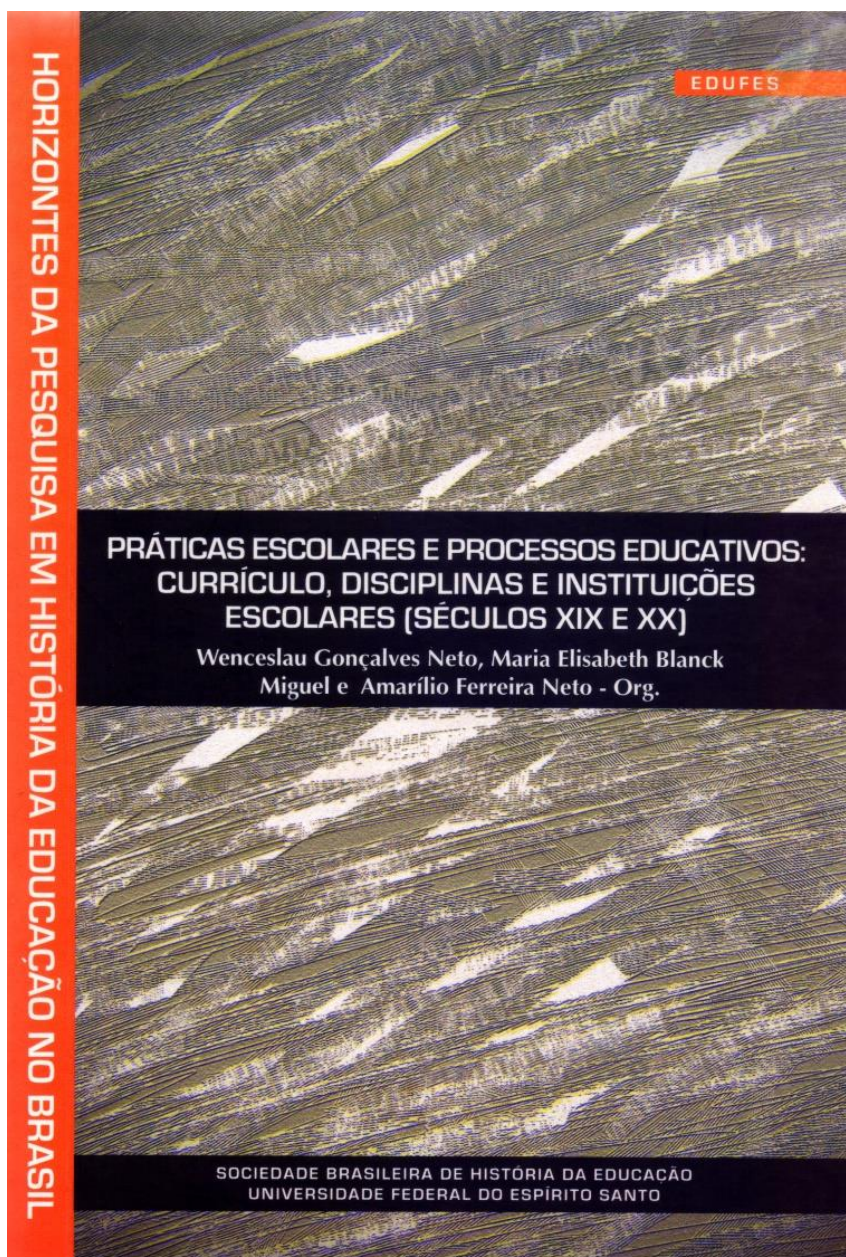
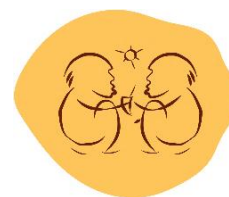


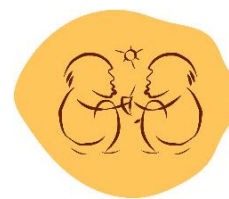
(Capa do Livro)



Gilberto Luiz Alves
INSTITUTO CULTURAL

www.icgilbertoluizalves.com.br/

A Centralidade do Instrumento de Trabalho na Relação Educativa¹



Gilberto Luiz Alves²

Introdução

O presente trabalho discute a inserção do manual didático na relação educativa. Na primeira parte o foco se concentra sobre a teoria, procurando inventariar o que os clássicos revelaram sobre a face universal desse instrumento do trabalho didático. A obra de Comenius, o principal recurso para a apreensão da própria historicidade da escola moderna, ganha o primeiro plano no âmbito da explicação científica. É dela que se retoma a tese angular que reconhece o primado do instrumento de trabalho na relação educativa. A segunda parte procura realizar uma sistematização preliminar dos resultados de pesquisas referentes ao manual didático, no Brasil, em especial das que vêm se desenvolvendo de acordo com a referida tese comeniana.

A face universal do Manual Didático: o que diz a teoria

Coloca-se em discussão, de início, um pretense mérito reivindicado pelo escolanovismo. O movimento, segundo destacadas lideranças, teria determinado importante inflexão na relação educativa ao deslocar o centro de gravidade do trabalho didático, focado sobre o professor na “escola tradicional”, para o aluno (AZEVEDO, s.d., p. 197). A força de persuasão do discurso escolanovista generalizou essa ideia para além de seu próprio campo.

¹ Capítulo publicado em GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Orgs.) **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória, ES: EDUFES, 2011, p. 279-305. (Col. horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil).

² Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade Anhanguera-UNIDERP.

Contrariando o discurso escolanovista a tese aqui esposada é outra. A relação educativa não esteve centrada no professor, dentro da *escola tradicional*, nem se deslocou para o aluno na escola nova. Em ambos os casos, a relação educativa sempre esteve centrada no instrumento de trabalho. Como o manual didático, desde sua emergência na escola moderna, colocou-se na condição de instrumento por excelência do trabalho didático, a sua função e o seu conteúdo é que devem ser desentranhados pela pesquisa para que ganhem significado histórico e inteligibilidade.

O ponto de partida é a discussão teórica referente ao manual didático, contextualizada no próprio seio das transformações do trabalho na sociedade capitalista. Logo, ergue-se como necessidade a articulação do movimento geral da sociedade e das transformações do trabalho com o que ocorre em sala de aula. Trata-se de entender o trabalho didático como forma concreta pela qual o trabalho se realiza dentro da escola na sociedade burguesa. É o que se intenta na sequência.

A passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista testemunhou progressiva simplificação do trabalho, de início no âmbito das manufaturas, por força da divisão de suas operações constitutivas, e da mecanização na fábrica moderna em seguida. Já com a divisão manufatureira do trabalho também os trabalhadores se especializaram. Com a máquina moderna eles se tornaram “apêndices da máquina”, segundo expressão de Marx, tendência aguçada com a automatização. Mesmo em face dos seus ritmos diversos em diferentes ramos da produção, inclusive o trabalho didático foi impactado por esse movimento geral, daí se impor a discussão de sua peculiaridade.

O parâmetro é a relação educativa estabelecida entre o preceptor medieval e seu discípulo. Nessa relação de caráter individual, a base técnica das atividades realizadas pelo mestre era de natureza artesanal. Trabalho complexo, sobre ele o preceptor exercia pleno controle e domínio, desde a seleção dos conteúdos didáticos, realizada a partir de obras clássicas, até a preparação, prévia às lições, de comentários a esses textos. Logo, como condição de realização da relação educativa, o mestre deveria conhecer as fontes clássicas, vistas como repositórios do conhecimento culturalmente significativo.

Por essa época, tinham acesso aos serviços educacionais, exclusivamente, os filhos dos senhores feudais, aos quais se juntaram, mais tarde, os filhos dos enriquecidos homens de negócios. Quando a Reforma protestante proclamou, pela vez primeira na história, a necessidade de educação para todos, anunciou o fim da relação educativa entre preceptor e discípulo. Em face desse anúncio, os educadores protestantes, mais do que quaisquer outros, foram os principais responsáveis pela elaboração de uma nova

proposta de relação educativa. Comenius a todos se sobrepôs ao realizar imenso esforço direcionado para essa finalidade. As dificuldades que assaltavam tal empresa eram de toda ordem. A imensa demanda por educação tornava insuficiente o número de pessoas com o domínio dos fundamentos da leitura e da escrita para assumir o exercício do magistério. Não existiam espaços escolares. Os livros, apesar da recente invenção da imprensa de caracteres móveis, ainda eram muito caros.

A solução comeniana se materializou na concepção de escola moderna, instituição social que responderia pela função especializada de assegurar educação intelectual para todos. Seria ela “oficina de homens”, daí ter regulado o seu funcionamento com procedimentos inspirados nas “artes”. Acentue-se que a referência já não era o artesanato medieval. Nas origens, o termo arte se aplicava exclusivamente ao ofício feudal, mas, à época de Comenius, ele também incluía as manufaturas nascentes. Isso gerava uma ambiguidade, pois ao significado associado ao artesanato medieval se juntara outro, expressivo da emergente manufatura capitalista. Mas esta representava, de fato, a superação do artesanato medieval, pois, mesmo apropriando-se de sua base técnica, havia imposto a divisão do trabalho aos ofícios onde se instaurara, elevando sua produtividade. A divisão do trabalho simplificou o trabalho nas manufaturas, por força da especialização dos trabalhadores em algumas de suas operações constitutivas. Idêntico movimento se realizou no âmbito da escola moderna. Concebido com base na organização técnica da manufatura, o trabalho didático foi pensado sob a égide da divisão do trabalho. Daí a seriação do processo de escolarização; daí a consagração dos níveis de ensino; daí a configuração clara das diferentes matérias nos planos de estudos; daí a especialização dos professores, que passaram a atuar por níveis de ensino e de escolarização, além de se distribuírem por áreas do conhecimento.

A rigor, só esses educadores especializados podem ser designados professores. Antes existiam os mestres medievais, que dominavam o conjunto do trabalho didático. Portanto, historicamente, com o surgimento da escola moderna veio à luz, igualmente, o professor, trabalhador especializado responsável por atividade parcial no âmbito do trabalho educativo. Por sua concepção manufatureira, ao reunir e articular as operações realizadas por diversos professores, o trabalho didático assumiu o caráter de trabalho social.

Outro aspecto notável na concepção de Comenius foi a clareza sobre a necessidade de baixar os custos de formação dos jovens. Também nesse sentido a simplificação do trabalho didático era determinante. Ao contrário do mestre medieval, o professor não carecia de domínio do conhecimento além da média. Não precisava ser sábio, pois lhe

bastava o conhecimento parcial pertinente a certo nível de escolarização e a certa matéria especializada. Assim, sua remuneração caiu em face da exigida pelo mestre medieval, pois se equiparou aos limites estreitos do nível de escolarização em que atuava e à matéria lecionada. A queda do salário do professor, contraditoriamente, tornou-se força propulsora da universalização da educação. Com a queda dos custos de formação, um maior número de jovens poderia ascender aos bancos escolares, fosse por meio de financiamento direto pelas famílias, do apoio de subsídios governamentais ou, ainda, da incorporação plena desses custos pelo Estado.

Também determinante da diminuição dos custos de formação foi a transformação da relação educativa em algo que colocava o professor em face de coletivo de estudantes organizado como classe.

Determinações materiais sepultavam o mestre medieval - o preceptor -, que dominava ampla e profundamente o conhecimento humanístico e resumia o atendimento educativo a um único discípulo. Por força do elevado custo de sua formação, sua produção se antagonizava à necessidade de universalização da educação e o credenciava ao desaparecimento.

Comenius permite compreender a natureza do trabalho exercido pelo professor ao patentear as preocupações com a simplificação da atividade docente e, também, com a carência de pessoas aptas ao exercício do magistério, decorrente do precário domínio dos fundamentos da leitura e da escrita entre os adultos, à época. Burlando tais dificuldades, concebeu o manual didático, instrumento de trabalho que teria por função assegurar a transmissão do conhecimento. Logo, a escola moderna, desde a sua concepção, não viu o professor como garantia da transmissão do conhecimento escolar. Tal garantia foi posta no manual didático, traço revelador da subordinação do professor ao instrumento de trabalho.

Por oposição à situação desfrutada pelo mestre na sociedade feudal, o professor deixou de ter controle e domínio sobre o trabalho didático na escola moderna. A simplificação e a objetivação do trabalho subtraíram dele atribuições como criação de instrumentos de trabalho ou escolha de recursos didáticos. Limitaram-no à execução das operações previstas no manual, sintoma de quão profundamente se impuseram a divisão manufatureira ao trabalho didático e a submissão do professor ao instrumento de trabalho. Logo, não procede a alegação de que o professor era o elemento central da relação educativa na *escola tradicional*.

