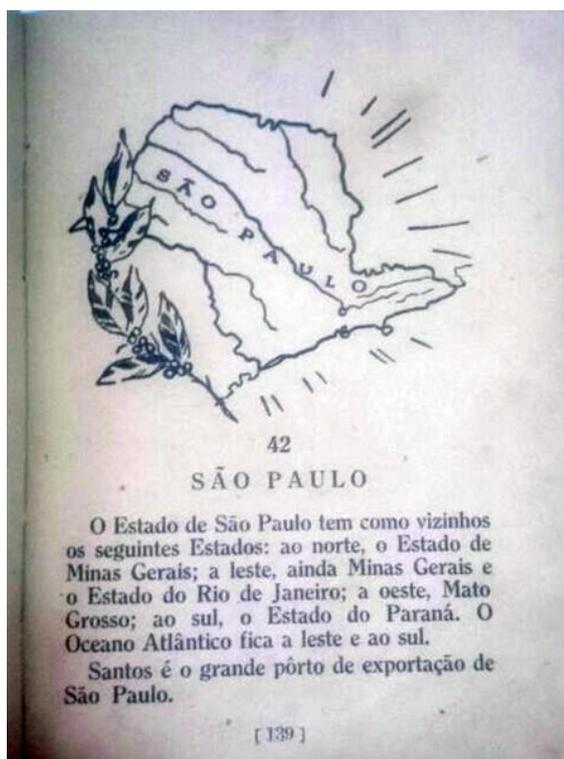
3.2 AS MARCAS DA PAULISTANIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção serão apresentadas as marcas do imaginário regional paulista organizadas por suas convergências e semelhanças que se tornaram frequentes, repetidas e particulares nos diferentes livros. As marcas foram organizadas em: a urbanização e industrialização da Capital, marcos de modernidade e desenvolvimento econômico; características enaltecidas de diferentes locais pelas belezas naturais ou pontos estratégicos de desenvolvimento, evocando sentimentos e laços próprios com a terra; a ferrovia (Estrada de Ferro) como símbolo de progresso técnico, científico e econômico; os laços entre o café, imigração e colonização; e, a personificação do paulista a partir de uma dada herança heróica de certas personalidades ao ícone bandeirante. Por fim, algumas marcas singulares, que mesmo sendo pontuais acabam por demarcar características significativas para compreender a constituição desse imaginário social.

A imagem do território paulista aparece em no livro “Infância - 2º grau” de Ricchetti (1949, p.139) na lição 42 sobre São Paulo e demonstra diversos elementos que evidenciam suas características.

Na composição do livro de Ricchetti (1949) não há lição específica sobre outro Estado da nação. Na imagem o mapa do Estado encontra-se ladeado por um ramo de café, principal produto econômico do período. Cita no texto o porto de Santos adjetivando-o como “grande”, pois qualifica e avulta em expressão e importância.

Figura 35 - São Paulo, em “Infância - 2º grau” de Ricchetti (1949)



Fonte: Ricchetti (1949, p.139)

As referências paulistas aparecem em 27 dos livros analisados, seja de forma explícita como em Puiggari e Barreto (1911a), sobre os paulistas na páginas 129 e 130 e em referência direta à São Paulo na página 139. O nome “Paulo” de um dos personagens principais na Série Puiggari-Barreto (1911a), num primeiro momento pode ser concebido como casual, todavia, refere-se a um jovem da cidade, educado que se dedicava aos estudos, mas foi censurado pelo diretor da escola que lhe afirma: “Sem ordem, nada progride. Sem ordem, ninguém pôde trabalhar nem em casa, nem nas officinas, nem no campo, nem nas escolas.” (PUIGGARI, BARRETO, 1911a, p.127). A ordem do diretor à Paulo é mais que uma instrução moral e cívica, se estabelece sobre a ordem econômica e social em que se constituía o Estado de São Paulo.

No livro “Meninice” de Luiz Gonzaga Fleury (1943), a cidade de São Paulo está presente em três lições, na primeira lição o menino Arnaldo passeia pelas ruas de São Paulo e encontra uma borboleta. O mesmo título, “O patriotzinho brasileiro” está em duas lições, na primeira lição o menino chamado Américo, filho de pais estrangeiros, nasceu no interior de São Paulo “...considerava-se muito bom brasileiro, sentindo-se orgulhoso de o ser” (FLEURY, 1943, p. 170).

Na segunda lição de “O patriotzinho brasileiro”, Américo fica órfão e vai morar com o tio em São Paulo, este o leva para conhecer vários países na Europa, num desfile cívico em Paris avista a Bandeira Nacional brasileira que o fez lembrar, “...como em sonho maravilhoso, revia a imagem prodigiosa da natureza brasileira - o alto céu azul, magnífico, de nossa terra”. (FLEURY, 1943, p. 178. A lição continua e finaliza com Américo adulto, é engenheiro e trabalha muito, seu trabalho ajudará a engrandecer o Brasil, assim descrito:

Trabalha porque é um patriota são, cheio de ideais. Trabalha porque sabe que o melhor modo de amar o Brasil é contribuir esforçadamente para o seu engrandecimento, afim de um dia - que chegará fatalmente - a nossa Pátria seja tão rica e poderosa como as mais importantes nações do mundo. (FLEURY, 1943, p. 181)

No Livro de Leitura para o 1º ano primária, “Minhas Historietas” de Orlando Mendes de Moraes a 40ª lição apresenta a cidade de São Paulo. O texto trata do histórico da cidade, sua fundação, relaciona com a Colégio Jesuíta, que a principal riqueza econômica é o café. De forma a engrandecer a cidade de São Paulo assim escreve o autor, “São Paulo é a primeira cidade do Brasil, depois do Rio de Janeiro, que é a capital de nossa terra” (MORAIS, 1943, p. 87). A frase enfatiza a importância econômica do Estado. O jogo de palavras parece equivocado, mas, a afirmação é concisa: “São Paulo é primeira cidade do Brasil”.

A capital está apresentada nos livros como uma metrópole em desenvolvimento, chaminés, arranha-céus representavam um ícone da modernidade. Uma sociedade urbana, industrial e científica. O moderno é ordenador não só de estruturas mas do próprio imaginário constituído em seu processo. Veiga (1998, p.171) afirma:

Refletir sobre as relações entre a cidade e a educação na modernidade é fundamentalmente pensar esta temática nas formas da racionalidade moderna que produziram diferentes sentidos no processo de entendimento da formação dos sujeitos urbanos.

O urbano transparece no moderno, na conjunção entre a racionalidade na ocupação do espaço territorial. Apenas no início do século XX, aparecem os primeiros modelos de prédios escolares, pautados sobre os argumentos de médicos higienistas: salas amplas, iluminadas e arejadas; alas e sanitários separados – para meninos e meninas; e posteriormente modelos pedagógicos e arquitetônicos que viriam a substituir as antigas casas dos professores. Esta

preocupação também é demonstrada na organização interna dos espaços, quando carteiras, lousa e outros materiais. Em Puiggari e Barreto (1911a, p.13) a volta dos personagens Paulo e Donato para a cidade de São Paulo é pronunciada por Paulo que "...avistou a casaria branca da cidade, as altas chaminés das fabricas, e as torres das egrejas."

Já no "Segundo livro de leituras infantis" na lição "A boa filha" do "Terceiro livro de leituras infantis", de Vianna (1917, p.178) há referência a cidade de São Paulo: "Havia na bella cidade de S. Paulo um casal com cinco filhos." Já no "Segundo livro de leituras infantis" Vianna (1911b, p.100) relata o passeio do "roceiro" Antonio Neves: "O Neves passeou à grande. Foi ao Museu, á Cantareira, ao Parque Antarctica, ao Jardim Publico, andou de carro, de automovel e até de bycicleta. Uma tarde voltou para casa contentíssimo." Neste passeio Neves se deparou com lugares modernos da cidade paulistana, diferentes da sua localidade rural.

Na série Braga, livro "Leitura I", lição 7, o autor Erasmo Braga fala dos subúrbios, no meio rural e urbano, a ligação entre essas localidades é feita pelo trem, que passa de estação em estação.

Passam muitos trens perto de nossa chacara todos os dias. Alguns trazem vagões fechados, muitos delles sem janelas. Estes trens são de cargas. Os trens de passageiros trazem um carro de porta muito larga ao lado - o carro de bagagem. Vão para as outras cidades. Os trens que quasi sempre só trazem carros para os passageiros, são os trens de suburbios. (MORAIS, [192-], p. 12)

O progresso, a modernidade ficam evidenciada nos livros ao remeterem a ferrovia, trens, é a agitação da vida moderna. Novos hábitos, nova forma de organizar a vida, tempos e horários regulam as cidades, os subúrbios.

A arquitetura aparece como forma de símbolo, tal a grandiosidade dos edifícios seria demonstração de riqueza e apreço pela educação e civilidade. Esta grandiosidade aparece no primeiro capítulo "Uma grande cidade", do livro "A linda história do meu paiz", quando Martinez (1932) apresenta ao leitor dois turistas americanos que visitam a Capital: os Srs. Kendal e Wilson. Na primeira frase do diálogo há a exclamação: " - Como é grande S. Paulo!" (MARTINEZ, 1932, p.5). Neste diálogo, entre os Srs. Kendal e Wilson, e Sr. Campos,

descrevem sua visita a Capital, e conforme o "auto" (carro) ia rodando pela cidade "...as exclamações explodiam seus lábios." (MARTINEZ, 1932, p.5).

Os americanos no texto comparam São Paulo a Chicago, e no deslocamento, vão sendo citados diversos bairros: Vila Mariana, Jardins Paulista, Vila Pompéia, Perdizes, Lapa, entre outros. As qualidades são de grandiosidade, tudo é na casa das centenas de automóveis, bondes, pontes e milhares de casas e pessoas, atributos de progresso, tecnologia e modernidade. As imagens presentes no texto são do Edifício Martinelli³⁴, qualificado por Martinez (1932, p.9) como um arranha-céu: "...talvez a maior construção de cimento armado do mundo." (Figura). A imagem impressa no livro é notadamente distorcida apresentando um pé direito mais alto, dando mais altura que uma imagem comum, artifício que não é utilizado nas outras imagens do livro.

Figura 36 - Edifício Martinelli



Fonte: ao lado esquerdo Martinez (1932, p.9); ao lado direito Arquivo Nacional (1931, s.p.).

