

**CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: os manuais escolares das
bibliotecas públicas municipais de Campinas – SP (1889-1970)**

Olinda Maria Noronha
FE/UNICAMP
olinda@lexxa.com.br

RESUMO:

O presente estudo é resultado de uma pesquisa financiada pela FAPESP que teve como o objetivo realizar um inventário dos manuais escolares existentes nas bibliotecas públicas municipais da cidade de Campinas/SP. Insere-se na Linha de Pesquisa do Histedbr que trata do “Levantamento e Catalogação de novas fontes sobre a História da Educação Brasileira”. A pesquisa tem como referência metodológica o pressuposto de que as fontes documentais expressam idéias, que por sua vez, são manifestações das relações materiais de existência e do modo como estas relações são constituídas e organizadas historicamente. Fica subentendido, portanto, que estas expressões humanas (manuais e livros didáticos) são formas concretas de organização do trabalho escolar em uma determinada época, sendo, portanto, históricas. Desta forma só podem ser captadas em referência à forma social e histórica que determinou o seu surgimento como decorrência de necessidades específicas dos homens naquele momento histórico. A partir do pressuposto de que os manuais escolares se constituem como expressão de praticas hegemônicas fundamentando as formas estruturação do mundo e de ordenação da cultura determinados historicamente, indica-se alguns enunciados orientadores deste pressuposto: a) os manuais escolares não surgem apenas porque a população escolar aumentou tornando-se necessário um instrumento que facilite o ensino, ao condensar os conhecimentos; b) a escolarização planejada em torno de textos formalizados e institucionalizados, com manuais de ensino, professores e instalações específicas, surge no contexto da escola moderna, em que o trabalho didático se organiza e passa a ser centralizado no instrumento de trabalho. A periodização da pesquisa inscreve-se no marco temporal de 1889 a 1970 (período que marca o início e o fim da escola primária no Brasil. As fontes utilizadas fazem parte das “Coleções Especiais” da Biblioteca Municipal “Prof. Ernesto Manoel Zink” de Campinas-SP. Os resultados esperados estão relacionados aos seguintes elementos: a) servir de base de informações e conhecimento sobre a educação brasileira visando subsidiar o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas; b) converter os dados da pesquisas em um acervo Digital sobre os Manuais Escolares no interior do Projeto de criação do Arquivo Digital de História da Educação Brasileira no Projeto do Histedbr “Navegando pela História da Educação Brasileira”.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; manuais escolares; Campinas/SP.

**CONTRIBUTION TO THE HISTORY AND HISTORIOGRAPHY
OF BRAZILIAN EDUCATION: the textbooks of
municipal public libraries in Campinas - SP (1889-1970)**

ABSTRACT:

The present study is the result of a research project financed by FAPESP that the goal was to conduct an inventory of existing textbooks on municipal public libraries in the city of Campinas. It is part of the Research Line of HISTEDBR dealing with the "Survey and cataloging of new sources on the history of Brazilian education." The research is a methodological reference the assumption that the documentary sources express ideas, which in turn, are manifestations of material relations of existence and how these relationships are historically constituted and organized. It is understood therefore that these human expressions

(manuals and textbooks) are concrete forms of organization of school work in a given time, therefore, historical. This form can only be captured in reference to a socially and historically determined that its emergence as a result of specific needs of men at that historic moment. Assuming that the textbooks are constituted as an expression of practical reasons hegemonic ways of structuring the world and some sort of culture historically, it is stated that some statements guiding assumption: a) school textbooks do not arise just because the population increased school becoming a necessary tool to facilitate teaching, to condense the knowledge, b) the school planned around texts formalized and institutionalized, with textbooks, teachers, and specific facilities, is part of the modern school, where the teaching work is organized and becomes concentrated in the working tool. The stages of the research falls within the timeframe from 1889 to 1970 period (which marks the beginning and end of primary school in Brazil. The sources used are part of the "Special Collections" City Library "Prof. Zink Manoel Ernesto" Campinas -SP. The expected results are related to the following: a) form the basis of information and knowledge about education in Brazil to subsidize the development of new studies and research, b) convert the data into a collection of research on digital textbooks within the project of creating the Digital Archive of the History of Brazilian Education Project HISTEDBR "Navigating the History of Brazilian Education."

Keywords: history of Brazilian education, textbooks, Campinas.

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa centrado na investigação da história do surgimento dos manuais escolares, tomando como referência as bibliotecas públicas municipais da cidade de Campinas (SP). Possui referência com uma linha de discussão teórica e de pesquisa mais abrangentes sobre os manuais escolares e os livros didáticos que vem sendo desenvolvida tanto no Brasil quanto na América Latina e Europa (Espanha e Portugal). Tendo como propósito contribuir para a ampliação do entendimento do modo como o trabalho didático tem sido organizado historicamente nas escolas, os manuais e os livros podem representar um excelente material empírico de investigação na medida em que se constituem em elementos de *mediação* na relação que se estabelece no processo educativo envolvendo educadores e educandos em determinado contexto histórico educacional. Justino Magalhães conclui em uma de suas pesquisas que os manuais e livros didáticos são expressões históricas de seu tempo e isto é possível de ser captado na medida em que estes são situados “*no quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num complexo epistêmico*”.¹

O desenvolvimento da investigação histórico-educativa sobre as instituições escolares, as instalações e os materiais escolares, dentre eles os manuais e livros didáticos vem se ampliando proporcionando farto material produzido neste campo. Grande parte destas produções inscreve-se, no entanto, na onda de renovação de pensamento e pesquisa que dialoga com a *história cultural* e com a *história das disciplinas escolares*. Dentre esta produção destacam-se Chartier, 1994, Chervel, 1990, Julia, 2001.² é oportuno ressaltar que esta renovação nos estudos a partir da abordagem da *história cultural* tem influenciando muitos pesquisadores na América Latina e do Brasil principalmente a partir de meados dos anos de 1980.

Apesar desta ampliação dos estudos que tem como objeto de pesquisa os manuais escolares e os livros didáticos no Brasil, estes estudos encontram-se ainda em fase inicial e no entender de Gilberto Luiz Alves “*a maior parte das investigações focadas sobre tal objeto não afirma o propósito de reconstituir a história desses instrumentos de trabalho como um todo. Restringe-se, prudentemente, a períodos claramente delimitados que envolvem poucas décadas*”.³ Este historiador constata ainda que Circe Bittencourt (2008) e Arlette Gasparello (2002)⁴ são quase exceções ao abordar a história do livro didático no processo de constituição

do ensino escolar brasileiro no decorrer do século XIX e primeiros anos do século XX, reportando-se a um extenso período.⁵

Considera, contudo, que apesar destas limitações os estudos pontuais sobre os manuais didáticos são significativos para a reconstituição histórica dos processos de produção, utilização e descoberta das características peculiares deste instrumento de trabalho do professor. “*Quando reunidos permitem reconstruir passos do processo, contribuindo assim para a elaboração de uma síntese inicial, ainda que precária e incompleta.*”⁶

Mas mesmo sendo consideradas as contribuições relevantes já produzidas, tanto as que se referem a estudos pontuais quanto aquelas de períodos mais abrangentes, a história dos manuais didáticos ainda está em processo de construção. Esta construção precisa por sua vez, estar atenta a alguns aspectos essenciais do ponto de vista histórico e teórico-metodológico. Teórico no que se refere à compreensão da **historicidade do objeto** “manuais didáticos” no âmbito da constituição histórica da escola moderna no interior do processo de produção da forma histórica do capitalismo e metodológico, reforçando a necessidade de que a busca de explicação do objeto seja empreendida a partir do movimento particular – universal. Isto implica para a pesquisa na **explicação de uma forma histórica menos desenvolvida por meio da mais desenvolvida**, sem perder de vista as especificidades e as singularidade da realidade brasileira. 1

Gabriela Ossenbach Sauter tendo em conta estes aspectos acima referidos observa que

os trabalhos das últimas décadas referidos aos livros didáticos não tem tido majoritariamente um enfoque histórico. Pelo contrário, as análises mais frequentes tem a ver com [...] as reformas educativas e curriculares das décadas de 1960 a 1990 (questões metodológicas e didática, critérios para elaboração e avaliação dos textos entre outras questões) assim como com questões políticas e ideológicas de relevância atual.⁷

O deslocamento da historiografia da educação, das estruturas sociais e econômicas para o âmbito das vivências, das relações entre indivíduos e grupos sociais trouxe avanços e problemas. Se por um lado pode ter representado um avanço por ampliar o campo da investigação, trazendo para o campo de interesse novos problemas, novos sujeitos, objetos, fontes e temáticas de pesquisa (valorização da empiria, dos arquivos e da busca de novas fontes) a eles relacionados, por outro, implicou na possibilidade de dissolução do objeto e de dificuldade de síntese histórica. Esta é a preocupação de Hobsbawm⁸ quando considera que “*quanto maior o leque de atividades humanas aceito como legítimo pelo historiador, com tanta maior clareza entende-se necessidade de estabelecer conexões sistemáticas entre elas, e tanto maior a dificuldade de alcançar uma síntese*”.

Tanto Burke⁹ quanto Hunt¹⁰ chamam a atenção para a dificuldade de definição tanto de história da cultura quanto da noção de “cultura”, sendo que Hunt chama ainda mais a atenção para o recuo que a história social vem experimentando em favor da história cultural nas últimas décadas. De acordo com as observações de Cucuzza¹¹ esse recuo trazendo o retorno do sujeito autônomo, do indivíduo, da biografia, do acontecimento, em contraposição às explicações realizadas tendo como base as estruturas, pode representar o retorno da narrativa e uma valorização da *história das mentalidades* ao invés da preocupação metodológica de construir o discurso científico da História, além de favorecer a dissolução da História em um gênero literário.