Acentue-se que o trabalho didático fez germinar diversas modalidades de trabalhadores especializados dentro da escola moderna. Entre outros, tiveram origem o administrador de unidades escolares e os seus subordinados, responsáveis pelas tarefas de administração de pessoal, de controle de vida escolar, de controle financeiro, de controle de material, de manutenção e de limpeza desses estabelecimentos. O surgimento de amplas redes escolares tornou necessária a emergência de instâncias que subtraíram do professor a função de programação do trabalho didático. As entidades mantenedoras criaram colegiados superiores que ganharam formas variadas de composição. Quando uma igreja constituía uma rede escolar, os membros dos conselhos superiores eram religiosos a ela filiados ou praticantes fiéis. Quando o Estado era detentor da rede, a composição do colegiado tendia ao pluralismo, comportando educadores oriundos de diferentes confissões religiosas e especialistas acadêmicos celebrados como autoridades educacionais. Esses colegiados superiores passaram a decidir sobre direções doutrinárias e teóricas do trabalho didático, sobre matérias integrantes dos planos de estudos, sobre a amplitude dos conteúdos escolares, sobre manuais e técnicas didáticas adotados e sobre formação de educadores. Na esteira das recomendações por eles conferidas, cresceram o negócio de livros didáticos e a indústria editorial. Também se impôs outra modalidade de trabalhador especializado, o compendiador, que escreve manuais didáticos. Essas considerações, somente a floradas, demonstram a fragmentação do trabalho didático na escola moderna. Antes, o preceptor medieval realizava todas as funções brevemente descritas. Mas quando a escola moderna fez nascer o professor, uma modalidade de trabalhador especializado, limitou-o ao exercício de etapa parcial do trabalho didático, constituída pelas simplificadas rotinas executadas em sala de aula, dentro de certo nível de escolarização, articuladas pelo instrumento de trabalho, o manual didático. Portanto, o trabalho didático foi impactado pela divisão manufatureira do trabalho e se fragmentou em suas diversas operações constitutivas. Combinadas de fora pela esfera administrativa, essas operações, então simplificadas, passaram a ser exercidas por diferentes trabalhadores especializados. Os conselhos assumiram a programação das operações do trabalho didático como um todo. A elaboração dos manuais didáticos, dentro do plano geral fixado pelos conselhos, foi atribuída ao compendiador, enquanto o trabalho administrativo da unidade escolar tornou-se privativo do diretor e de sua equipe. O trabalho docente, exercido dentro da sala de aula, tornou-se esfera exclusiva do professor e cingiu-se ao plano executivo.

Por decorrência da divisão manufatureira do trabalho didático, a escola tornou-se, tão somente, uma instância executiva. Além da subordinação da administração escolar a níveis superiores de gestão das redes correspondentes, de onde emanam normas

operacionais, os conselhos de educação emergiram como entidades responsáveis pela programação das atividades didáticas, exercida por meio de diretrizes e deliberações gerais. Tomando como base tais diretrizes e deliberações gerais, além das normas operacionais das instâncias centrais da administração superior das redes escolares, as editoras põem-se a produzir manuais didáticos. Para tanto, contratam compendidores. Os professores se resumem a executar operações previstas nesses instrumentos de trabalho. Logo, se distanciam as esferas de programação e de execução do trabalho didático, a tal ponto que se tornam também diferentes e especializados os espaços onde realizam as funções que lhes são pertinentes. Ao assistir à dissociação das instâncias de programação e de execução, a educação escolar realizou tendência geral da produção capitalista.

Comenius não só viu o manual didático como garantia da transmissão do conhecimento. Impôs-lhe, ainda, um caráter excludente associado ao exercício de sua função. Bastando ao trabalho didático, tornava possível banir de dentro da sala de aula todas as outras modalidades de livros (COMENIUS, 1976, p. 226). Dessa forma, se estabeleceu o império do manual didático dentro do espaço escolar.

Isso não mudou com o escolanovismo. Ao se confrontar elaborações de algumas de suas destacadas lideranças, verifica-se que confirmam o primado dos instrumentos de trabalho didático na relação educativa. É o que se revela, por exemplo, no discurso de Montessori.

(...) o nosso [material didático] não é um elemento subsidiário do professor que ensina, não se destina a facilitar a aproximação de duas mentalidades, a do professor e a do aluno - não - aqui é o material que se torna professor e absorve a função do mestre. O papel do professor consiste desde então em pôr a criança em relação com o material, em servir de traço de união entre um e outro. Não terá sequer de corrigir erros, porque o controle do erro está incluído no próprio material. (Apud LENVAL, s.d., p. 90-1)

Portanto, o professor não foi figura central da relação educativa desde a instauração da escola moderna até o segundo terço do século XIX, nem o aluno assumiu tal posição com a emergência da *escola nova*. Sempre, ao longo da existência da escola moderna, a relação educativa esteve centrada no instrumento de trabalho. Eis a demonstração de que o trabalho didático reproduziu o movimento geral da produção capitalista e do trabalho entendido no seu sentido mais amplo.

A questão assim colocada revela a face universal do trabalho didático e de seu instrumento fundamental na escola moderna, o manual didático. Apesar de sua importância, discutir a questão nesse nível, tão somente, comporta uma limitação. A

investigação científica precisa captar as peculiaridades do trabalho didático, que se expressam nas formas de realização de seu movimento geral em espaços nacionais e locais. São essas peculiaridades que configuram a singularidade do fenômeno em cada espaço delimitado. Por tal caminho pode ser desvelada a singularidade do trabalho didático e de seus instrumentos no Brasil.

A face singular dos Manuais Didáticos no Brasil: o que diz a pesquisa

Os estudiosos de história da educação têm reiterado o estágio inicial em que se encontram as investigações referentes aos manuais didáticos no Brasil. Mas, apesar desse fato, elas já produziram um conjunto apreciável de resultados, decorrente, sobretudo, de análises de conteúdo desses instrumentos de trabalho.

O romancista Osman Lins realizou trabalho de notável qualidade sobre o conteúdo de textos didáticos da área de literatura brasileira. Apreendeu teoricamente o movimento histórico associado ao livro didático, entre 1965 e 1976, por meio de dois conjuntos de artigos, ambos reproduzidos posteriormente num livro (LINS, 1977, p. 13-40 e 125-49). A análise revela preocupações de um homem ligado à literatura e do cidadão que interroga, indignado, a formação cultural dos jovens. Oscilando entre o tom cáustico e a crítica bem-humorada, Lins desvelou o escasso valor literário dos excertos de literatura brasileira incluídos em textos didáticos como as antologias e as gramáticas dos antigos 1º. e 2º. ciclos do ensino médio. Em 1965, segundo ele, as antologias e as gramáticas teriam se convertido no domínio da “mistura”, “sinônimo perfeito de confusão”, por oposição à “variedade”, associada à ideia de “visão organizada” (LINS, 1977, p. 29). Nomes de proa da literatura brasileira como João Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo eram negligenciados em favor de figuras menores, quando não pelos próprios autores de antologias e gramáticas, que davam, assim, “exemplo nada exemplar”. Onze anos mais tarde, em 1976, Lins não constatou diferenças de conteúdo nos instrumentos de trabalho didático correspondentes ao ensino de 1º. e 2º. graus. Mas viu mudanças profundas na forma desses livros, pois “na diagramação, nas cores, nos enfeites, havia um ar de teatro. Evocavam atrizes já gastas, ocultando as rugas sob maquilagem pesada.” (LINS, 1977, p. 127). Além da aparência de “Disneylândia Pedagógica” (LINS, 1977, p. 133), os manuais teriam assumido um discurso aliciador e demagógico. Usou como exemplo a apresentação de um deles. Nela o autor se dirige ao estudante: “Amigo! Este livro não tem segredos (...) é fácil, é simples, é gostoso, é útil, é bom. Resumindo, na linguagem que você gosta: É quente! Garanto-lhe que vai ser uma caminhada suave, gostosa, divertida” (Apud LINS,