³⁴ O Edifício Martinelli foi projetado pelo arquiteto Wilmos Fillinger, húngaro formado em Viena, e construído pelo Comendador Giuseppe Martinelli, possui 105 metros e foi o maior arranha-céu da cidade até 1947, ultrapassado pelo Edifício Joseph Gire. Sobre o edifício e a verticalização da cidade de São Paulo, ver: Homem (1984) e Someth (1997).

As outras imagens são vistas parciais da Igreja de São Bento e do Braz, designado como o "bairro das indústrias" (MARTINEZ, 1932, p.12). As imagens fotográficas visam fornecer uma prova visual da grandiosidade da cidade, uma demonstração do poder econômico e político.

No capítulo seguinte intitulado "Salve, São Paulo!" Martinez exclama a história da primitiva São Paulo de Piratininga. Nesta história, o Palácio dos Campos Elíseos, sede do governo estadual, foi o local onde D. Pedro I, ainda príncipe teria se hospedado, e como afirma Martinez (1932, p.15): "Poucos dias depois de nele ter habitado, proclamou a independência e ali, dentro daquelas paredes, escreveu o Hino da Independência e lavrou os primeiros atos de seu Governo, inclusive a formação do exército nacional." A estrutura da escrita sugere que a independência ocorreu por ter habitado o Palácio, e este serviu de inspiração do hino e para a formação do exército.

Nas páginas seguintes, anuncia o grito do Ipiranga, realizado em terras paulistas, e retoma a história de São Paulo e a presença dos jesuítas: Manoel de Paiva, Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. (MARTINEZ, 1932, p.17). Estes responsáveis pela criação da cidade, na qual resolveram ficar e em 25 de janeiro 1554, realizam a missa solene para fundar a "futura cidade", e por ser dia consagrado a São Paulo, o povoado foi batizado com este nome. (MARTINEZ, 1932, p.18).

Figura 37 - Hotel Esplanada



Fonte: Arquivo Nacional (1931, s.p.)

O terceiro capítulo "Uma palestra interessante" trata de uma palestra realizada para empresários no Hotel Esplanada (Figura), onde apresenta as benfeitorias realizadas em São Paulo, encerrando com os caminhos que levam a Santos: a São Paulo Railway e a "Estrada do Vergueiro", que foi a principal rota rodoviária que ligava São Paulo a Santos até a construção da Via Anchieta em 1947.

O quarto capítulo denominado "Informações Preciosas" continua trazendo informações a respeito de São Paulo, tendo início num passeio dos personagens após o jantar, pela esplanada do Teatro Municipal. Martinez (1932, p.27) destaca a iluminação pública por luz elétrica, o viaduto "...coalhado de povo, de bondes e de autos", o Teatro Municipal e o Palácio da Light³⁵, a Praça do Patriarca e a Praça da Catedral. Martinez (1932, p.28-30) imprime no texto a grandiosidade da nova Catedral, que será "...o maior e mais belo templo da América do Sul."

As características não são apenas de uma cidade moderna, mas uma cidade industrial, como apresenta Ribeiro (1926, p.43), no capítulo sobre "O fundador de S. Paulo" (texto de Baptista Cepellos³⁶):

Rumoreja a cidade, em febril movimento.
Ondeia como um rio a imensa população;
E, maculando o olhar azul do firmamento,
Erguem-se as chaminés, golfejando fumaça.

A escolha do texto feita pela autora revela o processo de industrialização da cidade de São Paulo, uma oposição entre o febril movimento e a poluição gerada. A educação escolar se apresenta como "regeneradora do povo" (BITTENCOURT, 2008, p. 36) ora ligada a higienização, ora ao industrialismo, manifestava-se como um plano de ampliação da economia que solicitava um incremento das fábricas. Partindo deste terreno, situa-se a torrente do processo de industrialização e urbanização, o epicentro do movimento educacional brasileiro que ocorreu em São Paulo, encadeando um processo de organização do ensino pautado em processos modernos.

No próximo capítulo "O Ipiranga", os personagens partem para Santos, mas antes passam pelos local histórico da independência. Ao descer a rua da Glória, Martinez (1932,

³⁵ Concluído em 1929 o Edifício Alexandre Mackenzie abriga atualmente Shopping Light.

³⁶ Manuel Baptista Cepellos foi um escritor paulista nascido em Cotia, em 10 de setembro de 1872 e falecido no Rio de Janeiro em 8 de maio de 1915. Autor e tradutor, foi tenente da força policial de São Paulo. (ROSEMBERG, 2012, p.340).

p.34) apresenta: "Agora, em vez de casas de negócio, eram grandes fábricas, muitas das quais iluminadas. Em São Paulo trabalha-se dia e noite." Desta forma, Martinez promove a mística de uma cidade moderna, industrial, onde o trabalho nunca para. Neste capítulo há duas imagens: uma figura grande do Palácio Ipiranga, uma pequena na página 37 do Monumento do Ipiranga.

A menção à cidade de Santos aparece em diferentes livros, não apenas como importante porto, ou como lugar de visita, mas como forma de evidenciar características geográficas, de relevo e hidrografia, como em Ribeiro (1926, p.26):

A Beira mar
I
Ilha Porchat
Ilha, somente quando enchem as grandes marés, é a chamada "Ilha Porchat", em Santos, a oeste dessa cidade; nas vasantes é uma península.

Neste trecho Ribeiro (1926) evidencia a Ilha Porchat, que segundo Toledo (2003, p 14-15) era ponto de referência e estava ao lado da histórica Vila de São Vicente, princípio da colonização portuguesa nas terras paulistas.

Na "Cartilha Analytica" de Martinez (1931, p. 47) há referência a cidade de Santos, como um lugar que deveria ser conhecido por todos. Dessa forma, o pai leva o filho Oscar para conhecer o porto de Santos:

Oscar gosta muito das cousas do mar.
Seu pai levou-o a Santos para ver o porto.
Em Santos havia bondes para todos os lados [...]
E o navio veio vindo e soltando fumaça pela chaminé.

A modernidade se apresenta não apenas no porto, principal rota de exportação, mas, figura no navio a vapor que é responsável pelo comércio internacional de bens e produtos. A expansão cafeeira marcou e identificou a cidade de Santos, "... intimamente vinculada à ferrovia e ao porto, que permitiram a consolidação e desenvolvimento de suas tradicionais funções portuária e comercial e a emergência de uma cidade reconhecida por todos como moderna" (LANNA, 1999, p. 104).

Estes lugares de São Paulo são alcançados através das ferrovias, balsas e navios. A implantação das ferrovias foram uma forma de baratear o custo de transporte do café produzido no interior do Estado para o porto de Santos, conjuntamente produziu o absentismo

entre os donos das fazendas cafeeiras, que poderiam administrar a produção da capital, modificando a posição das estruturas de poder.

As referências ao café como marca do imaginário paulista tornam-se dúbias e passíveis de interpretações diversas, pois, a produção de café não é exclusiva do Estado paulista, as primeiras lavouras foram plantadas no Rio de Janeiro, e paulatinamente com a rentabilidade foi se expandindo para Minas Gerais e Paraná. Todavia, mesmo não sendo um produto exclusivo, certamente São Paulo foi o Estado brasileiro que mais se beneficiou e investiu no plantio e transporte do café. Neste sentido, ao citar, referenciar e simbolizar o café em Estados, localidades e regiões que não são produtoras, este acaba remetendo-se ao Estado de São Paulo.

O livro de Puiggari e Barreto (1911a, p.13) faz alusão a uma viagem de trem dos personagens Paulo e Donato da fazenda de volta à cidade, e neste trajeto avistam “...os cafezaes alinhados [...], tudo parecia mover-se em sentido opposto aquelle que o trem seguia.”

O trem se afastava do arcaico e avançava no tempo em direção à cidade, ao urbano, ao moderno. Vianna (1911b, p.99) também retrata uma viagem do campo à cidade, do personagem Antonio Neves: “Após quatorze longas e fatigantes horas de um incessante rodar sobre trilhos, chegou a São Paulo.”

No livro, “Infância - 2º grau” de Henrique Ricchetti (1949), na lição 42, o autor fala das fronteiras de São Paulo, fala das primeiras riquezas, cana-de-açúcar, algodão,

...e mais tarde o café, cujas primeiras zonas de cultura se encontravam nos municípios do chamado norte de São Paulo. Daí foi-se estendendo, estendendo, até invadir todo o Estado e tornar-se a sua maior, a sua mais forte e ousada “bandeira” de prosperidade. (RICCHETTI, 1949, p.140)

O café tornou-se moeda de troca e de poder na economia. Os grandes fazendeiros que plantavam café detinham grande influência na política do estado de São Paulo. Braga, no livro “Leitura II” (1922, p. 122 - 125) destina um capítulo sobre a “Preciosa rubiacea”, classificando-a como uma das riquezas do Brasil. Neste capítulo além de descrever as características botânicas do café, fala de sua origem, como a planta chegou ao Brasil, as lavouras de café e o progresso econômico. (BRAGA, 1922, p. 124)

Em 1800 a produção do café, no Brasil era insignificante. Mas, quando por conselho de Alvares Machado, medico e parlamentar famoso, Francisco Egydio de Sousa Aranha, cognominado o *bandeirante* do

café, iniciou a sua lavoura em Campinas, raiou, para o nosso paiz, uma nova era: em breve o commercio intenso com a Europa, que nos dá ouro e immigrants pelo nosso café e hospitalidade, começou de transformar a nossa vida economica, assim como os patriotas iam transformando politicamente o nosso paiz.

As lavouras de café trouxeram prosperidade impulsionando a economia paulista e brasileira devido às exportações. São Paulo figurava econômica e politicamente como um estado forte, modelo para todos da federação. O avanço do café no território paulista teve início pelo Vale do Paraíba, avançando sobre os canaviais. No século XIX, o café foi substituindo paulatinamente as plantações de cana-de-açúcar nas regiões centrais, ganhando por fim a mesorregião denominada como oeste paulista. A política de valorização do café teve início com os indícios de superprodução, que iria gerar a desvalorização das sacas decorrente do aumento de oferta, culminando no Convênio de Taubaté que representou numa defesa econômica e financeira da atividade cafeeira. (RIBEIRO, 2011). Esta política de valorização representava a compra da produção excedente pelo Estado, garantindo a contínua expansão da produção e a permanente crise de superprodução.