Thompson foi um dos historiadores que demonstrou maior originalidade quando procurou evoluir seus trabalhos e reflexões na direção de um marxismo antiestrutural ao buscar as formas de produção e de manifestação dos conteúdos de classe a partir das experiências de classe das classes trabalhadoras britânicas. O que Thompson destaca em seus trabalhos e em sua posição teórica é que o processo de criação de uma cultura específica de classe se dá através das lutas sociais. Para este historiador a criação de uma classe se dá na luta de classes e nos processos culturais específicos dos membros destas classes. Thompson recusa a abordagem “teorizante” sobre a história, que não dá ênfase ao trabalho empírico, sem

o qual torna-se impossível fazer teoria¹² Estes historiadores que tem se dedicado a uma historiografia que trabalha com os processo sociais procuram dar ênfase a uma “*história desde baixo*”, a uma “*história social*” que valoriza o conceito de “*experiência de classe*”. Tanto Thompson quanto Hobsbawn¹³ utilizam a metodologia marxista com uma extraordinária capacidade de renovação criticando as abordagens filiadas ao estruturalismo, funcionalismo e economicismo que estavam se tornando dominantes nas ciências humanas e sociais a partir dos anos 70.

Mirian Warde¹⁴ apresenta como hipótese quatro fatores para a adesão dos historiadores da educação ao “giro culturalista” que desencadeou a onda culturalista nas pesquisas: em primeiro lugar, os educadores encontraram, a partir da História, um lugar adequado para acomodar a educação. A cultura é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Em segundo lugar, incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história cultural abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes. Em terceiro lugar, a história cultural serviu de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos produzidos entre meados dos anos 70 até fins dos anos 80. Em quarto lugar, tangenciando permanentemente o relativismo, as novas tendências da história cultural facultam que os interesses circulem à vontade em toda e qualquer direção, dispensando o crivo tradicional da relevância, porque quaisquer que sejam as fontes, o objeto acabará por ser reduzido a uma representação do real, que poucos terão coragem de perguntar se ele existe objetivamente.

O conceito de cultura precisa ser pensado, portanto, evitando-se tanto as armadilhas teóricas e metodológicas do “giro culturalista” quanto do marxismo vulgar e reducionista.

Para que a investigação não seja presa destas armadilhas reducionistas da abordagem da história cultural que tem como pressuposto que o caminho para se atingir a sociedade só se torna possível por meio da representação, pela qual os indivíduos ou grupos atribuem sentido ao mundo, abandonando desta forma a primazia do histórico para privilegiar as manifestações mentais, é importante reafirmar novamente a questão do método histórico na construção do conhecimento da realidade. As manifestações mentais, idéias e representações para o materialismo histórico dialético só podem ser compreendidas e explicadas a partir das circunstâncias históricas, como interpretação do real objetivo, sendo que este é produzido historicamente por sujeitos sociais concretos em sua atividade material. Na *Ideologia Alemã* Marx e Engels explicitam que “*a produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar diretamente e intimamente ligada à atividade material*”¹⁵.

Aróstegui¹⁶ destaca em suas reflexões sobre o método histórico que o método de análise marxista do processo histórico tem como eixo a *dialética* e as contradições inerentes a toda realidade em suas condições materiais básicas. As *relações de produção* são a categoria distintiva de cada período histórico. Tais *relações de produção* são um reflexo do estado das *forças produtivas*, mas aquelas não estão necessariamente sujeitas a estas, de forma que em determinadas conjunturas históricas ambos os elementos entram em contradição produzindo o conflito básico que dá lugar a transformação histórica. Os estágios históricos determinados pela natureza das forças e relações de produção existentes são conceituados pelo marxismo como *modos de produção*, que resultam tanto ser uma construção categorial e um modelo metodológico quanto, em termos reais, um estágio histórico. Mas no plano das realidades históricas concretas, os modos de produção não se apresentam nunca da maneira que modelo parece estabelecer, mas sim com peculiaridades específicas que obrigam a introdução do conceito de *formação social* específica. A partir destas conceituações fica reforçada a afirmação de Marx e Engels de que “*não conhecemos outra ciência que a ciência da história*” e que, portanto, como afirma Pierre Vilar¹⁷ a história se encontra “*em construção*” e que a construção de uma ciência da história é sem dúvida um projeto de uma ciência teórica e empírica para a qual a metodologia marxista está mais bem dotada que nenhuma outra.

O levantamento dos manuais escolares e dos livros didáticos terá, portanto, como opção teórica assumida o pressuposto de que estas fontes documentais expressam idéias que

por sua vez são manifestações das relações materiais de existência e do modo como estas relações são constituídas e organizadas historicamente. Fica subentendido que estas expressões humanas (manuais e livros didáticos) são formas concretas de organização do trabalho escolar em uma determinada época, sendo, portanto históricas. Desta maneira só podem ser captadas em referência à forma social e histórica que determinou o seu surgimento como decorrência de necessidades específicas dos homens naquele momento histórico.

O alcance teórico e metodológico da formulação de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* a respeito da produção das representações e idéias dos homens se faz presente, portanto, como uma ferramenta imprescindível para o entendimento da produção dos manuais e livros escolares em um determinado contexto histórico. Estes documentos passam a ser analisados como formas concretas da organização do trabalho didático no desenvolvimento das relações sociais daquele momento e não como saberes transplantados ou produzidos por autores sem vínculo com o seu tempo. Isto porque se entende que a produção das idéias e representações, da consciência e da linguagem está diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens.

Como consideram Marx e Engels,

São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc, mas os homens reais atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar.¹⁸

Estas questões estão diretamente ligadas à concepção de História como processo objetivo elaborada por Marx. A História como processo objetivo possui uma especificidade fundamental que independe das representações que dela façam os sujeitos. Além disso, o processo histórico é contraditório por ser constituído pela tensão permanente entre os interesses sociais dos diferentes sujeitos reais. Estes são produzidos e formados como sujeitos coletivos, como grupos sociais articulados por interesses ao mesmo tempo comuns e contraditórios. As produções humanas sejam de natureza material ou imaterial são realizadas por sujeitos determinados não como obra do acaso, mas de acordo com as condições concretas que estão dadas em determinado espaço e tempo. Estes sujeitos são, portanto, sujeitos conscientes que atual na realidade com uma direção determinada pelo estágio de conhecimento e pelas possibilidades concretas (aquelas já encontradas e aquelas engendradas por sua ação atual) que se apresentam naquele momento histórico, com uma finalidade que mobiliza os sujeitos à ação. A partir destas categorias a compreensão de História em Marx não possui uma finalidade imanente, mas se constitui como um espaço e tempo de tensão permanente entre as necessidades colocadas pelas determinações sociais concretas e a liberdade de continuar superando os limites postos pelas condições imediatas.

Neste sentido, concordando com as reflexões de José Paulo Neto,

a teoria marxiana da história, reproduzindo o movimento do objeto, não se identifica com ele; faz com ele uma unidade, mas não mantém com ele uma relação de identidade [...] o critério de verdade para ele [Marx] não é um critério da consciência solipsista; é a prática social que aparece como critério de verdade.¹⁹

A partir desta compreensão teórica se deduz que a História não se constitui como um fato abstrato da autoconsciência ou de uma entidade metafísica, mas como algo material e empiricamente comprovável. E que as idéias dominantes de uma época são as idéias das classes que exercem o poder material e espiritual dominante na sociedade em um determinado contexto histórico.

Como observam Marx e Engels, “As classes que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe com ele, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual [...] as idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes”.²⁰

Tendo como fundamento esta teoria da História, considera-se que os conteúdos reproduzidos pelos manuais e livros didáticos podem ser compreendidos como um “*dispositivo central do processo tradicional de escolarização*”²¹ manifestando as idéias e representações que são expressão das relações materiais dominantes em cada época histórica.

Justificativa da periodização histórica

A escolha por priorizar os registros dos manuais didáticos do final do Império, do início da República, do período após 1930 chegando até ao início de 1970 se deve a alguns fatores. O primeiro deles é de caráter histórico e refere-se ao fato de se consolidar neste período, a partir do legado educacional do final do XIX, a maioria das iniciativas no campo da educação escolarizada. Estas iniciativas estão expressas nos debates, projetos, legislação, difusão de novos métodos de ensino simultâneo, intuitivo (*lições de coisas*)²² e de novos métodos de alfabetização e de leitura (*métodos analíticos*- procurando a articulação entre o ler e o escrever e a leitura silenciosa e interpretativa no lugar da leitura oral mecânica). Neste contexto os manuais escolares começaram a assumir um lugar definidor na organização do trabalho didático nas escolas. O segundo fator demarcador da periodização refere-se ao acervo encontrado nas bibliotecas públicas municipais da cidade de Campinas. As fontes encontradas e posteriormente registradas estão dentro do marco histórico compreendido entre 1889 e 1970, portanto, tendo início na transição do período imperial para a República e desdobrando-se ao longo do período republicano. Este período representa um momento de uma progressiva institucionalização da escola primária e secundária como um dos principais espaços sociais da educação se estendendo até os anos 70, quando a escola primária deixa de existir. Este fato justifica a necessidade da pesquisa focar no contexto histórico, os debates, os projetos, a legislação, as discussões sobre os métodos de ensino, sobre os espaços escolares e as iniciativas que contribuíram para a disseminação da escola primária e secundária. O terceiro relaciona-se à busca de compreensão das condições materiais que levaram ao surgimento dos manuais didáticos e livros escolares que funcionavam tanto como veículo principal de difusão de valores de ensino, civilização e moral quanto como dispositivos de controle e de orientação do ensino.