1977, p. 128). Sobre as imagens difundidas pelos manuais didáticos, criticou as fotografias “mal impressas”, as reproduções “lamentáveis”, e os excessos dos desenhos “feitos expressamente para os livros que adornam (?)”, pretensamente cômicos e que culminavam com um “delírio iconográfico”. Os textos escolares estariam contribuindo para formação de “consumidores de fotonovelas, de histórias em quadrinhos e passivos expectadores de TV”, enquanto na escola tudo estaria girando em torno do “conceito de que o aluno não está apto, jamais, a qualquer esforço sério, só sendo motivado nessa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo.” (LINS, 1977, p. 134-8)

A crítica aguda de Lins o distanciou de tendência que ganhou corpo em seguida, centrada na preocupação de detectar a ideologia burguesa no discurso dos manuais didáticos. Influenciada por estudo de Bonazzi e Eco, tal tendência ensejou diversas investigações de natureza reprodutivista que jamais alcançaram o grau de acuidade, de rigor e de ironia de sua fonte, a exemplo da dissertação de mestrado de Nosella (1978). Reforçado por fontes francesas, o caminho perseguido por tais investigações foi, sistematicamente, o de desvelar os vestígios de ideologia burguesa nos conteúdos dos manuais didáticos, comprovando, assim, o óbvio exercício da função de transmissão da ideologia da classe dominante pela educação escolar.

Mais recentemente, outras pesquisas engrossaram os resultados de investigações focadas sobre os manuais didáticos. Uma delas, realizada por Freitag, Costa e Motta, tem importância especial para a área de história da educação, pois analisa o “estado da arte do livro didático no Brasil”. Cinge-se ao período compreendido entre a última metade da década de 1970 até o final da década de 1980. Entre os sete tópicos abordados, o primeiro intitula-se *O histórico do livro didático no Brasil*. Segundo as autoras se sobrepõem ao segundo, *A política do livro didático no Brasil*, pois “o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada” e sem a correção ou crítica de segmentos organizados da sociedade (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 10-11).

A “história do livro didático” acaba reduzindo-se a “uma introdução histórica da política do livro didático”, desenvolvida “desde o Estado Novo até a ‘Nova República’” (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 12). Efetivamente, só na era Vargas se instaurou, pela vez primeira no Brasil, política pública referente ao livro didático. Mas, ao fazer essa redução, o trabalho terminou por omitir a longa trajetória do processo de produção dos manuais didáticos, entre nós, desde a Independência até o final da República Velha. Tal redução é especialmente mutiladora para quem exige o desvendamento por inteiro

do processo de produção do objeto de investigação como único recurso para expor sua gênese, suas vicissitudes e as direções de seu desenvolvimento, assegurando inteligibilidade à síntese resultante. Mesmo reconhecendo suas virtudes, o trabalho não contribuiu para demonstrar como e por que o livro didático se tornou o que é em nosso tempo. Empobrecido, seu histórico reproduziu, basicamente, os conteúdos de dispositivos de leis, de decretos, de decretos-leis, de convênios e de programas que conformaram as políticas públicas do livro didático no Brasil desde 1930.

Iniciativas recentes intentaram superar essa limitação mutiladora, dissociando o manual didático das políticas públicas e perscrutando sua história desde a instauração da Independência. Ilustram-nas as teses de doutorado de Bittencourt, que afirmou o propósito de reconstituir “a história do livro didático no processo de constituição do ensino escolar brasileiro no decorrer do século XIX e primeiros anos do século XX” (BITTENCOURT, 2008, p. 13), e de Gasparello (2004. 238 p.). Ambas focalizaram o mesmo período histórico. A última resumiu-se à análise de conteúdo dos manuais didáticos nele produzidos, mas foi bastante informativa, rigorosa quanto ao levantamento das fontes, organizou e classificou as matérias ensinadas por temáticas, além de analisá-las num nível de aprofundamento compatível ao seu objetivo. A tese de Bittencourt, defendida em 1993 na USP, merece reconhecimento por ter contribuído para consolidar o campo de investigação referente à história dos manuais didáticos no Brasil. Mas, como qualquer trabalho pioneiro, foi marcada por todas as virtudes e todos os defeitos inerentes ao pioneirismo. Sem ter ao seu dispor uma maior diversidade de fontes historiográficas, deixou-se guiar pelos dados disponíveis, muitos deles escassos, organizados com dificuldades pela própria autora. O resultado inédito fez o conhecimento avançar na área e tornou-se referência obrigatória. Mas ao procurar, entre outras intenções, realizar síntese sobre vasto período, nas condições referidas, mostrou-se pretensioso. Ao mesmo tempo, muitas informações veiculadas merecem novos cotejos, em especial se adotado um enfoque teórico que procure situar a questão relativa ao manual didático no plano universal.

Comparadas às de Gasparello, as análises de conteúdo dos manuais didáticos ainda são superficiais no trabalho de Bittencourt. Por serem genéricas e pontuais, permitiram, no máximo, que aflorasse seu objetivo. Também a função do manual didático na relação educativa, um dos objetivos do trabalho, sequer foi tangenciada. Apesar das referências aos teóricos estrangeiros, a análise de Bittencourt submergiu na singularidade brasileira. Recuperou, no plano factual, aspectos históricos importantes da produção de manuais didáticos no Brasil, desde o início do século XIX, mas não conseguiu articulá-los como

elementos de manifestação de uma questão universal entre nós. Faltou em sua análise, sobretudo, a clareza do que é a escola moderna, das necessidades históricas que lhe deram origem, assim como da historicidade da forma de organização do trabalho didático que lhe é pertinente, no interior da qual ao manual didático foi reservada função precisa. Como decorrência, não conseguiu contemplar a consciência do descompasso existente entre os processos de produção desses instrumentos do trabalho didático entre nós e além-fronteiras nem de suas determinações.