Uma engendrada política dirigida pelas grandes oligarquias do café davam o tom do progresso para São Paulo e por que não dizer, para o Brasil. A propaganda que impulsionava e dava o tom de força para a classe cafeeira no início da República se amparava em dois pressupostos, internamente o poder da classe cafeeira e sua dependência do comércio exterior. Mesmo sendo influenciados a essas questões, a política que pairava era a de que, “...a partir da aceitação do princípio de que os interesses da cafeeira coincidem com os interesses gerais da Nação”. (FAUSTO, 1985, p. 195) Dessa forma São Paulo monopolizava a economia, regulava e tabelava os preços, além de trazer a indústria, o comércio, ferrovias e progresso para todas as cidades que compartilhavam do mesmo sonho moderno.

O que se conquistou com a política do café, em nível estadual se estende a nível nacional. Segundo Fausto (1985, p. 200):

A grande expansão da economia cafeeira que consolidou o domínio dos empresários do café se deu nos primeiros anos da República, quando sua hegemonia nacional ainda não se implantara. Em uma época em que a intervenção governamental no mercado não era ainda necessária, a política monetária e seus reflexos cambiais dos primeiros governos republicanos representaram, a curto prazo, um poderoso incentivo ao avanço da cafeeira.

Este poderoso incentivo, deslocou e consolidou a posição política de destaque para São Paulo em detrimento a Minas Gerais. Com a política de expansão das lavouras de café

Minas Gerais passou a se beneficiar, mas de forma secundária. A produção crescia e se estendia, "...acarretando um crescente desequilíbrio entre a produção brasileira e as possibilidades de absorção do mercado mundial. O desequilíbrio se agravaria com o surgimento da concorrência colombiana e africana após a guerra". (FAUSTO, 1985, p. 230). Apesar disso, São Paulo continuava a exercer grande influência no governo e este, em troca proporcionava fundos estrangeiros, controle da política monetária e de divisas, além de representar os interesses econômicos do Estado fora do Brasil se utilizando da diplomacia.

Como a economia de São Paulo avultasse sobremaneira na economia nacional, as crescentes rendas do Estado eram uma garantia de que os interesses paulistas não seriam negligenciados, fossem quais fossem as políticas do governo no Rio. Não obstante, a história se complica não só pela mudança das "regras do jogo" depois de 1930, mas também pela natureza mutável do governo, tanto no nível federal quanto no nível estadual. (LOVE, 1985, p. 53)

A economia paulista dava o tom e a direção do crescimento, que seria reconhecido em todo o Brasil. A economia estadual, paulista crescia, impulsionando o crescimento da Nação. Conforme Love (1985, p. 53) "São Paulo é hoje o gigante econômico da Federação", no período de 1889 a 1930 respondia por mais de dois sétimos da produção agrícola e industrial do Brasil. O café foi o grande produto inicial que impulsionou e favoreceu o Estado de São Paulo. "Em 1907, a metade do café do mundo era cultivada em São Paulo (e três quartas partes em todo o Brasil)" (LOVE, 1985, p. 54). Com o café, vieram as indústrias colocando o estado como primeiro do país. Poder político e econômico, nas mãos de políticos influentes era justificado, uma vez que, "São Paulo produzia mais de um terço das rendas de todos os governos estaduais em 1937, apesar dos preços persistentemente baixos do café na década de 1930".(LOVE, 1985, p. 54).

A aristocracia paulista se orgulhava de estar composta pela combinação de famílias colonizadoras tradicionais e uma fronteira em expansão, além da,

Justaposição do velho e do novo, do polido e do grosseiro, não constituiu o único paradoxo da cultura regional na década de 1920. A capital do Estado tornara-se o centro de um cosmopolitismo de procedência europeia, que logo deu origem a um novo nacionalismo nas artes. (LOVE, 1985, p. 60)

Como grande centro irradiador São Paulo transparecia para si e para os demais como elemento chave tanto na política, nas Artes quanto e principalmente na economia, envolvendo referenciais simbólicos que avolumava o sentimento de superioridade estadual sobre os demais Estados.

Os paulistas desenvolvem-se como uma categoria ampla, pois envolve diferentes protagonistas presentes na história de São Paulo, ora "adotados", ora investidos de um significado coletivo. O tema bandeirante é uma constante, seja impulsionado pelos nos discursos do IHGSP, que procurava demonstrar uma figura heroica, e dissuadir o confronto com o indígena como uma aventura dos desbravadores. (WALDMAN, 2009, p.113). Nesta aventura Puiggari e Barreto (1911a, p.130), anunciam esta bravura: "Em suas excursões à procura de ouro, os bandeirantes tinham que lutar, muitas vezes, com os indígenas e os animais bravios." Além de assemelhados aos animais bravios, para construir o passado heróico do bandeirante paulista é ocultado o fato de que muitos índios foram escravizados e mortos nas ditas excursões.

Mesmo que os paulistas de Puiggari e Barreto (1911a, p.131) fossem herdeiros da tradição portuguesa, incluindo até portugueses de nascimento, percebe-se uma necessidade de diferenciação enquanto povos distintos: "Os colonos portugueses também imitaram os paulistas na exploração do ouro." E mais que a distinção há o sentimento de oposição: "Os paulistas não gostavam dos portugueses, e, por isso, para ridicularizá-los, chamavam-lhe EMBOABAS." Fazendo alusão à "Guerra dos Emboabas", de 1707 a 1709, travada depois da descoberta de ouro na região do atual Estado de Minas Gerais, entre bandeirantes paulistas e luso-nordestinos.

O imigrante e o colono são elementos presentes nos livros didáticos, na obra de Pinto e Silva ([19--]) há menção à um italiano, não no ambiente rural, mas, aparentemente urbano, numa versão de ingenuidade e desconhecimento da língua portuguesa. Este italiano urbano parte deste imaginário paulista, uma vez que São Paulo foi o destino, pelo menos inicial, da maior parte dos imigrantes vindos para o Brasil, principalmente oriundos da Itália. "Cerca de 2.300.000 (57%) dos imigrantes que entraram no Brasil entre 1888 (sendo este o primeiro ano em que o número excedeu 100.000) e 1935, dirigiram-se para São Paulo." (LOVE, 1982, p.26)

Segundo Love (1982, p.27): "Em seu esforço para atrair mão-de-obra estrangeira, os fazendeiros paulistas buscavam vários modos de selecionar os que recebiam e não só no sentido de evitar os que apenas se interessavam por emprego urbano.". Isto todavia, não garantia sua fixação no campo, muitos voltaram-se à Capital para residência, formando bairros italianos. A apresentação do italiano remetendo-o ao imaginário paulista, deve ser

considerado como sutil e tênue pois deve-se considerar diferentes regiões receberam imigrantes deste país para colonização, em especial os Estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

No capítulo “Os bandeirantes” de Ribeiro (1926) um soneto de Cumbas Junior³⁷ retrata a importância dos bandeirantes para a civilização do interior do Brasil. O paulista compõe um ideal a ser imitado, pois representa o desbravador.

A composição e personificação de heróis ligados ao imaginário paulista se organiza em duas vertentes: a primeira demonstra as personalidades nascidas no Estado paulista, e, a segunda que se apropria de personalidades que representam suas características.

Ribeiro (1926, p.26) apresenta o poema de Cumba Junior:

Os bandeirantes
(Do “Hymno ao Brazil” de Cumba Junior)

Através do sertão inhospito e selvagem,
Dos bandeirantes parte a caravana, em busca
Da “Serra Verde” que, de longe e ao sol, corusca,
Attrahindo-os, como attrahe, no deserto, a miragem.

E, enquanto vão alguns, de quêda em quêda brusca
Ficando para traz, exhaustos, sem coragem,
A bandeira prosegue, intrepida, a viagem,
Sob o rigor do sol, que suffoca e que offusca.

E, tendo procurado, em vão, as esmeraldas,
Eil-os, sangrando os pés nas urzes do caminho,
Que regrassam, descendo as escostas e fraldas.

Sim, regressam, mas vão semeando, no regresso,
Tendas e povoações pelo solo maninho,
Como um Embryão de vida e um germen de progresso!

O bandeirante é o “gérmen de progresso” que traria o povoado e civilização ao sertão inóspito e selvagem. A figura do bandeirante, representante hereditário do povo paulista, figura como agente civilizador, de progresso e desenvolvimento. Na série Braga, “Leitura II”, o tema bandeirante, bandeira surge em quatro lições, na lição 22 - Historias de bandeirantes, traz a trajetória do bandeirante (BRAGA, 1922, p. 64).

³⁷ “Cumba Júnior, funcionário público lotado na Guardamoria da Alfândega de Santos, era homem que se consagrava às Letras. Escrevia versos publicados em jornais da Cidade e da Capital, como produziu em Santos um livro de contos, trabalhou na redação de *A Tribuna* e colaborou em vários jornais e revistas. É patrono de uma cadeira na Academia Juvenil de Letras de Santos”. (RODRIGUES, 1979, s.p.)

Os ousados descobridores do sertão brasileiro partiam de Piratininga, onde se acha actualmente o triangulo das ruas centraes de S. Paulo, e procuravam as serranias, que se desenham no horizonte, caminho de Minas e do Paraguay.

Desbravando o sertão brasileiro, as histórias dos bandeirantes contavam um pouco sobre os costumes, lendas e crendices do povo brasileiro. Nesta mesma lição, os nomes de alguns bandeirantes estão em destaque como: José Dias Paes, Fernão Dias, Bartholomeu Bueno e Antonio Raposo. Para este último nome, o autor Erasmo Braga dedicou a lição nº 23, uma poesia de Baptista Cepellos sobre Antonio Raposo.