O processo de construção da escola primária moderna na segunda metade do século XIX e início da República.

De acordo com Emilia Viotti da Costa o período em questão apresentou um desenvolvimento com efeitos contraditórios, pois se por um lado conferia uma relativa estabilidade ao regime imperial, assegurando a sobrevivência da economia agrária e exportadora, por outra estimulava a urbanização e o desenvolvimento do mercado interno, produzindo cisões entre setores da elite. A expansão do mercado interno e a transformação no sistema de transportes abriram um campo novo para a agricultura brasileira no século XIX. Porém o desenvolvimento da cultura cafeeira em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo colocava a necessidade urgente de que dois problemas fossem solucionados: o da propriedade da terra e o da mão-de-obra. Os debates travados na Câmara e no Senado, sobre a Lei de Terras de 1850 e sobre a política de mão-de-obra já revelavam os primeiros sintomas dessas cisões que só se agravariam depois de 1870.

Mudanças profundas estavam ocorrendo no decorrer do século XIX tanto no âmbito econômico quanto no plano das idéias políticas. O conflito fundamental que se instalou resultando no fim do período monárquico era protagonizado por dois grupos: o primeiro grupo era formado pelos setores configurados como as oligarquias tradicionais dos senhores de engenho principalmente do Nordeste e dos barões do café do Vale do Paraíba, defensores de relações de trabalho arcaicas e de formas de produção já superadas, mas que detinham o poder político; o segundo grupo era representado pelas novas oligarquias dos

fazendeiros do café do Oeste Paulista, que apesar de ocuparem um lugar central na economia do país, não detinham poder político.

Deste modo o desenvolvimento econômico da segunda metade do século XIX foi marcado por profundos desequilíbrios entre poder econômico e poder político.

As novas elites urbanas não se sentiam suficientemente representadas e os fazendeiros das áreas cafeeiras mais novas, que produziam boa parte da riqueza do país sentiam-se peados pelas estruturas políticas do Império. O Partido Republicano recrutou adeptos nesses grupos sociais insatisfeitos. Republicanos e abolicionistas adotaram um estilo político novo. Pela primeira vez, a política saía dos limites estreitos dos conchavos familiares para a praça pública. Os políticos falavam às populações urbanas. Apesar dessas tentativas de mobilização popular a República se faria como a Independência se fizera – sem a colaboração das massas. O novo regime resultaria de um golpe militar.²³

Trazendo estas reflexões para o âmbito da história da educação, a defesa e o empenho em proporcionar instrução e educação para o povo articulam-se ao projeto de preparação da população para o exercício político e para o processo de construção do progresso e da ordem democrática requeridos pelo para o desenvolvimento da sociedade liberal. A formação do Estado nacional era um dos requisitos de construção da cidadania de uma população com características tão heterogêneas, e a educação, representava um dos fatores que poderiam contribuir para certa homogeneidade cultural. Este pensamento tinha como uma das principais influências a irradiação, a partir da Europa do ideário civilizatório iluminista. Um dos elementos chaves do ideário iluminista consistia na idéia de ampliação das possibilidades de acesso a um número cada vez maior de pessoas às práticas civilizatórias e modernizadoras da sociedade. A escola, o jornal, os livros, os museus consistiam em instrumentos que deveriam ser utilizados para educar e homogeneizar as classes inferiores buscando uma maior aproximação destas com as elites cultas e detentoras do poder político.

Apesar da influência deste ideário a criação de escolas, de prédios escolares adequados e de transformações significativas no âmbito do trabalho didático (mudança nos métodos, no trabalho do professor, nos materiais pedagógicos) ocorreu de forma lenta e desigual em um processo de disputas por modelos de escolarização em uma República que tentava se “republicar” de modo vagaroso e prudente. Neste processo o que se evidenciava como dominante era na verdade um movimento de lutas e disputas por “*concepções plurais de república, de educação e de nação*”²⁴.

Mas, para além destes aspectos limitadores a criação e a institucionalização da escola moderna representam um dos pontos centrais no que se refere ao processo de inculcação de valores e normas de comportamento de forma sistematizada visando a inclusão e homogeneização de diferentes classes sociais. Em “*A invenção das tradições*” Eric Hobsbawm observa este aspecto relacionado ao papel que a instituição escolar passou a desempenhar a partir do século XIX:

A escolarização fornecia não só um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias sem relações pessoais iniciais e, numa escala nacional, uma forma de estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores [...] Além disso, permitia, dentro de certos limites, a possibilidade de expansão para uma elite da classe média alta, socializada de alguma maneira devidamente aceitável. Aliás, a educação no século XIX tornou-se o mais conveniente e universal critério para determinar a estratificação social, embora não se possa definir com precisão quando isto aconteceu. A simples educação primária fatalmente classificava uma pessoa como membro das classes inferiores. O critério mínimo para que alguém pudesse ter status de classe média reconhecido era a educação secundária a partir de, aproximadamente 14 a 16 anos. A educação superior, exceto por certas formas de instrução estritamente vocacional, era sem dúvida um passaporte para a alta classe média e outras elites.²⁵

A memória da produção da escola primária pública e de todos os equipamentos e materiais pedagógicos a ela relacionados (dentre eles, os manuais escolares) precisa ser

pensada nos marcos do Império, pois a maioria das iniciativas se deu neste contexto histórico, muito embora parte da historiografia da educação brasileira procure situar na Primeira República as grandes iniciativas e reformas no campo da educação pública.

O século XIX e as décadas iniciais do século XX, no Brasil distinguem-se como um período em que ocorreu um aumento crescente do processo institucionalização da escola como o *locus* social mais importante para a realização da educação do povo.

Este processo que se deu por meio de transformações descontínuas e heterogêneas é marcado por tensões e conflitos relacionados a questões sobre a formação do professor, métodos de ensino, material didático, organização dos espaços escolares, salário e organização de disciplinas escolares.

A historiografia da educação tem demonstrado que a evolução da escola de ambientes precários (na casa do professor ou de um espaço na fazenda) escolas isoladas, seguindo um método individual com uma relação de subordinação do aluno ao professor, foi sendo gradualmente substituído por espaços próprios para o funcionamento de escolas (grupos escolares), pelo método de ensino mútuo²⁶ e, posteriormente, pelo método intuitivo ou de “lição de coisas”, já no final do século XIX, se estendendo ao longo do século XX (principalmente nas décadas de 1920 e 1930).

A proposta do ensino mútuo surge no Brasil no meio do debate sobre a necessidade de expansão da escolarização para o maior número de pessoas das camadas mais pobres da sociedade a um custo reduzido. O argumento para a adesão ao novo método era baseado nas seguintes vantagens: a) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; b) diminuir as despesas das escolas; c) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade.²⁷

A despeito do método do ensino mútuo ter sido desqualificado por parte da historiografia da educação brasileira, alguns historiadores²⁸ tem se dedicado a resgatar a importância de que se revestiu este método não só para a afirmação da importância de se universalizar os serviços escolares (porque este método permitia a utilização de alunos mais adiantados como monitores para auxiliar o ensino) como também para indicar a especificidade da escola (em oposição ao espaço doméstico), da instrução escolar, da necessidade de formação de professores, da importância de materiais didático-pedagógicos e de um método de ensino (organização de classes e forma de ensinar). Como o êxito do método de ensino mútuo dependia de um espaço de escolarização diferenciado, de materiais didáticos e pedagógicos para os alunos, de professores que soubessem trabalhar de acordo com esta forma de ensinar, pode-se constatar que este método resultou em uma solução precária, respondendo a uma conjuntura histórica determinada, tendendo a ser gradativamente superado. Este fato ocorreu tanto pelo fato do método não apresentar os resultados esperados, quanto devido à existência de normas legais proibindo sua utilização. Por estes motivos este método foi sendo substituído pelos “*métodos mistos*”.

Assim, já no final dos anos 30, o método mútuo dará lugar, em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados ‘*métodos mistos*’, os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do método simultâneo.²⁹

No final do século XIX a idéia de um novo método que enfatizava os processos naturais de aprendizagem começou a ganhar adeptos no Brasil. Uma nova racionalização do processo didático estava em marcha difundindo a idéia de que o ensino deveria partir do particular para o geral e do concreto para o abstrato. Este era o método intuitivo ou de “*lições de coisas*”³⁰.

Assim, por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização escolar, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que ‘o professor somente poderia

ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno'. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado 'método intuitivo' e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.³¹

A adoção do *método intuitivo* que tem como fundamento a utilização dos sentidos dos alunos influenciou a produção de manuais, livros, jornais, revistas e material didático, tendo este debate se estendido por pelo menos quatro décadas do período republicano contribuindo para incrementar os debates sobre o lugar do aluno no processo de ensino-aprendizagem e sobre o papel do professor e dos materiais que envolvem o trabalho didático no desenvolvimento deste processo.