Significativa contribuição aos estudos sobre o manual didático no Brasil foi dada por Gatti Júnior. Sua tese de doutorado, defendida na PUC de São Paulo em 1998, pressupôs a “centralidade dos livros didáticos na escola”. Diferente dos estudos anteriores, reconheceu o caráter universal da questão relativa ao manual didático e não reduziu a manifestação de sua especificidade, entre nós, ao uso inadequado desse instrumento de trabalho pelo professor. Fundamentado em Apple, por exemplo, demonstrou a similaridade das condições disseminadas nos Estados Unidos, onde “calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa é ancorado neste mesmo instrumento educacional.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 25-6).

A pesquisa produziu farto material empírico, resultante de entrevistas com autores e editores de livros didáticos, e revelou tendências importantes relativas à produção de manuais didáticos no Brasil no lapso compreendido entre as décadas de 1970 e 1990. Identificou escritores de livros didáticos da área de História, descrevendo sua formação e sua experiência profissional. Relacionou importantes editoras de manuais didáticos, ilustrando o aprimoramento das características formais de seus produtos, tanto as referentes à padronização das dimensões quanto à utilização de cores e à exploração de imagens. Delineou o processo de transição do autor individual para a equipe técnica responsável pela produção de manuais didáticos, que se fez acompanhar da adoção de complexa divisão do trabalho no âmbito das editoras. O avanço dessa tendência explica o surgimento das primeiras coleções em que a autoridade dos autores, tão importante até recentemente, sofreu patente diluição. Essas coleções, produzidas por equipes técnicas obscuras, nem mesmo discriminam, muitas vezes, os nomes de seus autores nos créditos. Gatti Júnior clarificou, ainda, a natureza do contato entre os autores e os editores de livros didáticos, caracterizada como relação de fidelidade em que ambos os polos são celebrados como parceiros. No lapso das poucas décadas estudadas, elucidou, complementarmente, as etapas de transformação de pequenas editoras de livros didáticos em grandes empresas com características monopolistas.

Revelou que tanto autores quanto editores veem os professores como importantes elementos de definição das demandas do mercado de livros didáticos, mas suas percepções sugerem que as escolhas dos profissionais do magistério realizam um nivelamento por baixo. Tendem a adotar manuais associados à simplificação do trabalho didático e a rejeitar livros mais densos e informativos, que elevariam a atividade de ensino a patamar mais complexo.

Gatti Júnior abordou, também, a relação entre editoras e órgãos governamentais responsáveis pela execução das políticas públicas referentes aos livros didáticos. Os editores, nas entrevistas, afirmavam não realizar o “grande negócio” alardeado por muitos. O Estado, na condição de comprador monopólico, imporá preços aviltantes à taxa de lucro e utilização de matérias primas de pior qualidade. Mais lucrativas seriam as vendas para redes particulares de ensino, que permitiriam, ainda, maior diversificação das coleções para um mesmo nível de escolarização nos catálogos das empresas do ramo editorial. A clientela dessas redes escolares teria melhor formação e mais tempo para utilizar instrumentos didáticos de qualidade superior. Assim teriam nascido coleções reconhecidas pelos autores e editores como de melhor qualidade. De fato, tal juízo se baseia numa redução: o manual didático mais denso, por conter texto extenso e mais informativo, é tomado, sem qualquer discussão quanto ao mérito do conteúdo, como de melhor qualidade.

A discussão realizada sobre a historiografia relativa aos manuais didáticos não esgota a amplitude das contribuições ensejadas. Há outros pesquisadores e trabalhos significativos, mas os apontados ilustram tendências de desenvolvimento da investigação científica no campo da história da educação. Constata-se relevante esforço encetado em direção à construção da história dos manuais didáticos no Brasil, apesar do caráter inicial dos estudos já desenvolvidos.

Por fim, é importante externar o entendimento de um grupo de pesquisa devotado ao estudo dos instrumentos do trabalho didático³. Para captar a singularidade do caso brasileiro, ao iniciar suas investigações científicas no último lustro, elegeu como objeto privilegiado o manual didático por força de sua supremacia entre tais instrumentos.

São duas as balizas norteadoras do grupo na apreensão pelo pensamento da história do livro didático no Brasil: a revelação da historicidade desse instrumento do

³ Integram-na Silvia Helena Andrade de Brito, da UFMS, Ana Arguelho de Souza, Carla Villamaina Centeno, Samira Saad Pulchério Lancillotti, João Mianutti, Paulo Edyr Bueno de Camargo e Enilda Fernandes, da UEMS, e Gilberto Luiz Alves, da UNIDERP.

professor e a captação de suas funções no âmbito do trabalho didático. Suas conclusões preliminares já iluminam questões que têm passado despercebidas pela historiografia especializada.

Inicialmente, seus debates teóricos apontaram a necessidade de discutir, além da especificidade do manual didático brasileiro no Império e na Primeira República, também a pertinência de considerá-lo expressão da *escola tradicional* entre nós.

É ambíguo o significado assumido pela expressão *escola tradicional* na literatura pedagógica. Surgida como arma de luta do escolanovismo contra a escola dualista burguesa, então dominante, contribuiu para velar particularidades históricas importantes na luta ideológica subsequente. Até ao *Antigo Regime* já foi associada, tergiversando o seu conteúdo burguês. Mas o dualismo da escola tradicional, tão combatido pelo escolanovismo, não era herança feudal e, sim, produto do processo que a difundiu após a instauração do Estado burguês. A escola feudal não era dualista, pois aristocrática e só voltada para a nobreza nas origens. O dualismo foi típico da escola burguesa e representou a impossibilidade de a sociedade capitalista realizar a igualdade entre os homens, prometida pelo Iluminismo. Os pedagogos da época de consolidação da sociedade burguesa reconheceram explicitamente esse fato. Sendo impossível erigir uma escola que tornasse todos os homens iguais, se resumiram a produzir uma escola especializada para filhos das classes dirigentes e outra para filhos dos trabalhadores. Com essa acomodação, reconheceram tacitamente o caráter de classes da sociedade burguesa.

Ao se recuperar a historicidade da escola moderna verifica-se que *tradicional* foi, inclusive, a escola comeniana do século XVII, ela também dualista e constituída sob o signo burguês. Essa conclusão é importante para o exato entendimento do manual didático brasileiro produzido no período compreendido entre o Império e a Primeira República. O senso comum entre os educadores brasileiros tem oposto, de uma forma mecânica, manuais contemporâneos aos manuais do século XIX. Estes são vistos como expressão da escola tradicional, enquanto os contemporâneos comportariam inovações pedagógicas, inclusive as encetadas pelo escolanovismo.