Si ha um primeiro lugar nesta epopéa,
Cabe a Antonio Raposo esse lugar
Que, entre os vultos da heroica Paulicéa,
Se destaca, brilhante e singular;
Bem merece, de fato, uma odysséa
Esse glorioso lutador sem par,
Que espalmando em S. Paulo as azas grandes,
Vai pousar no pinaculo dos Andes! (BRAGA, 1922, p. 68)

Como uma figura ímpar, heróica, o bandeirante era depositário de um imaginário forte, destemido, corajoso, alguém que travava batalhas, enfrentava perigos e superava todas as adversidades. A construção de figuras patrióticas, permitiria a identificação popular, e conseqüentemente sua extensão e popularização, representava assim mais que uma forma de associar o bandeirantes aos heróis nacionais, mas, associá-los a justificativa de êxito nato do Estado de São Paulo sobre as demais regiões, legitimando a "dominação paulista" perante o Brasil. (BITTENCOURT, 1990, p.187). Mais que a identificação popular, Waldman (2009, p.176), aponta para as razões de recuperação da "mística" do bandeirante como uma resposta:

As razões para essa recuperação mítica podem ser encontradas na cena econômico-social da época, marcada por uma crise do café e das oligarquias a ele ligadas. Pode-se dizer que a oligarquia cafeeira começa a enfrentar uma crise imposta por uma sociedade que ela mesma ajudara a desenvolver. São Paulo, nesse período, passa a concentrar não só proprietários industriais de origem estrangeira, como também uma grande população operária que, a partir de 1917, intensificam as greves por melhores condições de trabalho, colocando no centro do debate político a questão social. Em uma espécie de respostas a essas transformações em curso, vemos aflorar um forte sentimento de ancestralidade e pertencimento, que se vale da imagem do bandeirante. A função mítica do bandeirante seria, sob esse ponto de vista, uma forma de reconciliar estrangeiros e nacionais, passado e presente, tradição e modernidade. (WALDMAN, 2009, p.176-7)

Desta forma, a mística bandeirante seria um instrumento para forjar uma história representativa do paulista, uma forma de nobreza, não decorrente de títulos monárquicos,

mas, advento da própria vontade e coragem deste personagem, uma imagem singular que seria capaz de representar as diferentes pessoas que trabalhavam, moravam e viviam no Estado paulista. Neste sentido,

Buscava-se, então, a criação de um símbolo associado à população paulista, com qualidades especiais que pudessem diferenciá-la do restante do Brasil, com o intuito de ressaltar e justificar a importância de São Paulo sobre os demais Estados. E as qualidades do símbolo (o bandeirante) seriam ligadas aos habitantes de São Paulo daquele início do século XX: herdeiros de valorosos antepassados. A recompensa pelas suas virtudes se expressaria num Estado rico, industrializado, mais desenvolvido que os demais Estados do país, modelo a ser seguido. (DELLA VALLE, 2013, p.1-2)

O bandeirante, diferente de outras personalidades paulistas, constitui-se como um herói coletivo, isto é, apesar das inúmeras bandeiras que invadiram o sertão paulista e brasileiro, os indivíduos foram sendo suprimidos pela generalização que torna-se possível tanto a criação do mito, com qualidades ideais personificadas.

O bandeirante figura como um modelo a ser seguido, segundo Aducci (2004, p.10-11):

Modelo que possuía um símbolo com grande poder de articulação regional: o bandeirante. Internamente, ele integrava, graças às suas características de miscigenação, os paulistas aos imigrantes. No plano nacional, assumia-se a grande responsabilidade por uma das mais fundamentais características do país: sua expressiva dimensão territorial. A tensão era inegável. O símbolo bandeirante expressava uma dupla lealdade: regional e nacional.

A égide do bandeirante conquista espaço e torna-se paulatinamente um elemento do imaginário nacional, mantendo e representando o cidadão paulista, numa relação dicotômica e ambígua. A figura do bandeirante foi constituída para representar este ideal romântico que mesmo sendo regional, foi responsável pela expansão territorial da nação, corajoso e intrépido, pois: "Sem o auxílio ultramar e muitas vezes infringindo as ordens da metrópole, os bandeirantes conquistam o sertão brasileiro desconsiderando qualquer tratado ou acordo internacional, constituindo assim o território nacional." (WALDMAN, 2009, p.113). O bandeirante evoca sentimentos e incide sobre a formação de uma mentalidade para o paulista e para o brasileiro. Segundo Adduci (2004, p.1):

Um mito que percorreu a Primeira República, atingindo seu ápice em 1932, mas que reaparece ainda hoje, mesmo que de modo difuso, nas mais diferentes oportunidades. Destacar São Paulo e reforçar imagens ligadas à mitificação paulista é uma prática com a qual convivemos, com maior ou menor intensidade, explicitada de forma mais ou menos direta. Evidentemente, os contextos são os mais diversos, mas, de todo modo, lá estão reforçadas idéias antigas e historicamente construídas. (ADUCCI, 2004, p.1)

A figura do bandeirante intensificou-se como símbolo paulista na Revolução Constitucionalista de 1932, aludindo ainda a bandeira do pavilhão paulista, sem a moldura verde e amarela que representou o Brasil.

A apropriação tanto do bandeirante quanto de outras personalidades permitiu não apenas explorar os fragmentos de suas histórias pessoais, mas, personificar a paulistanidade como qualidade inerente à estes personagens históricos. Esta dimensão de personalização, ou personificação, preenche como exemplo aos jovens, instituí modelos a serem almejados, seguidos e reproduzidos no âmbito escolar e social.

Figura 38 - Cartaz "Abaixo a Dictadura"



Fonte: Mistrello (2015, p.148)

O cartaz³⁸ icônico de propaganda revolucionária, trazia o bandeirante e ao fundo um soldado revolucionário com a bandeira paulista, e os escritos "Abaixo a Dictadura" pronuncia a intenção. A mítica do bandeirante incide fazendo alusão a uma raça forte, uma raça de gigantes, destaca-se segurando sua arma e uma caricatura de Vargas frágil, vulnerável e anão. Segundo Oliveira Junior (2013, p.9): "O colosso bandeirante transmite uma sensação de

³⁸ Há diferentes estudos sobre os cartazes de propaganda da Revolução de 1932, para maiores informações veja: Rodrigues (2009); Sellan (2011); Oliveira Junior (2013); Leitão (2017); Mistrello (2015).

superioridade, enquanto o soldado constitucionalista simboliza o futuro que estava por vir no qual São Paulo derrubaria o Governo Provisório." Assim, consagra-se a mística do passado heroico renasce na propaganda paulista da revolução.

Este movimento de construção e apropriação do bandeirante, símbolo regional paulista, como representação da nacionalidade é analisado por Coelho (2015) a partir os discursos de Cassiano Ricardo, inicialmente participante dos escritores verde-amarelos e depois fundador do Movimento Bandeira, junto com Menotti del Picchia. Este movimento é caracterizado como:

Sendo um movimento marcado pelo culto à tradição bandeirante, à hierarquia social, à disciplina e à ordem como caminho ao progresso da Nação, o Movimento Bandeira expõe características do pensamento autoritário marcado pela democracia restrita, pelo combate à fragmentação partidária e pela defesa do Estado forte. O que o diferia basicamente de outras vertentes do autoritarismo era a defesa do federalismo como forma de manter a autonomia paulista frente à forte centralização política defendida por alguns setores militares, econômicos e políticos. (COELHO, 2015, p.339)

Coelho (2015, p.339-340) evidencia a adesão de muitos participantes do Movimento Bandeira ao Estado Novo, o que permitiu ou levou a adaptação deste ideário ao regime instaurado em 1937, e conseqüentemente a uma relaboração do mito regional e seu empréstimo para a nação. Coelho (2015) propõe o termo "regionalismo totalizante" como forma de explicar a profusão do pensamento paulista para a composição e expressão do bandeirante como representante da nação. Este regionalismo na figura do bandeirante seria constituído não somente para ter uma dupla lealdade (ADUCCI, 2004), mas constituído para refletir , segundo Coelho (2015, p.253): "... uma perspectiva em que o regionalismo que totaliza dilui as diferenças regionais sob a suposta homogeneidade e supremacia da região paulista frente ao todo da Nação."

Foi encontrada apenas uma referência ao indígena como paulista, no "Segundo livro de leitura", de Puiggari e Barreto (1911a, p.139), se referindo às invasões francesas, que foram vencidas... "Finalmente, auxiliados pelos índios guayanases de S. Paulo, conseguiram derrotá-los e expulsá-los dali." Neste sentido, apenas com a participação de São Paulo foi possível a vitória sobre os Franceses. A história é contada na perspectiva de constituição de um arquétipo de vitória sobre os oponentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar as marcas regionais impressas nos livros didáticos aprovados pelo Estado de São Paulo para uso nas escolas públicas de 1911 à 1937, tomou um grande número de objetos de pesquisa (40 livros de 20 séries graduadas publicados por 20 autores), emergindo questões sobre as características da paulistanidade, a própria composição da amostragem e os padrões e singularidades que emergiram destes livros didáticos.

Num primeiro momento procurou-se na historiografia características gerais da singularidade paulista e observou-se três movimentos intermitentes: o separatismo como possibilidade não realizada, por vezes defendida como discurso de defesa da identidade paulista e oposição aos interesses particulares dos governantes nacionais; o federalismo como opção de demarcar a pretensa superioridade econômica, política e intelectual do Estado; e o nacionalismo “paulista” que projetou elementos, modelos e formas de pensar a nação partindo do lugar particular, seja através da escola como modelo ou da literatura modernista, constituindo-se na ilustração de uma locomotiva carregando o progresso brasileiro.

Os discursos separatistas foram evidenciados em momentos pontuais, e não se estabeleceram como uma resistência ao nacionalismo, decorrem do movimento de 1887 e foi parcialmente retomado na Revolução Constitucionalista de 1932, para reforçar a identidade estadual paulista. Estes discursos não foram apropriados nos livros didáticos do período estudado, apesar de recorrente na imprensa em 1887 e recoberto por signos como o bandeirante em 1932. O federalismo manteve-se como discurso político na Primeira República, gradativamente substituído nos primeiros anos de 1930 e dada a instauração do Estado Novo em 1937 foi reordenado à centralidade política. A premissa de criação do IHGSP, de instituir uma história do Brasil a partir de São Paulo, estabelecendo simbolismos associados ao desenvolvimento econômico, político, intelectual e moral, encontrou grande ressonância nos livros didáticos analisados.

A adjetivação constante das marcas paulistas presentes nestes constituem uma herança heróica, alicerce para construção da sociedade paulista. O exemplo mais eloquente desta constituição da história brasileira a partir de São paulo está no livro de Cesar Martinez (1932)

“A linda história do meu país”, no qual o autor se apropria apenas de elementos positivos de São Paulo, estabelecendo crítica social, política e econômica apenas quando se refere às demais regiões do país como atrasadas ou arcaicas.