A ênfase na utilização dos sentidos dos alunos na relação educativa preconizada pelo método intuitivo leva à conclusão que a matriz teórica deste método teria suas raízes e fundamentos no empirismo (Locke e Hume). Vera Teresa Valdemarin³² identifica estas raízes em um estudo sobre esta temática constatando que “para além das formulações de Pestalozzi e Fröebel, autores apontados como influenciadores do referido método nos manuais didáticos e nos compêndios de pedagogia”, os manuais didáticos no século XIX concretizam o pressuposto epistemológico que afirma que o conhecimento provém das coisas exteriores, captadas pelos atributos humanos, numa relação mediatizada pelo método, que prescreve o modo de colocar uns em contato com os outros.

Algumas destas transformações podem ser observadas em relação às iniciativas empreendidas no final do Império. Pode ser registrado, por exemplo, o esforço de criação de *Bibliotecas Escolares* e a criação do *Museu Pedagógico* (1883), a criação das *Escolas Normais* como forma de padronizar a formação de professores, a preocupação com o mobiliário escolar e com a construção dos prédios escolares entre 1870 e 1880 compondo os chamados *palácios escolares* da Corte imperial.

Todo este processo que foi desencadeado nas Províncias e chegou à República tem como principal referência política o Ato Adicional de 1834 que representou o grande marco das políticas descentralizadoras ao atribuir às Províncias a competência e a tarefa de legislar, criar, desenvolver, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário e ao governo central a responsabilidade pela administração de ambos os graus na Corte e, do ensino superior em todo o país.³³

A política descentralizadora na administração e organização da instrução pública neste período brasileiro motivada pelo Ato Adicional de 1834 tem suscitado uma compreensão por alguns setores da historiografia da educação brasileira, de que este Ato representou um processo de modernização conservadora expressando o desinteresse das elites pela difusão da instrução primária e secundária da população. Além disso, por não contemplar a realidade das desigualdades regionais em matéria de recursos e condições de efetivar a construção dos sistemas de ensino, teve como consequência o desenvolvimento do ensino de forma precária nas províncias.³⁴

Existem indícios, contudo de que

apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.³⁵

A Constituição de 1891 manteve a mesma orientação no que se refere à distribuição de competências determinando, pelo princípio federativo após a proclamação da República em 1889³⁶, que competia aos estados e municípios criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União a responsabilidade pelo ensino superior, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal.

A educação popular como instrumento de reconstrução da nação no interior de um projeto de controle da ordem social e de civilização e progresso passou a constituir os debates que se sucederam após a Proclamação da República. A associação entre escola pública e democracia bem como a consideração da escola primária como veículo de difusão dos valores republicanos passa a ser recorrente nos debates e iniciativas dos intelectuais, políticos e pessoal envolvidos na educação.

Uma questão importante a ser assinalada e que vem merecendo estudos de alguns pesquisadores sobre o final do período imperial e início da República refere-se à ampliação da concepção de legislação. Trata-se de avançar na concepção de legislação para além dos limites de sua consideração apenas como “expressão ideológica que as camadas dominantes, na sociedade dependente, revelam a respeito da educação” para uma visão que considera “a lei no âmbito de suas contradições nas relações com a sociedade que a produziu”. Deste modo “a ação do Estado com a instituição da instrução pública para uma parte da população não se deu sem conflitos.”³⁷

Nos debates sobre a criação da escola primária enfatizava-se que era necessário criar uma escola renovada, moderna (os grupos escolares) que substituísse as antigas escolas isoladas de primeiras letras existentes no Império e fosse colocada no lugar uma escola com métodos novos, programas, processos de ensino e organização do processo de ensino e dos materiais didáticos também renovados.³⁸ Com este afã de renovação, a escola passa a ser constituída de várias classes com vários professores, a produção de objetos, materiais escolares e de mobiliário ganham um novo sentido na organização pedagógica, os antigos métodos passam a ser substituídos pelo método intuitivo (*lições de coisas*) e amplia-se a noção do magistério como profissão acrescido da incorporação de um maior número de mulheres exercendo o magistério primário.³⁹

A emergência da escola moderna, graduada e seriada expressa as transformações econômicas sociais e políticas pelas quais passavam o mundo e a sociedade brasileira no final do século XIX.⁴⁰

A noção de *homogeneidade* neste momento é central como fundamento da organização do ensino primário moderno, constituindo a essência da escola seriada e graduada. Era preciso homogeneizar um povo tão heterogêneo para que a cidadania republicana fosse constituída. É importante assinalar que esta cidadania referida nos debates e na legislação deve ser entendida como “cidadania abstrata”. Na medida em que a sociedade se urbanizava sendo regulada por relações de trabalho mais complexas, a bandeira da universalização da escola empunhada por diferentes setores da sociedade sofre uma inflexão. A noção de cidadania vai aos poucos deixando de ser abstrata, passando a ser *regulada pela estratificação ocupacional do trabalho* ganhando contornos mais definidos no final da década de 1930 e nas décadas seguintes. Neste processo a noção de homogeneização começa a se transformar em *homogeneização diferenciadora*. Era preciso que o sistema de ensino continuasse cumprindo sua função homogeneizadora e unificadora da nação, mas agora acrescida da função de diferenciação social requisitada por uma sociedade cada vez mais desigual. Neste contexto começa a ser produzida a proposta de uma escola ao mesmo tempo *única e diferenciadora* que se traduz em uma formação dualista e unilateral por um lado, e, no ajustamento imediatista e utilitarista à divisão técnica e social do trabalho, de outro.⁴¹

O ensino seriado e o emprego do método simultâneo junto, à organização dos alunos em turmas de acordo com a faixa etária e o grau de conhecimento, representavam esforços no sentido da homogeneização dos alunos nas primeiras décadas da República no Brasil. A existência de um professor, de um local específico para ensinar e de material pedagógico (entre eles os manuais didáticos) tendo como objetivo desenvolver um trabalho pedagógico comum a todos os alunos é outro fator que torna evidente o propósito de homogeneização. Contudo é preciso ter em conta que mesmo com a renovação pedagógica e na organização do ensino empreendidos no período, a “*produção material da escola pública*”⁴² (graduada e seriada) não teve uma trajetória de expansão e de disseminação, em escala suficiente para

atender a população de forma contínua e sem contradições em todo o país. A chamada *forma escolar moderna* convivia com práticas escolares das mais diversas devido às dificuldades de implantação das reformas fora das capitais, devido à falta de professores qualificados para desenvolver as formas modernas e pela falta de escolas e materiais adequados. O fator determinante desta dificuldade, contudo, eram as condições materiais (históricas). Estas só permitiram que a produção da escola pública se materializasse somente no final do século XIX e início do XX quando parte da riqueza social produzida poderia eventualmente ser utilizada pelo Estado em setores considerados em princípio improdutivos, como o caso da instrução pública.

Analisando as relações entre manuais de ensino, ensino simultâneo e surgimento do ensino de classes na Inglaterra, David Hamilton deixa evidente que embora a instrução simultânea possa ser considerada uma forma prévia de ensino de classe, ela não estava associada com salas de aula. Somente no final do século XIX que o ensino de classes começou a apresentar os contornos que passou a ter no século XX. E considera também que a construção de mais escolas (em sua forma de arquitetura e organização) responde a uma necessidade maior de controle e eficiência do processo de escolarização no gerenciamento hierárquico do ensino. Além disso, levanta a hipótese de que o controle social não é algo imposto desde fora da escolarização, mas, é algo intrínseco a todos os processos pedagógicos institucionalizados (todas as formas de escolarização). Para entender os significados políticos mais amplos da escolarização Hamilton adotou o termo “*eficiência social*” que responderia a questões do tipo “*que concepção de eficiência social esta forma pedagógica expressa?*”

Para evitar o equívoco do viés conspiracionista de que existiria um “plano” das elites ou da burguesia para controlar a instrução pública ou o viés anacrônico de que as pedagogias atuais seriam moldadas por suas predecessoras, Hamilton supõe que as formas pedagógicas corporificam graus de liberdade que abrem possibilidades de mudança subsequente ao serem trabalhadas por alunos e professores na sala de aula. Deste modo Hamilton recusa a linearidade da história dos desenvolvimentos pedagógicos.⁴³

A utilização de manuais escolares e livros didáticos expressam uma transformação no modo de ensinar a leitura e a escrita bem como as outras disciplinas que estavam sendo introduzidas, ao mesmo tempo em que encerra uma oportunidade de introduzir conteúdos de cunho cívico e moral. Por estes motivos e para manter certo controle sobre a produção dos manuais e livros utilizados nas escolas públicas, estes precisavam ter a aprovação pelos órgãos superiores do ensino. A maioria dos manuais e livros tinha registrado a aprovação pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. As editoras e os autores eram credenciados pelo governo e tinham que seguir o modelo quanto ao conteúdo e formato. Desta maneira, os manuais utilizados nas escolas públicas do Estado de São Paulo eram reproduzidos a cada ano, com revisão e atualização do conteúdo. Alguns deles chegavam a mais de cem edições. Alguns manuais eram premiados em exposições como a *Exposição de Objetos Escolares* e na *Exposição de Paris*. Esta política do livro didático que passou a ser empreendida no final do século XIX e início do século XX marcou o início de um processo que se intensificou levando ao que se observa hoje como uma verdadeira massificação dos livros didáticos controlada pelo jogo de interesses do mercado editorial.⁴⁴

A Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883, expressa claramente a importância dada à composição material da escola e o interesse dos intelectuais brasileiros pela renovação do ensino no final do Império. [...] A expansão primária de iniciativa pública facultou a produção de uma literatura escolar sem precedentes até então. O consumo escolar do livro lançou autores e editores num empreendimento lucrativo ancorado na indústria dos manuais escolares. A falta de manuais escolares para professores e alunos era atestada pelos reformadores da instrução pública em São Paulo. De fato, a literatura didática dos tempos do Império era bastante precária. Poucos eram os compêndios pedagógicos em língua portuguesa e nas escolas de primeiras letras era comum o uso de cartas manuscritas, debuxos feitos pelo próprio professor. Para sanar tais dificuldades os

reformadores previram a iniciativa do estado na publicação de periódicos pedagógicos e manuais didáticos para orientação dos professores. Nascia assim, a política do livro didático.⁴⁵

São Paulo caracterizou-se no início do século XX como um centro criador e difusor de reformas e de iniciativas educacionais principalmente no ensino primário através de seus intelectuais e legisladores. Estas reformas posteriormente tenderam a se difundir para o restante do país pelo menos na forma de “ideário” a ser seguido e adaptado de acordo com as características regionais. A criação da Escola Normal Modelo Caetano Campos e da Escola Primária Experimental na cidade de São Paulo (1890) representaram um momento de uma intensa ação renovadora tanto do ponto de vista da racionalização político-administrativa no governo de São Paulo, quanto de afirmação de uma nova estrutura organizativa do sistema de ensino paulista tendo como fundamento a articulação da formação do professor com uma nova proposta de ensino.⁴⁶ Esta proposta por sua vez é expressão dos fatores materiais da sociedade, ou seja, do processo de urbanização e industrialização que exigia uma escola que proporcionasse uma formação científica, moral e cívica do cidadão. Esta escola primária modelar deveria seguir os princípios de uma organização administrativa e pedagógica fundada nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Deste modo é que a escola primária passa a ser organizada a partir dos princípios da racionalidade pedagógica.

Esta racionalidade deveria ser obtida por meio de uma forma graduada (seriada) de organização escolar, com um percurso a ser seguido pelos alunos, e de uma classificação homogênea dos mesmos. Também pela padronização de programas enciclopédicos (que podem ser observados nos manuais de ensino), pela adoção de métodos, modernos de ensino, através do estabelecimento de uma jornada escolar, no modo de produzir as instalações escolares, nos mobiliários, nos materiais de ensino, na distribuição do tempo para as atividades, na higiene escolar e demais elementos constitutivos do processo pedagógico.⁴⁷

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.⁴⁸

É importante enfatizar que apesar do projeto republicano empenhar-se na criação e implantação dos grupos escolares, na prática esse empenho não trouxe tantas transformações significativas nem no que se refere à ampliação e democratização de oportunidades escolares nem no que tange à modernização do sistema escolar. As escolas tidas como modelos continuaram a conviver na República com aquelas herdadas do período imperial (escola familiar e doméstica; isoladas, multisseriadas e reunidas). O aumento do número de analfabetos em números absolutos indicava que o ensino era ineficiente e motivava o combate daquilo que era considerado uma vergonha nacional pelas elites do país. Para combater este mal e continuar a cruzada de *reconstrução social* pela *reconstrução educacional* são organizadas campanhas de alfabetização pelas chamadas “Ligas” (Liga de Defesa Nacional e Liga Nacionalista do Brasil).⁴⁹

Apesar destes limites a educação pública elementar continuou na Primeira República sendo alçada pelos políticos, intelectuais e reformadores da educação à condição de “*redentora dos males sociais*”, de esperança de consolidação dos valores do regime republicano e de propulsora dos ideais de civilização e progresso. Os debates educacionais que aconteceram ao longo da década de 1920 e se prolongaram pela década de 1930, tiveram como principais protagonistas os denominados pela historiografia consagrada como “profissionais da educação”, ou “renovadores”, ou “escolanovistas”, ou “otimistas pedagógicos”, ou “liberais” de um lado e os “educadores católicos conservadores” de outro. O

suposto conflito entre estes dois grupos envolvia temas como o princípio da laicidade da escola estabelecido desde a Constituição de 1891, a questão do ensino religioso, o problema da co-educação e o papel do Estado e da família na educação.

O que chama a atenção na produção historiográfica existente sobre o período é o entendimento das décadas de 1920 e de 1930 bem como sua caracterização a partir de fenômenos tais como: a) surgimento dos profissionais da educação que ditam idéias e influenciam reformas, pois a educação exige conhecimentos técnicos; b) defesa das soluções dos problemas da educação pela política; c) consagração de dois termos: “entusiasmo pela educação”- enfoque político de não educadores e “otimismo pedagógico”- enfoque dos educadores; c) deslocamento da preocupação política para a preocupação pedagógica – psicologização do campo educacional, alterando o ângulo de compreensão do fenômeno educacional do social para o psicológico. Alguns autores como Jorge Nagle⁵⁰ são responsáveis pela interpretação de que a educação e os debates sobre ela tiveram seu ápice nos anos 20 e depois declinou em 1930.

Diana Gonçalves Vidal contesta essa versão consagrada pela historiografia observando que

já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoaram o imaginário da escola e eram reproduzidos como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.⁵¹

Em parte este desvio de interpretação pode ser atribuído ao fato da escrita da história da educação ter sido realizada a partir da própria memória de alguns dos principais protagonistas envolvidos neste debate. Torna-se necessário, portanto, desfeticizar as interpretações consagradas, tendo como fundamento as categorias da História para que se torne possível entender e explicar a memória deste período. Para isso seria preciso também ampliar os estudos empíricos sobre a época em questão para que seja desmistificada a polarização consagrada pela historiografia educacional “renovadores versus conservadores”. Há indícios de que ambos os grupos situavam-se dentro de uma mesma disputa sobre a escola pública: acerca de sua laicidade, sobre a questão da co-educação, sobre o papel do Estado na condução da educação e sobre a adoção de metodologias renovadas no ensino podendo haver pontos de discordância, mas também de aproximações entre eles.⁵²

O que a historiografia dos manuais de história da educação em geral registra é que enquanto o grupo dos “católicos”, considerados conservadores (articulados na Liga de Educadores Católicos - LEC) defendia o ensino religioso na escola, se posicionava contra a co-educação e defendia o papel primordial da família e da Igreja na educação e na difusão dos valores morais da sociedade⁵³, os “renovadores” (articulados a Associação Brasileira de Educação – ABE) se posicionavam a favor do cumprimento do princípio da laicidade estabelecido pela Constituição de 1891, por uma escola pública que fosse gerida pelo Estado e que praticasse a co-educação.⁵⁴

Na procura de superação do confronto torna-se significativo assinalar que aquilo que os chamados “renovadores”, “liberais”, “otimistas” ou “escolanovistas” fizeram, representava claramente um projeto político. E, a partir deste projeto político construíram sua própria memória e passaram a ocupar um “lugar na história” como “renovadores”. Neste sentido o apogeu e o declínio do movimento que aconteceu no âmbito da educação não deveriam ser demarcados pelos anos 20, pois os participantes se formaram como quadros políticos, técnicos e acadêmicos e passaram a ocupar postos em diferentes instâncias nas universidades, no magistério, nas secretarias, nos institutos como “vanguarda intelectual” nas décadas seguintes. Estes intelectuais parecem ter clareza política de que as crises da República necessitavam de outro tipo de organização em outras bases (de acordo com os princípios da burguesia

industrial) e não mais as fundadas nas relações estabelecidas pelas oligarquias rurais. Esta clareza referia-se, por exemplo, à certeza de que era preciso reafirmar e rearranjar junto à burguesia os princípios do liberalismo clássico de tal maneira que esta pudesse responder aos desafios que este liberalismo não estava dando conta; a consideração do papel da educação nesta tarefa; o alinhamento com formas novas não repressivas de disciplinamento e controle da força de trabalho; ao conhecimento do aprofundamento das relações entre capital e trabalho e de seu significado nas novas formas de gestão da escola e da educação. O projeto destes “renovadores” tinha como fundamento a modernização da sociedade brasileira a partir de dois “*locus*”: a fábrica e a escola. Além disso, tornava-se necessário modificar o papel do Estado para que este se tornasse o mediador dos conflitos entre capital e trabalho. Gradativamente, por meio da ação de parte da intelectualidade ligada à burguesia e às classes médias, que vão migrando para postos-chaves no aparelho estatal, o Estado vai assumindo uma feição intervencionista e autoritária agindo de modo a modificar as políticas econômicas, sociais e culturais⁵⁵. Estes intelectuais ligados ao chamado movimento renovador pretendiam criar um sistema nacional de ensino, mas a legislação impedia. Desde 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que tinha como objetivo ser porta-voz dos anseios e projetos destes intelectuais, várias ações e reformas da instrução pública foram empreendidas em São Paulo, Rio de Janeiro e outros estados visando sedimentar o projeto modernizador. Uma das preocupações centrais das reformas educacionais empreendidas durante este período foi com a reformulação da Escola Normal tanto no seu aspecto arquitetônico quanto no que se refere aos conteúdos. No “Manifesto” pode ser observado o destaque dado à importância de se observar a *unidade de formação de professores e a unidade de espírito*, o que se expressava na necessidade de uma formação mais consistente diante da magnitude da tarefa de educar. No que se refere à aprendizagem dos alunos o texto do “Manifesto” rompe com a concepção tradicional de educação, de ensino centrado no professor, com uma educação “de fora para dentro” propondo uma educação em “bases psicobiológicas”, com um ensino ativo que ocorre de “dentro para fora” propondo o aluno com centro do processo educacional.