Tal postura é equivocada. No Brasil os manuais contemporâneos vêm sendo produzidos segundo as premissas comenianas, radicalizadas pelas demandas educacionais da época. Enquanto isso, os manuais produzidos no século XIX e início do século XX, não sofreram a pressão do processo de universalização da escola e continuaram reproduzindo características dos instrumentos de trabalho usuais nas pedagogias jesuítica e pombalina. Favorece a sua associação à relação educativa dominante na época colonial a

ligação cultural do Brasil à Contrarreforma, que, por seu conteúdo, foi movimento de reação ao novo e de fidelidade à ideologia e às práticas feudais, logo também à escolástica. O próprio pombalismo, mesmo proscrevendo o discurso jesuítico e a escolástica, manteve práticas e instrumentos de trabalho didático com características comuns aos da época medieval (ALVES, 2005, p. 77-114).

A influência das pedagogias da época colonial foi extensa no tempo. No ensino primário o manual didático brasileiro, ao longo do século XIX até a década de 1930, ainda não ganhara características do manual comeniano. No ensino médio o manual comeniano começou a se impor na década de 1960. Determinou essa tardia emergência, repita-se, a ausência de pressão social pela universalização da educação escolar. Quando, no século XX, os estabelecimentos de ensino primário e médio se expandiram foi possível assistir, em linhas gerais, a reprodução das limitações enfrentadas por Comenius, em seu tempo, e das soluções que empregou. A formidável demanda por serviços escolares associada à carência de professores forçou a colocação da centralidade do trabalho didático no instrumento de trabalho.

Os manuais didáticos brasileiros, produzidos no Império e na Primeira República, não foram madura expressão da divisão do trabalho, segundo a organização técnica das manufaturas, captada, transposta e adaptada por Comenius às finalidades do trabalho didático. Alves e Centeno demonstraram, ao estudar os manuais de História do Brasil no Colégio Pedro II, o estabelecimento escolar modelo para o ensino secundário à época, que tais instrumentos não se coadunavam com o processo de simplificação do trabalho didático. Os professores exerciam controle sobre eles e não o contrário. Confirma a asserção o fato de os docentes terem sido os autores dos manuais utilizados em sala de aula. Sobretudo, cultivavam a ideia de que o manual didático só realizaria a sua função em presença do professor, “a alma do livro”, que “lhe dá vida” e é expressão da “consciência no ensino” (MACEDO, 1913, Prefação da primeira edição). O professor, visto como “o motor no centro de uma fábrica” (OLIVEIRA, 2003, p. 203) foi ideia amplamente difundida no Brasil Império e na Primeira República, corroborada pelo grosso das análises que reconheciam sua centralidade no trabalho didático.

A rigor, os primeiros manuais do Colégio Pedro II não foram produzidos pelos seus professores. A tendência foi a de utilizar compêndios disponíveis no mercado, originários da França e de Portugal. Inclusive em áreas como História do Brasil e Literatura Brasileira, os primeiros manuais usados nesse estabelecimento escolar eram de origem francesa. Em seguida, passaram a ser traduzidos. Na ausência de livros que sistematizassem a história da nação recém-independente, um militar português,

Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, tomou como matriz **Resumé de l'histoire Du Brésil**, de Ferdinand Denis, e traduziu-a. Bellegarde, ao justificar sua empreitada manifestava preocupação com a educação dos “jovens compatriotas” e afirmava ter produzido um “livro [de] auxílio a seus primários estudos” (BELLEGARDE, 1831, p. 253). Em seguida, outro compêndio de História do Brasil, produzido em dois volumes, foi elaborado pelo militar pernambucano Abreu e Lima. Motivava-o a inexistência de livro de síntese histórica que contasse aos brasileiros os acontecimentos do passado com base nos interesses da jovem nação. Recomendado como manual didático de História do Brasil no Colégio Pedro II, sua segunda edição em um único volume, liberada dos anexos documentais e de notas, tornava o produto mais barato e acessível aos estudantes (ABREU E LIMA, 1843).

No início da década de 1860, manuais didáticos de História do Brasil começaram a ser produzidos pelos próprios professores da área no Colégio Pedro II. Recrutados entre reconhecidos quadros intelectuais da época, em face da premência de elaboração de manuais passaram a produzir os referentes às matérias que ministravam, revelando, assim, seu domínio sobre os instrumentos de trabalho utilizados em sala de aula. Essa situação se estendeu até o fim da Primeira República. Sem a necessidade de fazer uma relação exaustiva, basta lembrar os professores Joaquim Manoel de Macedo, Luiz de Queirós Mattoso Maia, Pedro do Couto e João Ribeiro.

O primeiro compêndio produzido com finalidade didática foi **Lições de Historia do Brasil**, de Joaquim Manoel de Macedo. Destituído de ilustrações, seu discurso era contínuo, articulando início, meio e fim de cada lição. Seguia-se glossário de termos e expressões nela utilizados, denominado “explicações”. Logo após, um quadro sinótico dos principais “feitos e acontecimentos”, associava-os aos seus “personagens e corporações” e aos seus “atributos”. Por fim, uma relação de “perguntas” orientava o professor quanto aos aspectos do conteúdo mais relevantes à verificação da aprendizagem e o aluno quanto ao que deveria ser memorizado. Era alentado o número de 519 páginas para instrumento de trabalho dessa natureza. A forma de organização do conteúdo evidencia que a memória era a faculdade intelectual mais requerida do estudante. A memorização das informações pertinentes às respostas ao questionário e ao quadro sinótico resumia os conteúdos exigidos do colegial a nomes de eventos históricos, de batalhas, suas datas e seus heróis. O próprio texto do instrumento de trabalho reitera que o professor deveria avançar, nas suas explanações, para além do conteúdo nele contido.

Esse manual é manifestação típica do ensino secundário à época do Império, em especial quando a referência é aquele conjunto de disciplinas voltado ao conhecimento

do Brasil: história, geografia, corografia e literatura. Atado às tradições legadas pela Contrarreforma, o Brasil ainda não explorara extensamente os manuais didáticos modernos, que em nações capitalistas mais avançadas alcançavam elevado grau de especialização, tanto no que se refere aos níveis de ensino quanto às séries dentro de cada nível. Inseridos no trabalho didático para simplificá-lo, tornaram-se necessários, sobretudo, no interior do movimento de difusão da escola moderna, que alcançara maior intensidade em territórios dominados pela Reforma protestante. Neles, por força da elevada demanda por educação, os manuais didáticos deram suporte a situação de carência, quando não havia, inclusive, número razoável de professores que pudesse assumir a atividade de ensino. Daí Comenius ter depositado no instrumento de trabalho a garantia da transmissão do conhecimento.