A apropriação e consequente profusão dos ideais do IHGSP se compreende pela participação de diversos autores como membros da instituição. Mesmo que não ativos nas publicações da Revista do IHGSP, participaram de reuniões e certamente incorreram nos debates institucionais. Outra instituição que congregou, ou melhor, formou os autores foi a Escola Normal de São Paulo que foi responsável pela formação profissional da maioria dos autores didáticos. E neste contexto muitos foram professores também da Escola Normal, permitindo a circulação de ideias através das diferentes gerações de autores que fazem parte da amostragem. Os autores mais antigos encontram relação com a faculdade de medicina no Rio de Janeiro e Faculdade de Direito de São Paulo. O Centro do Professorado Paulista congregou poucos autores didáticos, principalmente voltados à editoração da Revista de Ensino. Em regra os autores didáticos circularam em diferentes cargos públicos na educação paulista e fora dela, sendo efetivamente de professores, diretores, inspetores, chefes de departamento, secretários, enfim, sujeitos em determinada posição de poder público e prestígio social.

Relação de poder e de prestígio este que manifestou o interesse das editoras em publicar seus livros didáticos. Assim, as editoras paulistas e a Francisco Alves estabeleceram vínculos comerciais com funcionários públicos da educação paulista, arquitetando uma via que corria por um lado a publicação de livros didáticos e de outro a aprovação estatal destes mesmos livros. A garantia de aprovação todavia não era uma constante, visto que algumas séries graduadas tiveram aprovados somente um, dois ou três livros dos quatro ou cinco títulos que compunham originalmente a coletânea de livros.

A maior concentração de marcas paulistas ocorreu em livros didáticos publicados pela Francisco Alves que também foi responsável pela maior parte dos livros publicados (17 dos 40 livros da amostragem). As marcas nacionais são uma constante sendo que aparecem ao menos pontualmente em 37 livros didáticos analisados. São recorrentes personalidades como Rui Barbosa, Dom Pedro I e os governantes militares da República. A Bandeira Nacional aparece como o símbolo mais recorrente.

As capas dos livros evidenciam elementos nacionais, como na série graduada “Minha Pátria” de Pinto e Silva (1910 e 1916), e a série “Vida Escolar” de Martinez (1930, 1932), na qual aparece a figura de Dom Pedro I com a espada em riste. A peculiaridade é que a crescente coloração das capas acompanha a simplificação de informações. As edições

anteriores a 1930 comumente trazem referências não apenas à aprovação pelo Estado de São Paulo, mas informações sobre o autor. Elemento que se perde no decorrer dos anos.

Os livros didáticos tornam-se potenciais explicadores não apenas como profusão das políticas estatais, mas enquanto elementos formais voltados à formação das mentes. Nos primeiros anos escolares tornam-se instrumentos simbólicos, culturais e políticos, sobre os quais se pode apropriar um determinado projeto, determinadas concepções de homem e sociedade, revelando enlaces e seus embates na superação de dada situação ou sua mera conformação.

As marcas foram encontradas com maior incidência em alguns autores, que revelam singularidades em torno do café, da estrada de ferro, da urbanização, da industrialização, símbolos de vanguarda e desenvolvimento econômico e social. Recorre a figura do bandeirante como ser ancestral paulista, do qual os paulistas herdariam virtudes comportamentais e valores morais.

A existência de marcas do regional paulista encontradas em livros didáticos publicados por diferentes editoras, por diferentes autores em diferentes períodos permite afirmar que o imaginário social tanto o arraigado nacionalismo quanto a paulistanidade foi arraigado sobre estes impressos e adentrou o ambiente escolar. A própria incidência destas marcas em diferentes autores, editoras, mesmo que pontualmente permite afirmar que o imaginário constituiu-se a partir da imagem de progresso, desenvolvimento e modernidade. Elementos que convergiram para constituir uma imagem da paulistanidade, proclamada, impressa e difundida nas escolas paulistas no referido período de estudo. Nos livros didáticos o personagem paulista é retratado de diferentes formas, como imigrante, bandeirante e até indígena, seja pela indicação direta das personalidades que fizeram sua história ou pela adoção de certas figuras históricas que integram o mesmo imaginário de vanguarda, modernidade e vitória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOCUMENTOS

CHINA, J. B. C. Do Snr. Inspector João B. C. China. 1913. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, 1914. p.115-119.

DÓRIA, A. de S.; MOURA, A; BARRETO, P. Parecer geral. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1918, p. 142-153.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral de Estado pelo Professor César Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino, 1920. Curitiba: Tipografia da Penitenciária Geral do Estado, 1921. p.1-34.

SÃO PAULO (Estado). Instrução Pública. Experiente do dia 16 de janeiro de 1913. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 19 de janeiro de 1913. p.402.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, 1914.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1918.

_____. Decreto n. 3467, de 1º de junho de 1922a. p356.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do Estado de S. Paulo: publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: 1922b.

_____. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino. Anuario do ensino do Estado de São Paulo: organizado pelo Prof. A. Almeida Junior, Director do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pre-primario estadual, municipal e particular, o ensino secundario estadual e o ensino normal, estadual e livre. 1936-1937. São Paulo: Typ. Siqueira, 1937.

LIVROS DIDÁTICOS

ANDRADE, T. de. **Espelho**. 1º livro de leitura. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

_____. **Vida na roça**. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

BARRETO, A. de O.; PUIGGARI, R. **Quarto livro de leitura**. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C, 1909. (Série Puiggari-Barreto)

_____. **Segundo livro de leitura**. 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C, 1911a. (Série Puiggari-Barreto)

_____. **Terceiro livro de leitura**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C, 1911b. (Série Puiggari-Barreto)

- BARRETO, R. de M. **Corações de Crianças** (1º Livro). 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1932.
- _____. **Corações de Crianças** (3º Livro). 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1935.
- BRAGA, E. **Leitura II**. 60 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1922.
- _____. **Leitura I**. 60 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, [192-]a.
- _____. **Leitura III**. 68 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, [192-]b.
- DORDAL, R. R. **Páginas Cívicas** - 2º ano. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1922
- FLEURY, L. G. **Meninice** - 4º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.
- FLEURY, R. S. **Na roça** - primeira leituras. 17 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942.
- _____. **Na roça** - segundas leituras. 13 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942.
- _____. **Na roça** - terceiras leituras. 9 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1943.
- _____. **Na roça** - cartilha rural de alfabetização. São Paulo: Melhoramentos, 1950.
- GALHARDO, T. **Terceiro livro de leitura**. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1919.
- KÖPKE, J. **Segundo livro de Leituras Moraes e Instructivas para uso nas escolas primárias**. 23 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C., 1911. (Série Rangel Pestana)
- KÖPKE, J. **Primeiro livro de Leituras Moraes e Instructivas para uso nas escolas primárias**. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1937. (Série Rangel Pestana)
- MARTINEZ, C. **Segundo livro**. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1928. (Série Vida Escolar)
- _____. **Cartilha Analytica** - primeiras lições. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1931. (Série Vida Escolar)
- _____. **A linda história do meu país**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1932. (Série Vida Escolar)
- MORAES, A. P. M. de. **Cartilha Prática**. 10 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- _____. **Minhas leituras**. 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.
- MORAES, O. M. de. **Minhas historietas**. 11 ed. Livro de leitura para o 1º ano primário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.
- MORAES, T. de. **Sei ler**. 55 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1930.
- _____. **Meu livro**. 22 ed. São Paulo: Typografia Siqueira, Salles Oliveira & Cia, 1927.
- PINTO E SILVA, J. **Meus deveres: educação moral e cívica**. 2º ano. 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- _____. **Meus deveres: terceiro livro de leitura para ensino de educação moral e cívica**. 3º ano. São Paulo: Siqueira, Nagel e C., 1914.

PINTO E SILVA, J. **Meus deveres**: educação cívica e moral no quarto ano preliminar. 26 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

_____. **Minha Pátria**. Ensino de historia do Brazil no segundo anno do curso preliminar. 14 ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1916.

_____. **Minha Pátria**. Terceiro livro de leitura. São Paulo: Siqueira, Salles & C., 1910.

PROENÇA, A. F. **Leitura principiante**. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

_____. **Cartilha Proença**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

RIBEIRO, M. L. S.. **Leitura para o quarto anno**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1926.

RIBEIRO, H. **Terceiro livro de leitura**. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1927.

RICCHETTI, H. **Infância**. Segundo grau. 179 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

VIANNA, F. F. M. **Primeiro livro de leituras infantis**. 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1911a.

_____. **Segundo livro de leituras infantis**. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1911b.

_____. **Terceiro livro de leituras infantis**. 21 ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1917.

REFERÊNCIAS

A REPÚBLICA. Manifesto Republicano. São Paulo, 1870. p.1-2.

ABUD, K.M. Progresso e trabalho: da vila bandeirista à Chicago brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n.63, p.94-101, set.-nov. 2004. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13370/15188> Acesso em 22 jul. 2017.

ADUCCI, C. C.. Nação brasileira e “mística paulista”: uma análise dos memorialistas da rebelião militar de 1924 em São Paulo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.5, p.7-24, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/ls/article/view/18877> Acesso em 20 jul. 2016.

_____. Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 11/12, p. 72-84, jun. 2004.

_____. **A "Patria Paulista"**: o separatismo como resposta à crise final do Império Brasileiro. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000.

ALCANFOR, L.R.. **Produção e circulação das obras didáticas de Monteiro Lobato**. São Paulo, 2010. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. A produção e circulação da série de alfabetização e leitura "Na escola e no lar" de Thomaz Galhardo no ensino público paulista entre os séculos XIX e XX. ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE, 11. **Anais...** São João Del-Rei: UFSJD 2014. p.1-10.

ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.2213. 1921.