Observa-se neste processo de tentativa de renovação educacional que os antigos manuais escolares vão se transformando em livros modernos, coloridos, com atividades variadas e exercícios ligados aos interesses dos alunos (centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem). Os chamados “métodos ativos” valorizavam a participação do trabalho individual do aluno na produção do conhecimento.

Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viagem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”.⁵⁶

Neste processo o experimentalismo associava-se à racionalização e à eficiência no ensino entendido como “renovado” diante das exigências da sociedade que se modernizava. A escrita e a leitura demandavam novas atitudes e habilidades visando a eficiência e a economia de tempo.⁵⁷ O uso de cadernos de caligrafia e de livros de exercícios que fixassem as observações e experimentações realizadas pelos alunos (“lições de coisas”) era uma das tendências renovadoras do período. À leitura oral é acrescentada a leitura silenciosa como forma de responder aos novos requisitos da sociedade moderna. O aluno precisava, além de memorizar, entender o que lia. A leitura silenciosa enfatizava o ritmo individual do ato de ler estimulando a leitura individual. Neste sentido a inclusão dos livros de exercícios e de livros atraentes torna-se significativa no processo de construção do conhecimento do aluno junto à valorização das bibliotecas e da importância do acesso aos livros pelos alunos. A introdução das ciências naturais como disciplina no ensino primário passa a exigir novos livros e manuais bem como a constituição de museus pedagógicos e escolares que tinham como objetivo auxiliar o docente no ensino das novas disciplinas introduzidas no curso primário.⁵⁸ Neste

contexto surgem os novos livros do professor e do aluno. São livros de zoologia, botânica, anatomia visando auxiliar a aprendizagem realizada a partir das “lições de coisas”.⁵⁹

A despeito dos debates empreendidos pelo movimento dos escolanovistas e do significado histórico que o Manifesto dos Pioneiros representou, ao deslocar o debate sobre a educação do plano filosófico para o âmbito social (educação como um direito individual, que deve ser assegurado a todos sem distinção de classes ou situação econômica bem como o dever do Estado em assegurá-la por meio da escola pública gratuita, obrigatória e leiga), nem todas as reivindicações e reformas pensadas foram colocadas em prática. Se a Constituição de 1934 expressou no Capítulo II – Da Educação e da Cultura - os principais ideais do movimento renovador principalmente no que se refere ao dever do Estado como educador, o mesmo não se pode afirmar da Constituição de 1937. Esta expressa as tendências autoritárias do Estado Novo instaurado com o Golpe de 1937 que favoreceu o fortalecimento do Estado e a centralização do poder. Esta última Constituição tratou de forma conservadora e restritiva a educação reduzindo o dever do Estado como educador e dando ênfase à liberdade da iniciativa privada em matéria de educação. Apesar de continuar declarando o papel da União em “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes dessa educação” (Art. 15, No. IX) e mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino (Art. 130), deu destaque de forma marcante ao problema do ensino profissional destinado às classes menos favorecidas. Esta inflexão da lei dando ênfase ao ensino profissionalizante reflete a expansão das forças produtivas bem como o papel da educação como instrumento de regulação das camadas sociais no projeto de reconstrução nacional e de produção da unificação diferenciadora.

O ensino em Campinas na segunda metade do século XIX e início da República.

A historiografia da educação tem assinalado o final do século XIX, no Brasil, e no estado de São Paulo como um período caracterizado por ocorrências históricas que transformaram a economia, a política, a cultura bem com e a produção intelectual em vários âmbitos. Este processo motivou transformações e iniciativas principalmente no meio urbano que tinham como objetivo a modernização da sociedade. Neste projeto civilizador, o ensino do povo passa a ocupar um lugar de destaque como necessidade política, social moral, cívica e instrumentalizadora do povo para as novas circunstâncias históricas. Alguns políticos e profissionais liberais republicanos da região de Campinas como Manuel Ferraz de Campos Salles, Francisco Glicério, Francisco Quirino (fundador do jornal republicano “A gazeta de Campinas”) e José Maria Lisboa⁶⁰ estiveram envolvidos nos debates e iniciativas que começaram a ser desenvolvidas neste período.

Na transição do Império para a República Campinas já apresentava um desenvolvimento significativo no que se refere à infra-estrutura econômica com a cultura do café que vinha gradativamente substituindo a cultura da cana-de-açúcar desde a primeira metade do século dezenove. A região contava também com ferrovias como a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Observava-se ainda um processo de concentração de capitais que representou o início de uma nova fase na economia, o surgimento do comércio e de algumas manufaturas propiciando o crescimento urbano. Para este processo concorre a participação de trabalhadores imigrantes, dos migrantes oriundos de outras regiões, convivendo com uma população de origem escrava e de libertos. A segunda metade do século XIX vai ser marcada desta maneira por grandes transformações na economia brasileira. O período que antecede o século XX de, acordo com análise desenvolvida por Caio Prado Jr.⁶¹ se apresenta como um período de intensas alterações e de ajustamentos na infra-estrutura econômica com a expansão das forças produtivas e da vida material do Brasil.

Este processo diferenciado e desigual levava a cidade a viver uma situação de muitas contradições e conflitos, com falta de escolas, saneamento básico, moradia, alimentação e

segurança⁶². É neste cenário que setores da elite, profissionais liberais, políticos cafeicultores, membro de várias entidades agrícolas e financeiras se envolveram direta ou indiretamente com construções e manutenções de escolas.⁶³

Campinas se constituiu na virada do século XX em um pólo difusor de desenvolvimento para outras regiões de São Paulo assim como de concentração de fazendeiros que se mudavam para as cidades mais desenvolvidas contribuindo para os melhoramentos urbanos, tais como a construção de escolas e outros empreendimentos necessários à modernização (melhoria do comércio, da manufatura, construção de hotéis, jardins, passeios públicos, abastecimento de água, transportes, iluminação).⁶⁴

Nesse quadro de renovações a defesa da escola e da forma escolar moderna começa a fazer parte dos discursos e das ações dos políticos, intelectuais, maçons, associações beneficentes religiosas e fazendeiros da Primeira República. Muitas escolas foram criadas por iniciativa destas pessoas para atender os filhos das classes abastadas, dos pobres, dos negros, dos órfãos e dos desvalidos. Estas iniciativas eram tomadas como resposta ao descaso do governo em prover escolas em um momento em que o combate à ignorância era considerado um dos principais motores da arrancada para o progresso, para a civilização do povo e para a difusão dos valores republicanos. Este descaso por parte do governo, alegado pelas elites locais, abriu espaço para a iniciativa particular e confessional propiciando a construção de muitas escolas em Campinas. Outra importante questão que é colocada neste momento pela historiografia é o da formação de professores, com a criação de “escolas normais livres”, geralmente anexas aos colégios confessionais, bem com a adoção de métodos modernos como os de Montessori e Lubienska.

Por ocasião da solenidade histórica de inauguração no final do Império (1874), do Colégio Culto à Ciência, Manuel Ferraz de Campos Salles assim se pronunciava em seu discurso oficial: *“O cidadão já não se limita a esperar do Estado aquilo que não pode fazer por si e que constitui uma indeclinável necessidade sua [...] não se espera, pois, indolente, pela ação oficial. Que o povo se associe para educar o povo”*.⁶⁵

Algumas das escolas criadas neste período de transição do Império para a República em Campinas que tiveram um papel significativo na educação dos filhos das elites e na educação dos pobres e órfãos são registradas pela historiografia da educação. Podem ser citados, por exemplo, o Colégio “Cesarino ou Perseverança”, o Colégio “Culto à Ciência”⁶⁶ (fundado em 1874 e por particulares e que depois passou para a propriedade do Estado em 1894), o Colégio Florence⁶⁷ (1863), o Colégio Internacional, o Ginásio Pedro II de Campinas. Junto a estas escolas foram criadas outros estabelecimentos de ensino por iniciativa particular e por iniciativa também dos imigrantes alemães e italianos, suíços, de associações beneficentes, por alguns maçons, pelo movimento anarquista e por religiosos. Também são registradas as escolas de comércio como a “Bento Quirino”, fundada em 1910, a Academia de Comércio “São Luiz”, criada em 1921, o Colégio “Sagrado Coração de Jesus”, fundado em 1909, o Liceu Salesiano de Campinas, fundado em 1897, o Externato “Caetano de Campos”, fundado em 1918, destinado a preparar alunos de ambos os sexos para os exames de admissão à Escola Normal e Ginásio do Estado (este externato mais tarde se transformou no Ginásio Campineiro, que funcionou até 1921), o Colégio Ateneu Paulista, de 1921, o Colégio “Progresso Campineiro”, fundado em 1906, a Escola Normal “Carlos Gomes”, fundada em 1902,⁶⁸ o Externato “São João (1909), o Colégio Cesário Mota (1911), o Colégio Diocesano “Santa Maria” (1915), o Colégio “Dom Barreto” (1953), o Instituto Educacional Imaculada (1952), o Colégio “Madre Cecília (1965).

A escola alemã fundada em 1871 com “Sociedade Alemã de Instrução e Leitura”, a partir de 1938 passou a denominar-se Escola “Rio Branco”.