Não era o que ocorria no Brasil, onde a expansão escolar não ganhara intensidade. Menos ainda no ensino secundário, que, elitista, recrutava professores junto aos mais celebrados conhecedores das matérias ensinadas. Eram padres, médicos, advogados e engenheiros, que constituíam o corpo dos quadros intelectuais mais preparados do Império. Por isso, mesmo sem formação pedagógica, sentiam-se em condições de escrever textos didáticos para as disciplinas que ministravam. De início esses textos ganharam a forma de “postilas”. Aperfeiçoando-se, tornaram-se livros. Assim nasceram os primeiros manuais de ensino secundário, entre nós, naquelas matérias voltadas ao conhecimento do Brasil. Pelo domínio do conhecimento muito além da média, seus autores lembravam os educadores da época colonial, quando a divisão do trabalho didático mal começara a se insinuar (ALVES, 2005, p. 56).

É nítida, portanto, a distância entre a relação educativa determinada por esse quadro histórico, no Brasil, e a preconizada por Comenius. Os compêndios didáticos do Colégio Pedro II disputavam, ainda, o emprego em outros níveis de ensino e numa fatia do mercado que ia além da reduzida clientela escolar. Impactavam o público externo, formado por estudiosos diletantes, e tornavam-se fontes, inclusive, para especialistas. O manual de Macedo ilustra esse fato, pois, mesmo depois de substituído como referência nos programas desse estabelecimento escolar, recebeu sucessivas edições e diversas atualizações. À época da Primeira República, muitos outros surgiram e continuaram sendo editados com as mesmas características.

Segundo tendência apontada, no estabelecimento escolar modelo também o manual de Macedo percorreu a trajetória das “postilas” ao livro. Aperfeiçoadas ano a ano, atingiram certo grau de sistematização compatível ao exercício permanente da função de manual didático, ganhando, por fim, a forma de livro e recomendação nos programas

de ensino da década de 1870. Em favor dessa hipótese, vale lembrar que Macedo começou a exercer o magistério no Colégio Pedro II em 1849, e acentuar a coincidência dos títulos das lições de seu manual e das unidades do programa de História do Brasil.

Escrito por Mattoso Maia, **Lições de História do Brasil** foi o segundo manual da área produzido com preocupações especificamente pedagógicas no Colégio Pedro II. Próximo ao de Macedo quanto ao discurso, distancia-se por não conter quadros sinóticos com resumos dos conteúdos didáticos incluídos nas lições nem questionários norteadores para professores e alunos. Com 346 páginas, não cabe duvidar de sua finalidade pedagógica. O último período da primeira edição afirma ter “chegado ao fim” o “nosso anno letivo”, revelando os destinatários do livro: os colegiais (MAIA, s.d., p. 321).

Mattoso Maia produziu esse manual didático logo após sua entronização na docência de História do Brasil. Como já existia o de Macedo, largamente difundido, a hipótese é a de que a iniciativa do novo professor se associava à sua identificação subjetiva com a atividade que realizava. Como a simplificação e a objetivação do trabalho didático eram incipientes no Brasil, ainda nessa fase, o professor se via como mestre qualificado, que procurava imprimir a sua marca no resultado do trabalho. Daí a elaboração de seu manual didático despontar como primordial iniciativa. Com esse recurso, o professor do Colégio Pedro II sentia-se no controle do trabalho didático, situação antagônica à que pensara Comenius ao conceber a escola moderna e a relação educativa que lhe particularizava.

Fora do Colégio Pedro II, ao final do Império e ao longo da Primeira República, outros manuais foram editados. Importante acentuar que alguns já iniciavam patente simplificação do conteúdo pela eliminação de detalhes informativos e explicações aprofundadas. A primeira impressão é a de que estariam servindo ao nível de ensino anterior ao secundário. Isso ocorria também. Nessa fase, os manuais ainda eram utilizados em diversos níveis de ensino, no Brasil, o que denota uma limitação quanto ao grau atingido pela divisão do trabalho didático. Nas folhas de rosto dos compêndios tal imprecisão era evidente. Ao definir sua destinação, mesmo o manual de Macedo dizia: “para uso das escolas de ensino primario” (Macedo, 1913, página de rosto). A concepção de trabalho didático contribuía para acentuar a imprecisão. O professor era visto como figura central, daí a ideia recorrente de que, mesmo em nível de ensino anterior, tal tipo de manual poderia servir-lhe, pelo menos, como fonte alternativa de consulta.

Um pequeno compêndio de Joaquim Maria de Lacerda, **Pequena história do Brazil por perguntas e respostas** (1887), é ilustrativo da tendência que fez os manuais didáticos simplificarem e resumirem progressivamente as informações históricas

veiculadas. Como o próprio título evidencia, tal manual preservava a anacrônica forma catequética herdada da época feudal. Mantida pelo próprio Humanismo, ela foi reproduzida mais incisivamente pela Contrarreforma e pelos países que, a exemplo do Brasil, nutriram-se em sua herança cultural. Em paralelo à tendência de resumir o conteúdo informativo aos nomes dos eventos, suas datas de ocorrência e seus personagens mais destacados, esse manual didático patenteia a imposição da memorização das informações ao estudante.

Esse tipo de manual foi se tornando dominante, inclusive no ensino secundário. A expansão escolar conspirou contra os compêndios assemelhados aos de Macedo e Mattoso Maia. Mesmo limitada ao impacto ocasionado pelo surgimento de liceus provinciais e alguns colégios particulares nas principais cidades do Brasil, fez o trabalho didático confluir para o uso sistemático de manuais parecidos com o de Lacerda. Diversas condições materiais se conjugavam para favorecer e reforçar esse resultado. Esses instrumentos simplificavam o trabalho didático, permitindo a incorporação ao magistério de quadros que não se destacavam por um domínio do conhecimento situado acima da média. Assim, viabilizavam o movimento de expansão escolar. Os volumes menores dos novos manuais e as quantidades vultosas de exemplares colocadas em circulação a cada edição também barateavam seus preços, tornando-os mais acessíveis aos colegiais. Logo, por oposição aos compêndios de Macedo e Mattoso Maia, textos como o de Lacerda tornaram-se, eles próprios, a encarnação das novas condições materiais e pedagógicas favoráveis à disseminação do ensino secundário nas principais cidades do País. O seu emprego e a sua disseminação denotavam que, enfim, o Brasil enveredava por uma rota de desenvolvimento da escola moderna coincidente com a solução dada por Comenius. Começavam a se instaurar, entre nós, os sinais da forma manufatureira de organização do trabalho didático.