- AMARAL, A. B. do. **Dicionário de História de São Paulo**. São Paulo: Governo do Estado, 1980.
- ANDRADE, O. de S.. **O Livro brasileiro: progressos e problemas**. Rio de Janeiro/Brasília: Paralelo/INL, 1974.
- ARAÚJO, M. M. de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). XAVIER, M. C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ARQUIVO NACIONAL. Sistema de Informações do Arquivo Nacional. Fotografias ruas, prédios, praças, rios e lavouras da cidade de São Paulo. São Paulo: 1931. Disponível em: http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=100082&v_abas=2 Acesso em 11 out. 2017.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BARBOSA, D.B. **O fator semiológico na construção do signo marcário**. Rio de Janeiro, 2006. 404 fls. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 20, 2002.
- BATISTELLA, A. O paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n.11, p.1-13, jan.-jun. 2012.
- BECHLER, R.R.; SILVA, C.B. da. Ensino de história regional e identidades (i)migrantes: tecidos narrativas nas páginas didáticas sobre história de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 28, Florianópolis, 27 a 31 de julho de 2015. **Anais...** Florianópolis: Anpuh, 2015. p.1-16.
- BERNARDES, V. C. Um estudo sobre Cartilha Analytica de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 1, 2008, p. 1-17.
- BERTOTELLI, E. N. M. **Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)** São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-21, 1996.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- _____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOMENY, H. M. B. (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro; Bragança Paulista: Editora da FGV; Universidade São Francisco, 2001.
- BONZATTO, E. **A fonte da nação: um estudo crítico sobre os livros didáticos de história do Brasil**. São Paulo: Globus Editora, 2014.
- BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281, 1999.

BOTO, C. A Liturgia da Escola Moderna: Saberes, Valores, Atitudes e Exemplos. **História da Educação** (on-line), Porto Alegre, p. 99-127, 2014.

BRAGANÇA, A.. Francisco Alves no contexto da formação de um indústria brasileira do livro. _____. (org.). *Rei do livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil*. São Paulo/Niterói: Edusp/Lihed-UFF, 2016. p.15-30.

CAMPOS, A. L. V. **A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato**: São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAMPOS, A. C.; FERRO, M.A. "Corações de crianças": história e memória de um livro didático. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p.1-7. Disponível em < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT02-2537--Int.pdf>> Acesso em 12 jul. 2018.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. de. República, democracia e federalismo Brasil, 1870-1891. **Varia historia**, 2011, vol.27, n.45, pp.141-157.

CARVALHO, M.M.C. de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista : EDUSF, 2003.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva – online**, São Paulo, v.14, n.1, p.111-120, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf> Acesso em 03 de janeiro de 2015.

_____. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

_____. A Reforma de Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 05-30.

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

CARVALHO, M.M. C. de; TOLEDO, M. R. A Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v.7, p. 71-92, 2000.

CASTORIADIS, C.. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

CASTRO, C. **A Proclamação da República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CELESTE FILHO, M.. Intelectuais brasileiros em disputa pela Escola Nova na década de 1930. **Historia y Espacio**, v. 40, p. 75-109, 2013.

CERRI, L.F. **Non ducor, duco**. A ideologia da paulistanidade e a escola. Campinas, 1996. 214 fls. Dissertação (Mestrado em Educação - Metodologia de Ensino) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **A ideologia da paulistanidade**. São Paulo: Cone Sul, 1997.

CHARTIER, A. M.. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v.2, n.3, p.9-26, jan.-jun, 2002. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731/20260>> Acesso em 15 nov. 2017.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em 08 jul. 2015.

_____. O historiador e o livro didático. **História da Educação / ASPHE**, Pelotas, Upel – Semestral, v. 06, n. 11, abril, 2002, p. 5-24.

CODATO, A. Parâmetros para uma análise empírica da relação entre idéias, elites e instituições. **Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florinópolis, v.7, n. 12, p.23-48, abr. 2008. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/7637/6994>> Acesso em 10 jan. 2018.

COELHO, G. L. S. **O bandeirante que caminha no tempo**: apropriações do poema “Martim Cererê” e o pensamento político de Cassiano Ricardo. Goiânia, 2015. 368 fls. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, p. 11-24, n. 52, nov.2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052>> Acesso em 20 abr. 2016.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo. p.2. 21 jan. 1902.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo. p.1. 21 maio 1910.

CORREIO PAULISTANO. Falecimentos. São Paulo, 29 dezembro de 1938. p.4.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p.149-168.

DARNTON, R.. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEBONA, J. J. Ensino de História Regional em Mato Grosso do Sul: limites e possibilidades no uso do livro didático para o Ensino Fundamental. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados-MS, v.17, n.30, p.167-185, jul.-dez. 2015. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/download/4870/2549>> Acesso em 17 jul.2018.

DELLA VALLE, F. Vida e morte do bandeirante: construção do objeto de pesquisa e estratégias de análise. BELCHIOR, L. H.; PEREIRA, L. R.; MATA, S. R. da (orgs.) **Anais do 7º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia** – Teoria da história e história da historiografia: diálogos Brasil-Alemanha. Ouro Preto: EdUFOP, 2013. p.1-8.

ESTRADA, A. **Estrada Luminosa**. Livro de leitura para os jovens das escolas. São Paulo: 1924.

FAUSTO, B. Expansão do café e política cafeeira. FAUSTO, B. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III. Editora: DIFEL, 1985.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. C. **A epopéia bandeirante**: letrados, instituições e invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERRETTI, D. J.Z. **A construção da paulistanidade**: identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930). São Paulo, 2004. 398 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FILGUEIRAS, J. M. **O processo de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo, 2011. Tese (Doutoramento em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

FORTE, P. Conceito de nação segundo Alfredo Ellis Junior. **Alabastro**: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, ano 4, v. 2, n. 8, p.72-84, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREITAG, B.;MOTA, V.R.; DA COSTA, W.. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GALTER, .M. I.; FAVORETTO, A. A razão histórica da crítica educacional ao atraso brasileiro e da defesa da modernidade na década de 1920. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, Uberlândia, 2006, p.2248-2260.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GAZOLI, M.R. Aspectos da vida, da atuação profissional e da bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença (1880-1946). In: MORTATTI, M.R.L., et al. (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 135-152.

GOMES, A. C.; HANSEN, P. S. Apresentação. _____. (orgs.) **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONÇALVES, R. de C. **Comissão de seleção de livros didáticos (1935-1951)**: guardião e censora da produção didática. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOULART, I.do C.V. **As lições de Meninice**: um estudo sobre as representações de livros de leitura inscritas na série graduada de leitura Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. Campinas, 2013. 258 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUADAGNIN, M. F. **O regionalismo na literatura brasileira**: o diagnóstico de Antonio Candido. Porto Alegre, 2007. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUERRIERI, Z. A. de A.. História do Ceará: o regionalismo presente na produção didática nos anos de 1930 e 1960. XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social, Natal, 22 a 26 de julho de 2013. **Anais...** Natal: Anpuh, 2013. p.1-11.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 2005.

HILSDORF, M. L. S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- HOMEM, M. C. N.. **O prédio Martinelli**. A ascensão do imigrante e a verticalização de São Paulo. São Paulo: Projeto Editores, 1984.
- HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JANOTTI, M. de L.. **Sociedade e política na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1999.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática. 1999.
- LAJOLO, M. O regionalismo lobatiano na contramão do modernismo. **Remate de Males**, Campinas, n.7, p.39-48, 1987.
- LANNA, A. L. D. A transformação urbana: Santos 1870 - 1920. REVISTA USP, São Paulo, n.41, p. 98-111, março/maio 1999.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Belo Horizonte: 2006.
- LEITÃO, R. A. **1932**: a mobilização de ânimos que conduziu São Paulo para a guerra civil. Tubarão, 2017. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História Militar) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
- LEITE, S. H. T. de A. **Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas**: a caricatura na literatura paulista (1900-1920). São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- LOVE, J. L. **A locomotiva**: São Paulo na Federação Brasileira, 1889-1937. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- MASSOTTI, R.A. **Erasmus Braga e os valores protestantes na educação brasileira**. São Paulo, 2007. 182 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- MEDEIROS, V. A. **Antonio Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, 2005. 359 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MEDINA, C.B. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945)**: a história da educação pela clivagem do impresso. São Paulo, 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MELO, L. C. de. **Dicionário de autores paulistas**. São Paulo: Serviço de Comemorações Culturais, 1954.
- MELO, I. F. de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, v.5, n. 11, p.1-18, 2. sem. 2009. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf> Acesso em 16 jan. 2016.
- MESSEMBERG, C.G.. **A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. 176 f. Marília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- MISTRELLO, L.P. **A revolução e a guerra**: discursos na imprensa paulista no movimento constitucionalista de 1932. Guarulhos, 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

_____. Notícia documental e bibliográfica sobre as "Missões de professores paulistas".

COSTA, C.J; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (orgs.) **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados : Ed.UFGD, 2010. p.243-266.

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930..** São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOREIRA, S. L. **São Paulo na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORTATTI, M. R. L. Método analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). **História da Educação - ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n.5, p.123-140, abr. 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização;** São Paulo (1876-1994). São Paulo: Unesp, 2000.

MOTA, D. D. G. M. da. **O Brasil de Mr. Slang: a República nas crônicas de Monteiro Lobato (1926-1927).** Goiânia, 2010. 174 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

_____. Região e Identidade: a obra de Monteiro Lobato no interior do Regionalismo paulista. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-MG, 2008, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos do XVI Encontro Regional de História - ANPUH-MG.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. v. I.

_____. A relação inseparável entre o Regional e o Nacional: Monteiro Lobato e a Paulistanidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.139, dez. 2012.

MOUTINHO, J. M. N. A paulistanidade revista: Algumas Reflexões sobre um Discurso Político. **Tempo Social**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 109-117, dez. 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701991000100109&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 nov. 2016.

NAGLE, J.. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, B. (orgs.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 259-291.

_____. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOSELLA, M. de L.C.D.: **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos** São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

OLIVEIRA, C. R. G. A. de. **As séries graduadas de leitura nas escolas primárias paulistas (1890-1910).** Araraquara, 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

OLIVEIRA, C.R.G.A.de; SOUZA, R.F.de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.52, p.25-40, 2000.

OLIVEIRA, L.L. **A questão nacional na Primeira República.** São Paulo/Brasília: Brasiliense/CNPq,1990.

OLIVEIRA, F. R. de; TREVISAN, T.A.. Medidas de controle da circulação do livro didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918. **História da Educação**, Porto Alegre, v.19, n.45, p.103-125, jan.-apr. 2015. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000100103 Acesso em 21 jul. 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. de. Convencimento e emoção: a força da imagem-propaganda no movimento constitucionalista de 1932. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, Ouro Preto, 30 de maio a 1º de junho de 2013. **Anais...** Ouro Preto: 2013. p.1-14.