O final do período imperial e a primeira república foi uma época marcada também por algumas iniciativas em prol da construção das chamadas “escolas populares”, motivadas tanto pela maior pressão dos setores populares por oportunidades de participação como também pela possibilidade de mobilidade social via instrução. Neste campo encontram-se as “Aulas

Noturnas” da Loja Maçônica Independência, o “Curso de Comércio Noturno”, criado pela iniciativa dos professores do Colégio “Culto à Ciência”, a “Escola do Povo”, a “Escola Corrêa de Mello”, a “Escola Ferreira Filho”, a Escola Ferreira de Camargo”, o “Asylo de Orphans”, a “Aula Noturna” da Loja Maçônica Liberdade e Ordem e o “Colégio São Benedito”.⁶⁹

É importante destacar ainda no conjunto de iniciativas empreendidas no período a criação do Jardim de Infância e Curso Primário “Noêmia Asbahr”, em 1917.

Ainda a respeito dos esforços empreendidos para a construção de escolas populares há um aspecto a ser acrescentado e que diz respeito ao papel da imprensa local conclamando a sociedade a fazer doações e se envolver na causa da educação popular. O jornal “A Gazeta de Campinas” (jornal republicano fundado em 1869 por Francisco Quirino dos Santos), apresentava matérias chamando a atenção para que fosse viabilizada a instrução popular ressaltando a importância do atendimento de três itens centrais: a escolarização básica, a profissionalização do trabalhador urbano e rural e o reconhecimento destes indivíduos como cidadãos da República.⁷⁰

Mesmo levando-se em conta toda esta preocupação com a extensão da escolarização para setores mais amplos da sociedade, a sua democratização efetiva se mostrou restrita e insuficiente nas primeiras décadas do século XX. Este quadro não era exclusividade de São Paulo e de Campinas, refletindo uma realidade mais abrangente da vida econômica, social, política e cultural brasileira e tornando-se ainda mais grave nas regiões consideradas mais carentes do país.

A crença no papel redentor da educação, como via para a superação dos graves problemas pelos quais o país passava, como caminho para se alcançar o progresso e a civilização idealizados pelo ideário republicano e como instrumento de disciplinamento e de controle das massas populares atravessou todo o período republicano expressando-se nos debates, nas reformas educacionais nas “Conferências” e nas publicações que expressavam o pensamento dos intelectuais. Não se pode deixar de reconhecer, no entanto, o papel que os grupos escolares tiveram até a década de 1970 no cenário educacional brasileiro mesmo tendo-se em conta todas as limitações encontradas quanto a sua criação, manutenção e disseminação.

Outro aspecto importante a ser observado no projeto de construção da escola primária graduada moderna republicana refere-se ao papel que esta instituição deveria desempenhar. As pesquisas sobre esta temática enfatizam de modo geral que a instrução pública apresenta neste período um caráter civilizador, de ordenação social, de moralização e de disciplina. Para a realização destes propósitos uma nova “cultura escolar” baseada na utilização e distribuição racional do tempo escolar e de organização do ensino foi sendo instaurada, ainda que de forma lenta incluindo o uso do tempo (calendários, horários, filas), métodos escolares modernos, planos de aula, listas de chamada, arquitetura escolar, materiais escolares, carteiras, uniformes, livros, cartilhas, manuais de ensino.⁷¹ A produção da escola graduada (seriada)⁷² e de classes, favoreceu as condições necessárias para a introdução da fragmentação das disciplinas e dos conhecimentos a serem transmitidos por meio delas. Além disso, procurou assimilar os procedimentos da reorganização escolar baseando-se nos princípios da racionalidade científica o que em princípio poderia permitir a realização da divisão do trabalho docente e a racionalização das práticas pedagógicas, a utilização do método intuitivo e dos manuais didáticos como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem (passagem da organização artesanal para a organização manufatureira do trabalho didático escolar).

É importante lembrar que todas estas questões só ganham sentido se forem examinadas a partir das condições materiais que as estavam produzindo, ou seja, historicizando-se o objeto. Se não for tomado este cuidado metodológico corre-se o risco de naturalizar o objeto deixando de investigar as transformações materiais que estavam produzindo as transformações que exigiam este novo tipo de organização da escola e do trabalho didático. As iniciativas no campo da criação e expansão do ensino primário,

produzidas pelas transformações materiais pelas quais passavam a sociedade propiciaram na Primeira República o início da produção de cartilhas, livros didáticos escolares e de manuais escolares para professores e alunos com o objetivo de difundir a cultura e a ciência e facilitar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sobre a introdução dos materiais e objetos escolares no estado de São Paulo e em suas particularidades na cidade de Campinas, alguns destes recursos tiveram uma existência passageira, outros permaneceram. Dentre aqueles que deixaram de ser utilizados estão os *museus escolares*, as *cartas de Parker* (que era utilizada no ensino de Aritmética tendo fundamento o método intuitivo e a racionalização do tempo de aprendizagem), e os *contadores mecânicos*. Entre os objetos que permaneceram podem ser citados os *cadernos*, as *lousas* e os *livros de leitura*, os *mapas*, os *globos*, *esquadros*, compassos e *microscópios*. O processo de compra e de distribuição do material escolar ficava sob a responsabilidade do *diretor do almoxarifado de instrução pública* que se encarregava da compra e de distribuição do material entre os grupos escolares. Existem relatos, porém, de que esta distribuição não era feita de modo igual entre os estabelecimentos de ensino.⁷³

A questão do surgimento dos manuais didáticos no final do Império e primeiras décadas do período republicano: uma discussão necessária

Retomando algumas questões de ordem teórica e metodológica que fundamentam este estudo que tem como objeto o surgimento dos manuais escolares, reafirma-se a perspectiva da busca de historicidade do objeto e da compreensão de seu surgimento na dialética das relações que se estabelecem entre as formas mais desenvolvidas e menos desenvolvidas das sociedades. Esta posição orienta o entendimento de como neste movimento contraditório (singular-universal) foi sendo produzida a escola, o trabalho didático, as formas concretas de organização deste trabalho, entre elas os manuais didáticos como decorrência das necessidades concretas dos homens num determinado período histórico. “*As formas concretas de organização do trabalho didático são históricas e cada uma delas, só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens*”.⁷⁴

A historiografia sobre a temática do surgimento da escola moderna e do trabalho didático tende a atribuir uma relação direta entre a escola moderna e a racionalização do trabalho didático; entre o surgimento dos grupos escolares e o processo de disseminação da escola graduada; entre o surgimento dos manuais didáticos escolares e um ensino menos centrado no professor com práticas mais modernas de aprendizagem; entre os conteúdos dos manuais e as estratégias de disciplinarização. É preciso examinar com cautela as determinações concretas que produziram as contradições entre o que se buscava produzir no âmbito da produção da escola moderna⁷⁵ e as conformações que iam se dando articuladas às singularidades históricas possíveis. A mesma cautela é preciso ter com relação ao o surgimento e a especificidade dos manuais didáticos no interior da escola moderna que tinham a pretensão de se constituir como uma síntese de um saber enciclopédico e hierarquizado, mas que em sua maioria expressava inicialmente o conhecimento abalizado de um autor individual e de notório saber. Com o decorrer do processo histórico republicano e com as transformações ocorridas historicamente, a relação educativa vai se modificando, produzindo novas formas históricas de trabalho docente, de escola, de material didático, de aluno e de professor. Os manuais escolares vão ganhando uma configuração mais moderna e central e se tornando a principal referência de ensino na organização do trabalho didático.

Ao procurar realizar o levantamento histórico dos manuais didáticos e investigar seu surgimento nas condições objetivas da construção da escola moderna brasileira é necessário ter em conta a sua especificidade histórica.

É tomado de empréstimo aqui neste estudo o argumento construído por Gilberto Luiz Alves de que

enquanto instrumento do trabalho didático o manual existe desde muito tempo. Contudo, a escola moderna, tal como a pensou Comenius⁷⁶, lhe conferiu funções precisas que interferiram profundamente na relação educativa, dando origem, inclusive, a uma nova forma histórica de organização do trabalho didático. Por isso, qualquer discussão sobre o manual didático moderno não pode nivelá-lo ou reduzi-lo aos seus antecessores, sob pena de se perder a sua especificidade e, portanto, a sua historicidade. Ao mesmo tempo, não se deve supor que a emergência do manual didático moderno realizou uma ruptura radical, de imediato, com as suas formas preexistentes⁷⁷.

O surgimento dos manuais didáticos está diretamente articulado ao conceito de organização do trabalho didático e do papel desempenhado pelos manuais didáticos na organização da atividade de ensino. Seguindo a trilha de investigação inaugurada por Alves na compreensão do trabalho didático na escola moderna, verifica-se que “segundo a concepção de Comenius, é ele [o manual didático] o recurso que dá a tônica à organização manufatureira do trabalho didático e exerce o domínio, já num grau avançado, da atividade do professor. Por essa ótica, não pode ser concebido como um mero recurso auxiliar na atividade de ensino. Considerando a função que deu origem a essa tecnologia educacional, é questionável a afirmação de que na escola tradicional, o trabalho didático estava centrado no professor. Ele estava centrado de fato, no manual didático, logo, no instrumento de trabalho”.⁷⁸

Neste sentido é que se reforça a necessidade de buscar as determinações históricas das práticas escolares, pois é por meio desta investigação que se chega à compreensão da passagem da organização artesanal do trabalho didático para a organização manufatureira, bem como a permanência de formas artesanais nas práticas educativas contemporâneas.