As conclusões de Alves e Centeno são corroboradas por outras pesquisas. Brito, estudando manuais didáticos de Sociologia, revela a consistência da tendência geral observada na área de História do Brasil. Mesmo a disciplina tendo sido introduzida no currículo do Colégio Pedro II na Primeira República, seus manuais didáticos apresentavam as mesmas características dos produzidos à época do Império, tanto no que se refere ao tipo de discurso quanto ao despojamento de ilustrações. Não eram determinantes da simplificação do trabalho didático. Seus autores continuavam sendo os próprios professores, dado revelador do domínio por eles exercido sobre o instrumento de trabalho (BRITO, 2009).

Investigações referentes à segunda metade do século XX e início do século XXI evidenciam mudança profunda que se impôs aos manuais didáticos no Brasil. Centeno demonstra como a emergência dos manuais comenianos, em nosso tempo, fez soçobrar o discurso linear, destituído de mapas e imagens ilustrativas, que articulava fluente e continuamente início, meio e fim da matéria contida em cada lição. O conteúdo se fragmentou. Pequenos textos passaram a ser intercalados e justapostos sem coerência. A pretexto de explorar documentos, partes fragmentárias das fontes pertinentes passaram, sem qualquer contextualização, a ser extraídas e transcritas em janelas específicas. No interior de cada unidade as imagens disputam a atenção, dando vida ao que Lins chamou de “Disneylandia Pedagógica”. Box com notas curtas, imagens, transcrições de extratos de documentos e uma introdução geral que, pretensamente, articularia o conjunto caótico, só põem em destaque a desordem e a ausência de unidade. Ganha consistência, por fim, tendência apontada por Gatti Júnior. Os autores, não mais autoridades da área, passam a ser obscuros profissionais cujos nomes, por vezes, são omitidos nas próprias capas dos manuais didáticos (CENTENO, 2009).

Ao mesmo tempo em que as informações se fragmentam e emerge discurso desarticulado, sem unidade e sem contextualização, a incorporação de imagens, mapas e extratos de documentos cria condições para a exclusão de suas fontes como recursos didáticos. São excluídos e condenados à obsolescência os próprios mapas, a íntegra dos documentos originais, bem como os livros paradidáticos e os livros clássicos. O império do manual didático se consolida na sala de aula, ganhando vida a organização do trabalho didático concebida por Comenius no século XVII (CENTENO, 2009).

O quadro esboçado também é sensível na área de literatura portuguesa. Desaparecem recursos como as antologias e as seletas, outrora muito presentes no trabalho didático. Excluem-se as peças integrais de literatura clássica, enquanto os fragmentos de textos literários de qualidade discutível migram para as páginas do manual didático, segundo tendência já acentuada por Lins (ARGUELHO, 2009).

Todos os estudiosos são unânimes ao reconhecer o aprofundamento de outra tendência instaurada por Comenius: os manuais didáticos se especializam, também, quanto aos usuários. Os textos dirigidos aos estudantes passam a ser acompanhados do manual privativo do professor, que se resume a instruí-lo sobre o uso apropriado daqueles. O trabalho do professor se simplifica, de fato. Como contrapartida, o profissional se submete incondicionalmente às rotinas previstas no próprio instrumento de trabalho. Este, pelo domínio que exerce, se torna *professor* do professor.

Concluindo, o Brasil começou a realizar com o atraso de dois séculos a mesma plataforma de universalização da educação escolar proclamada por Comenius. Só no interior dessa plataforma os manuais didáticos no Brasil passaram a realizar as funções que lhes foram atribuídas pela escola moderna no século XVII, simplificando o trabalho do professor e submetendo-o ao instrumento de trabalho. Até então, os compêndios didáticos, entre nós, preservaram as mesmas características de seus correspondentes da época colonial. Elaborados pelos próprios professores, expressavam o domínio por estes exercido sobre o instrumento de trabalho e sobre as condições de exercício do magistério. Logo, nossos compêndios didáticos do século XIX e Primeira República não podem ser associados à *escola tradicional*. Esta já era a própria escola moderna burguesa dualista, que, ao se propor a universalizar os seus serviços concebeu uma organização do trabalho didático em que o primado cabia ao instrumento de trabalho.

Referências

- ALVES, G. L. (2005). **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados.
- ALVES, G. L. e CENTENO, C. V. (2009). **A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX**. *Rev. Bras. de Educ.*, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, p. 469-487.
- AZEVEDO, F. de (s.d.). **A educação e seus problemas**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos. t. 1. (Obras completas, 7)
- BELLEGARDE, H. L. de N. (1831). **Resumo de Historia do Brasil até 1828**. Traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde. Rio de Janeiro: Typ. Gueffier.
- BITTENCOURT, C. (2008). **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica.
- BONAZZI, M. e ECO, U. (1980). **Mentiras que parecem verdades**. Trad. de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus.
- BRITO, S. A. de B. (2009). A produção de manuais didáticos e o ensino de Sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas**, 2009. 22 p. CD Rom do evento.
- CENTENO, C. V. O manual didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas**, 2009. 23 p. CD Rom do evento.
- COMÊNIO, J. A. (1976). **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GASPARELLO, A. M. (2004). **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu.
- GATTI JÚNIOR, D. (2004). **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu.
- LACERDA, J. M. de (1887). **Pequena história do Brazil por perguntas e respostas**. 6.ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier.

LENVAL, H. L. (s.d.). **A educação do homem consciente**. 2.ed. São Paulo: Flamboyant. 224 p.

LIMA, J. I. de A. e (1843). **Compendio de Historia do Brasil**. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert. 2 t.

MACEDO, J. M. de (1913). **Lições de historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria**. Rio de Janeiro; Paris: Livraria Garnier.

MAIA, L. de Q. M. (s.d.). **Lições de Historia do Brazil**. Rio de Janeiro: Dias da Silva Junior.

MARX, Karl (1988). **O capital: crítica da economia política**. 12.ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. t. 1, v. 1 e 2.

NOSELLA, M. de L. C. D. (1978). **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau**. São Paulo: PUC. Dissertação (Mestrado).

OLIVEIRA, A. de A. (2003). **O Ensino Público**. Brasília: Senado Federal. (Edições do Senado Federal, 4)

RIBEIRO, J. (1914). **História do Brasil**. 5.ed.rev. Rio de Janeiro; São Paulo e Belo Horizonte: Francisco Alves & Cia.; Paris e Lisboa: Aillaud, Alves e Cia.

SOUZA, A. A. de (2009). Manuais didáticos de ensino de Língua e Literatura na Modernidade: gênese e desenvolvimento histórico. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas**. 18 p. CD Rom do evento.