ORIANI, A. P. Francisco Furtado Mendes Vianna ([187-]-1935) e o ensino da leitura pelo método analítico. CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 17. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009. p.1-11.

PACHECO NETO, M. **O bandeirante como tema da educação brasileira**: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006. Piracicaba, 2007. 488f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Civilizar, educar e instruir: a infância impressa nos livros de leitura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. p.1-15.

PANIZZOLO, C.;BELO, M. D. Educar a Infância para o futuro da nação: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). **Educação Unisinos**, v.20, n. 3, São Leopoldo, 2016.

PASQUIM, FR. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, MRL., et al. (orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 77-92.

PAUL, W. Ordem e Progresso: origem e significado dos símbolos da Bandeira Nacional Brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 95, p. 251-270, 2000.

PAULILO, A. L.. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920** (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular). 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

PECAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PEREIRA, B. C. O pioneirismo de Theodoro de Moraes (1877-1956) na história do ensino da leitura no Brasil. In: MORTATTI, M.R.L., et al. (orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 117-133.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PIROLA, A.L. B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático**: história e representações. Vitória, 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- QUEIROZ, M. I. P. de. Ufanismo paulista: vicissitudes de um imaginário. **Revista USP**, São Paulo, n. 13, p. 78-87, maio 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25601/27343>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- RAZZINI, M.de P.G.. Práticas de leitura e memória escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2002. **Anais...**, Natal: SBHE, 2002. p.1-10.
- RAZZINI, Marcia P. G. . A produção didática da Tipografia Siqueira: caminhos de pesquisa". CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2006, Brasília. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006.
- RAZZINI, M.de P.G.. Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930). **Língua escrita**, Belo Horizonte, v. 1, p. 19-43, 2007.
- RAZZINI, M. de P. G.. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (orgs). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Unesp, 2010, p.101-120.
- RAZZINI, M. de P. G..A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: BRAGANÇA, A. (org.). **Rei do livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo/Niterói: Lihed/UFF, 2016. p.79-106.
- REIS, A. de C.; FERRO, M. A.. “Corações de crianças”: história e memória de um livro didático. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2006. p.1-7. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT02-2537--Int.pdf> Acesso em 1 out. 2017.
- REUNIÃO de autores de obras didaticas primarias. **Correio Paulistano**. São Paulo. p.2. 24 ago. 1938.
- REZENDE, F.. "**Uma ciencia que todos devemos conhecer**": um estudo sobre a higiene na série graduada de leitura Puiggari-Barreto. Campinas, 2016. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- RIBEIRO, F. A política econômica e o Convênio de Taubaté na economia cafeeira (1889-1906). **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v.22, n. 1, p.75-93, 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/7390/5363>> Acesso em 10 jun. 2018.
- RODRIGUES, J. P. **O levante “Constitucionalista” de 1932 e a força da tradição**: do confronto bélico à batalha pela memória (1932-1934). 2009. 346 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009.
- RODRIGUES, O. **História da imprensa de Santos**. Santos: A Tribuna, 1979.
- ROMANCINI, R. Inventando tradições: os historiadores e a pesquisa inicial sobre jornalismo. **Revista PJ:Br** - Jornalismo Brasileiro, São Paulo, 3, s.p. 2004. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios3_a.htm> Acesso em 10 jan. 2018.
- ROSEMBERG, A. Prelúdio de um “pequeno exército”? A força policial paulista nos primeiros anos da República (1890 a 1895). **História - Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p.333-345, set-dez. 2012.
- SALES, A. **A Pátria Paulista**. Brasília: UnB, [1887] 1983.
- SALOMONI, R. S. D. **A escritora / os críticos / a escritura**: o lugar de Júlia Lopes de Almeida na ficção brasileira. Porto Alegre, 2005. 231 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

- SAMPAIO, R. **O livro didático e o cânone literário escolar (1930-1945)**. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SANTOS, A. V. . Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, p. 83-111, 2010.
- SANTOS, A. V.; MUELLER, H. I. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 2, p. 261-274, jul.-dez. 2009.
- SANTOS, A. V.; NICARETA, S. E. O Abrasileiramento infantil: Livros didáticos e currículo da escola primária no Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 113 – 130, jul.-dez. 2008.
- SANTOS, D. S.; SANTOS, E. Lições de civismo nos livros didáticos: o ensino em Sergipe nos primeiros anos do século XX. CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 4., Aracaju. **Anais...** Aracaju: IHGSE, 2014. Disponível em <http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1409663791_ARQUIVO_Licoesdecivismonoslivrosdidaticos26.08.2014.pdf> Acesso em 12 jul. 2018.
- SANTOS, L. G. dos. Um estudo sobre a *Cartilha da Infancia* (188?). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.7, n.3, p.332-347, 2007.
- SCHUELLER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.
- SCHWARTZMAN, S. BOMENY, H. M. B. COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora da FGV, Paz e Terra, 2000.
- SELLAN, A. R. B. Representações no Discurso da História: a relação imagem – texto – ideologia. **Discurso e Sociedad** - Revista Multidisciplinaria de Internet, s.l., v. 5, n. 4, p.628-644, 2011. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n04/DS5%284%29Borges.pdf> Acesso em 02 ago. 2017.
- SILVA, C. B. da. Nação, região e a unidade nacional uma leitura baseada em dois livros didáticos de história publicados na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19 abr-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27531116005>> Acesso em 14 de set. de 2017.
- SILVA, K. G. da. **Os nacionalismos nos livros de leitura da Primeira República (1889-1930)**. Crisciúma, 2010. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, Crisciúma, 2010.
- SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 6, p. 29-57, jul./dez. 2003.
- SILVA, L. G. M. Vida e obra de Rosalina Coelho Lisboa: desafios e limiares do método biográfico. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social, 26, Natal, , julho de 2013. **Anais...**, Natal: 2013. p. 1-12.
- SILVA, C.B da; GASPARINI, H.G.M.. Livro didático e memória – a construção do saber escolar sobre a História de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p.35-62, jan./jun. 2010.

SOARES, G. P. Bastidores da edição literária para crianças no Brasil entre os anos 1920 e 1960: a atuação de Lourenço Filho junto à Companhia Melhoramentos. In: DUTRA, Eliana Regina de Freitas e MOLLIER, Jean-Yves. (Org.). Política, nação e edição. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. O lugar dos impressos na construção da vida política. 1ª. ed. São Paulo: Annablume, 2006, v. 1, p. 513-531.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. L. de. História regional e identidade: o caso de São Paulo. **História & Perspectivas**, Uberlândia n. 36-37, p.389-411, jan.dez., 2007.

STANISLAVSKI, C. de F. S. **Saudade (1919-2002)**: a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar. Marília, 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: USP, 1979.

TOLEDO, M.R.de A. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 293 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional: reflexões sobre a organização do acervo histórico da Companhia Editora Nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004, Curitiba/PR: **Anais...** Curitiba/PR: PUC/PR; SBHE, 2004.

_____. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções (1925-1980): entre a formação do leitor e o mercado de livros. In: BRAGANÇA, A. (org.). O Impresso no Brasil. 1ed. São Paulo: Unesp, 2010, v. 1, p. 136-157.

RODRIGUES, J.; MIRANDA, M. E.; TOLEDO, M. R. T. de. O acervo da Companhia Editora Nacional: negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica. **Revista Fontes**, Guarulhos, n.3, 2015. Disponível em: <http://www.revistadefontes.unifesp.br/o-acervo-da-companhia-editora-nacional-negociacao-organizacao-e-potencial-para-a-pesquisa-historica/> Acesso em 10 jan. 2018.

TRINDADE, I.M.F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Porto Alegre, 2001. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

UNGLAUB, T. R. R. . Pensamento Político Pedagógico Nacionalista em Santa Catarina Disseminado por Cantos de Brasilidade e a Ação do Inspetor Federal do Ensino João dos Santos Areão. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: SBHE, 2008. p.1-10.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Biblioteca da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Manual de normalização de trabalhos acadêmicos. 2. ed. Guarulhos: Biblioteca da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as Lições de Coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, C. G.. Cidade e educação, modernidade e modernismo. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B..(orgs.) **Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VELLOSO, M. P.. **A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, 1984.

_____. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, 1987. Mimeografado.

_____. A literatura como espelho da nação. **Estudos Históricos**, RJ, vol. 1, n. 2, 1988, p. 239-263.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

WALDMAN, T. C. **Moderno bandeirante: Paulo Prado entre espaços e tradições**. São Paulo, 2009. 236 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Moderno bandeirante: Paulo Prado e a semana de 1922. **SÆculum** - Revista de História, n. 28, João Pessoa, p.211-224, jan.-jun. 2013.

WEINSTEIN, B. Racializando as diferenças regionais: São Paulo x Brasil, 1932. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, Florianópolis, v. 13, n. 16, p. pp. 281-303, out. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/133>>. Acesso em: 1 set. 2016.

WOODARD, J. P. Regionalismo paulista e política partidária nos anos vinte. **Revista de História - USP**, São Paulo, n.150, p.41-56, 2004. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18977/21040> Acesso em 17 jul.2016.

ANEXO 1
LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS PRESENTES NO ANUÁRIO DE ENSINO DE 1937

Ano de Aprovação	Título do Livro	Autor(es)
1911	Cartilha infantil (Methodo Analytico)	Carlos A. Gomes Cardim
1911	Leitura intermediaria	Maria Rosa Moreira Ribeiro
1912	Cartilha (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna
1912	Pequenas Leituras	Ramon Roca Dordal
1913	Contos infantis	Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida
1913	Cartilha das Mães	Arnaldo de Oliveira Barreto
1913	Leituras moraes	Arnaldo de Oliveira Barreto
1913	1º Livro de Leitura (Serie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari
1913	Segundo Livro de Leitura (Serie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari
1913	Terceiro livro de leitura (Serie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari
1913	Leitura Preparatoria (Leituras Infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna
1913	Primeiro Livro (Leituras Infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna
1913	Primeiros Passos – Leituras Infantis	Francisco Furtado Mendes Vianna
1913	Segundo Livro (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna
1913	Terceiro livro (leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna
1913	Cartilha do lar	J. Pinto e Silva
1913	Historietas	J. Pinto e Silva
1913	Minha Patria	J. Pinto e Silva
1913	Minha Patria	J. Pinto e Silva
1913	Leituras Moraes e instructivas – 2º Livro (Serie Rangel Pestana)	João Kopke
1913	Leituras Moraes e instructivas (Serie Rangel Pestana)	João Kopke
1913	Leituras Moraes e instructivas (Serie Rangel Pestana)	João Kopke
1913	Leituras Práticas	João Kopke
1913	Historias da nossa terra	Julia Lopes de Almeida
1913	Corações de crianças (2º livro)	Rita de M. Barreto
1913	Corações de crianças (3º livro)	Rita de Macedo Barreto
1913	Corações de crianças (4º livro)	Rita de Macedo Barreto
1913	Cousas Brasileiras	Romão Puiggari
1913	Livro das escolas	Tancredo do Amaral
1913	Meu livro (Methodo analytico-primeiras leituras)	Theodoro de Moraes
1913	Meu livro (segundas leituras)	Theodoro de Moraes
1913	Segundo Livro de leitura	Thomaz Galhardo
1913	Terceiro livro de leitura	Thomaz Galhardo
1914	Leituras de Ilka e Alba	Fabio Luz
1914	Meus Deveres (2º anno)	J. Pinto e Silva
1914	Meus Deveres (3º anno)	J. Pinto e Silva
1914	Novas Leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal
1914	Novas Leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal
1915	O lar	Miguel Milano
1915	Livro dos principiantes	N. de Araujo
1915	Cartilha Moderna	R. Rocca
1915	Corações de crianças (Leituras Preparatorias)	Rita de Macedo Barreto

1918	Quarto livro de leitura (Serie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari
1918	Através do Brasil	Bilac e Bomfim
1918	Nova Cartilha Analytico-Synthetic	Mariano de Oliveira
1918	Paginas Infantis – Leituras Preparatorias	Mariano de Oliveira
1918	Novas Leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal
1918	Pequenos trechos	Octaviano de Mello
1918	Contos patrios	Olavo Bilac e Coelho Neto
1921	Cartilha (Série Oscar Thompson)	Altina Rodrigues de A. Freitas
1921	Leitura I (Serie Braga)	Erasmio Braga
1921	Leitura II (Serie Braga)	Erasmio Braga
1921	Leitura III (Serie Braga)	Erasmio Braga
1921	Segundo Livro de leitura	Hilario Ribeiro
1921	Terceiro livro de leitura	Hilario Ribeiro
1921	Primeiras Saudades	M. Bonfim
1921	Fabulas	Monteiro Lobato
1921	Narizinho Arrebitado	Monteiro Lobato
1921	Paginas civicas (1º livro)	Ramon Roca Dordal
1921	Paginas civicas (2º livro)	Ramon Roca Dordal
1921	Saudade	Thales de Andrade
1921	Cartilha do Operario (Adultos)	Theodoro de Moraes
1922	Cartilha – Ensino rápido da leitura	Mariano de Oliveira
1922	Paginas Infantis	Prisciliana Duarte de Almeida
1923	Os nossos amigos	Anna de Castro Osorio e Paulino Oliveira
1923	Cartilha de Alfabeticização	Benedicto M. Tolosa
1924	Estrada luminosa	Alduino Estrada
1924	Pequenas historias	Assis Cintra
1924	Coração brasileiro	F. Faria Netto
1924	Minhas Historias	Leonor S. Gomes e Orlando Martins Lino
1924	Leitura para o quarto anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro
1924	Leitura para o segundo anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro
1924	Leitura para o terceiro anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro
1924	Patria e amor	Miguel Milano
1924	As Férias no Pontal	Rodolpho von Ihering
1925	Seara patriótica	Antonio Faria
1925	Meus Deveres (4º anno)	J. Pinto e Silva
1926	Leitura (2º Livro – Serie Oscar Thompson)	Altina Rodrigues de A. Freitas
1926	Leitura (3º Livro – Serie Oscar Thompson)	Altina Rodrigues de A. Freitas
1926	Cartilha Proença	Antonio Firmino Proença
1926	Leitura do principiante	Antonio Firmino Proença
1926	Contos Escolares	Aprigio Gonzaga
1926	Minhas Lições	Aprigio Gonzaga
1926	São Paulo e suas grandezas	Aprigio Gonzaga
1926	Pirulito (1º anno – Serie Coração Brasileiro)	F. Faria Netto
1926	Livro de Nilda	Leonor Posada
1926	Trabalho (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade
1927	Minha Cartilha	Olga Borelli
1928	Segundo Livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez
1928	Terceiro livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez
1928	Tempos de Escola	Erasto de Toledo
1928	A minha escola	Guiomar Rinaldi
1928	Minhas lições (Collecção Caetano de Campos)	José de Oliveira Orlandi
1928	Cartilha do Povo	Manuel Bergnstron Lourenço Filho
1928	João Pergunta	Newton Craveiro

1930	Leitura intermediaria (Serie Oscar Thompson)	Altina Rodrigues de A. Freitas
1930	1º Livro de leitura	Antonio Firmino Proença
1930	2º livro de leitura	Antonio Firmino Proença
1930	Terceiro livro de leitura	Antonio Firmino Proença
1930	Cartilha Analytica	Arnaldo de Oliveira Barreto
1930	Recordando (Collecção Caetano de Campos)	Beatriz Lacerda
1930	A linda historia do meu paiz	Cesar Martinez
1930	Cartilha Analytica (Série Vida Escolar)	Cesar Martinez
1930	Primeiro Livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez
1930	Leitura intermediaria	Erasmio Braga
1930	Recordações	Erasto de Toledo
1930	Pirulito (2º anno – Serie Coração Brasileiro)	F. Faria Netto
1930	Cartilha dos Pequeninos	José Scaramelli
1930	O livrinho das crianças	José Scaramelli
1930	Almas sensiveis	Leona H. Pereira Guilherme
1930	Historias infantis (Serie Orlando Mendes de Moraes)	Orlando Mendes de Moraes
1930	Leitura simples	Orlando Mendes de Moraes
1930	Minha Cartilha	Rachel Amazonas Sampaio
1930	Corações de crianças (1º livro)	Rita de Macedo Barreto
1930	Cartilha Suave	S. L. Guedes de Souza
1930	Espelho (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade
1930	Leituras do Operario (adultos)	Theodoro de Moraes
1930	Sei Lêr – Leitura Intermediaria (Série Cesario Motta)	Theodoro de Moraes
1930	Sei Lêr (1º livro – Serie Cesario Motta)	Theodoro de Moraes
1930	Sei Lêr (3º livro – Serie Cesario Motta)	Theodoro de Moraes
1930	Campos e arreboes	Tullio de Castro
1931	Segundo Livro (Serie Primavera da Alma)	Cesar Martinez
1932	Minha Infancia	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes
1932	Minhas leituras (serie Orlando Mendes de Moraes)	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes
1932	Cartilha Facil (Collecção Caetano de Campos)	Claudina de Barros
1932	Alma do meu paiz	Isabel V. Serpa e Paiva
1932	O alfabetizador 1º	José Leonel Ferreira
1932	Pindorama	Ofelia e Narbal Fontes
1932	Cartilha de Alfabetização (adultos)	Rachel Amazonas Sampaio
1932	Brincando tambem se aprende	Sebastiana Teixeira de Carvalho
1932	O Amigo da Infancia	Stella Brant de Carvalho
1932	Brasil Eugenico	Ulysses Freire
1932	Ferias de inverno	Ulysses Freire
1932	Meu Companheiro	Valfredo Arantes Caldas
1933	Cartilha Pratica (Série Orlando Mendes de Moraes)	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes
1933	Cartilha intuitiva	Faria e Souza
1933	Leitura intermediaria	Faria e Souza
1933	Infancia na Roça	Fernandes Paes de Barros
1933	Os sertões na fazenda	Guiomar Rinaldi
1933	Primavera escolar	Luiz Prada
1933	Livro de Leitura	Maria H. de Portella
1933	Mocidade	Maximo de Moura Santos
1933	Minhas historietas (Serie Orlando Mendes de Moraes)	Orlando Mendes de Moraes
1933	Cartilha Activa	Sebastião de Oliveira Rocha

1933	Vida na roça (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade
1933	Meu Amigo (Cartilha Analytico-Synthetic)	Walfredo Arantes Caldas
1934	Cartilha Brasileira de Alfabetização	Elpidia de Lima Paiva
1934	Lições Úteis	Francisca Neves Lobo
1934	1º Livro de Leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. de Lacerda Ortiz
1934	2º livro de leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. de Lacerda Ortiz
1934	3º Livro de Leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. de Lacerda Ortiz
1934	Quarto livro de leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. de Lacerda Ortiz
1934	Pasta de Leitura	José de Oliveira Orlandi
1934	Cartilha de Brinquedo – Methodo Ativo	Ofelia e Narbal Fontes
1934	Horas felizes	Walfredo Arantes Caldas
1935	Cartilha das Creanças	Clary Galvão Novaes
1935	A Cartilha de Cecília (Intuitivo-Analytico)	Egydio Prada e Luiz Prada
1935	Cartilha Bandeirante	Julia Macedo Pantoja
1935	Na Roça – Cartilha Rural de Alfabetização	Renato Seneca Fleury
1936	Sejamos bons – 1º livro	Faria e Souza
1936	Infancia	Henrique Ricchetti
1936	Meninice	Luiz Gonzaga Fleury
1936	Cartilha suplemento do Jogo da Leitura	Maria de Lourdes Calazans
1936	Vida escolar	Maria Salomé Penna
1936	O pequeno escolar (Serie Moura Santos – 4º anno)	Maximo de Moura Santos
1936	O pequeno escolar (Serie Moura Santos)	Maximo de Moura Santos
1936	Na Roça (Primeiras Leituras)	Renato Seneca Fleury
1936	Na Roça (Segundas Leituras)	Renato Seneca Fleury
1936	Na roça (terceiras leituras)	Renato Seneca Fleury
1937	Cartilha Bandeirante (Serie Bandeirante)	Julieta Nogueira
1937	Meu livrinho – Cartilha	Maria de Lourdes Ferreira Pacheco
1937	Cartilha Auri-Verde	Orlando Mendes de Moraes

Fonte: São Paulo (1937, p.185-201)