O manual didático de acordo com a concepção de Comenius nasce no interior do processo de superação histórica do trabalho artesanal e da construção do trabalho manufatureiro. Ou seja, da superação da relação educativa do preceptor, que como no trabalho artesanal dominava a etapa completa de formação de um jovem discípulo passando para um profissional parcial que não deveria dominar todo o processo de ensino, mas apenas uma parte dele, seja um campo de conhecimento específico, seja um nível de escolarização.

Comenius percebeu em seu tempo que a demanda por educação não poderia ser mais atendida pela fórmula feudal de educação que se estabelecia na relação de um discípulo com seu preceptor (ensino individual). Influenciado pelos princípios da Reforma Protestante, preconizava entre outras coisas a “*escola para todos*” e pensava uma educação tendo como base as transformações oriundas da divisão do trabalho. Deste modo absorveu da divisão do trabalho a possibilidade de imprimir uma nova organização à relação didática e a necessidade de uma instituição que abrigasse esta nova forma de educar. Pensou assim em séries, níveis de ensino, graus de conhecimento, planos de estudo, de um novo tipo de profissional que pudesse atender a um maior número de alunos utilizando-se dos conhecimentos mediados por um manual de ensino. Esta exigência estava ligada ao fato de que em sua época não havia oferta de profissionais com o domínio amplo de conhecimentos para atender à demanda de educação para todos. Os manuais de ensino resolveriam esta limitação, pois garantiriam a transmissão dos conhecimentos que estariam sistematizados e dosados a um maior número de alunos. Além disso, os profissionais encarregados desta transmissão poderiam ser facilmente preparados para a tarefa. A associação destes fatores poderia baratear o ensino tornando-se condição para a sua universalização.

Para o entendimento do processo de produção da escola moderna, graduada, de classes no Brasil é importante que se tenha uma “*chave teórica universal que torne este processo inteligível e revele sua própria singularidade*”. A partir da formulação teórica de Comenius sobre a organização manufatureira do trabalho didático no século XVII é possível construir esta “chave teórica”. A hipótese proposta por Gilberto Alves é a de que, por não ser uma nação capitalista desenvolvida, o Brasil começou tardiamente a construir os manuais didáticos modernos e que sua forma de realização ainda não ganhara, no século XIX e início do século

XX, as características e as funções que esses instrumentos do trabalho didático incorporam na proposta comeniana. Em seguida este historiador enumera os três elementos que constituem a concepção da proposta da escola moderna elaborada por Comenius, que são: 1) a relação educativa então concebida que colocou de um lado o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; 2) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento que passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático, 3) e a sala de aula que ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação.⁷⁹

A ênfase colocada no manual escolar expressa as condições materiais da sociedade naquele momento histórico em que se desenvolvia a organização manufatureira do trabalho em que o trabalhador se subordinava ao seu instrumento de trabalho. À semelhança do que ocorria no mundo do trabalho o *professor* também começa a se subordinar ao instrumento de trabalho: no caso, o manual escolar. A *Didática Magna* de Comenius demonstra o momento de superação histórica do mestre artesanal (o preceptor que desenvolvia o ensino por meio do método individual) pelo professor manufatureiro (que por meio de um novo instrumento de trabalho, o manual) passou a trabalhar de forma parcial no interior de uma nova organização do processo didático.⁸⁰

A superação do mestre artesanal pelo mestre manufatureiro respondeu às questões objetivas da época em que Comenius viveu, em que a proposta de educação para todos se colocava como premente e em que o acesso ao conhecimento era restrito a poucos. A *Didática Magna* expressa no âmbito da educação esta resposta, quando propõe que o mestre artesão que dominava todo o processo de ensino seja substituído pelo professor manufatureiro que não precisa mais dominar todo o processo, mas parcelas deste processo dentro de um sistema mais amplo de escolarização mediado pelos manuais didáticos. Este seria um instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem na medida em que resumiria conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e assimilados pelos alunos, não exigindo nenhuma qualidade de sábio ou de enciclopedista deste professor. Qualquer pessoa com um mínimo de conhecimentos poderia se dedicar a ensinar partes do processo de ensino com o auxílio dos manuais didáticos.

Nas condições históricas do Brasil no final do Império e início da República a despeito de todos e debates e intenções políticas, a expansão escolar ainda era precária, havendo poucos profissionais formados para ensinar. Os professores de maneira geral eram profissionais liberais como advogados, médicos, engenheiros ou ligados a ordens religiosas. Os manuais didáticos não tinham a especificidade proposta por Comenius, eram escritos por estes profissionais acima citados tendo um caráter amplo e enciclopédico.

A pesquisa realizada sobre os manuais didáticos no Colégio Pedro II por Gilberto Alves constatou esse fato.

Por falta de livros especiais se dispunham a escrever os textos didáticos que ministravam. De início esses textos ganharam a forma de “postilas”. Alguns, progressivamente aperfeiçoados, superaram-na e tornaram-se livros. Dessa forma nasceram os primeiros manuais de ensino secundário, entre nós, naquelas matérias que se aplicavam o conhecimento do Brasil. Os seus autores eram professores que, pelo domínio do conhecimento muito além da média, lembravam os educadores da época colônia, quando a divisão do trabalho didático mal começara a se insinuar.

As matérias dos livros didáticos necessitavam de adaptações que deveriam ser realizadas pelo professor no momento de ensinar dado o seu caráter enciclopédico e amplo.

Em nota de rodapé este pesquisador acima citado transcreve como exemplo, qual era a matriz do curso de “História Pátria” no programa de 1856 que era, ainda, o de História moderna, em que aparece a recomendação que o professor deveria seguir para dar a matéria: “*como em falta de livros especiais, o programma de história moderna vai accommodado aos compêndios francezes, cumpre que o professor de historia pátria em cada huma de suas*

preleções sobre as épocas do Brasil, observe aos discípulos; 1º. Quaes são os Reis portuguezes nessa quadra; 2º. Quaes os factos mais importantes de seu reinado”.

A proposta dos manuais didáticos neste período não se enquadrava nos princípios preconizados por Comenius apesar de dois séculos já separarem a experiência comeniana da nossa. Para Comenius o manual didático tinha o significado de simplificar o trabalho docente tornando possível um maior número de pessoas se dedicarem às rotinas do ato de ensinar e de ter o controle sobre o processo de trabalho didático por meio de suas ferramentas de trabalho (manuais, mapas, objetos de auxílio didático etc.). Esta simplificação do trabalho docente não significava, contudo, para Comenius uma vulgarização do saber, mas a introdução de uma sistemática de ensino em que os conhecimentos fossem dosados e distribuídos de forma lógica, coerente, com disciplina e seguindo as lições da natureza. Alguns capítulos da *Didática Magna* citados a seguir como exemplos, denotam a preocupação que o educador morávio tinha com a organização do trabalho didático para que este se torne eficaz e atraente por meio de uma organização de tarefas meticulosamente distribuída e usando o auxílio dos manuais didáticos: “*Requisitos gerais para ensinar e aprender*”; “*Como se deve ensinar e aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados*”; “*Bases para a rapidez no ensino com economia de tempo e de fadiga*”. A experiência sensível é sempre a fonte do conhecimento. A partir deste princípio é valorizada a educação dos sentidos sendo que o ponto de partida da aprendizagem é sempre o conhecido, indo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Sua preocupação com a educação dos sentidos pode ser observada no livro *Orbis pictus* (o mundo ilustrado) em que cada momento da aprendizagem acompanhado de um texto, é relacionado com figuras sugestivas sobre o que se está estudando. O verdadeiro processo de aprendizagem se inicia nas próprias coisas, no *livro da natureza*, demonstrando sua oposição a forma de ensinar baseada na retórica desenvolvida pelos escolásticos⁸¹. A proposta de *ensinar tudo a todos* buscando o ideal da *pansofia* (sabedoria universal) não deve ser confundida com a prática de uma erudição vazia. Pelo contrário, propunha que por meio de uma sistematização dos conhecimentos universais significativos o estudante pudesse ter contato com um saber geral organizado, integrado e dosado de acordo com o grau do aluno desde o ensino elementar aprofundando-se na medida em que o estudante fosse amadurecendo e ganhando capacidade de pensar por si mesmo.

A proposta de Comenius, pensada para resolver os problemas de educação no século XVII, propondo a arte de *ensinar tudo a todos* a partir das coisas e, de colocar o aluno em contato com um saber sistematizado e organizado de acordo com o desenvolvimento do aluno parece que só foi encontrar condições de realização no Brasil nas décadas iniciais do século XX.

As condições objetivas da sociedade brasileira no século XX não conseguiam materializar ainda a expansão do número de escolas e de professores para que fosse possível *ensinar tudo a todos*. Da mesma maneira, a produção dos manuais didáticos que servissem para simplificar o trabalho docente e deste modo, levar os conhecimentos necessários a grande maioria da população para que esta pudesse se tornar uma pessoa mais integrada aos processos sociais ainda estava em fase inicial. Deste modo, a organização do trabalho didático na escola moderna que esboçava ser construída no Brasil no final do Império e nas primeiras décadas da República se estruturou de modo incipiente e lento.

A esta constatação histórica pode ser acrescentado o fato que vem sendo comprovado por pesquisas recentes, que o manual didático, na medida em que foi sendo elaborado por profissionais “compendiadores” ou por equipes técnicas responsáveis pela elaboração destes produtos foi gradativamente contribuindo para a massificação e vulgarização do saber.⁸²

Conclusões e redirecionamentos de pesquisa

Levando-se em conta os limites teóricos e documentais da pesquisa neste primeiro momento de aproximação com as fontes relacionadas aos manuais didáticos encontrados nas bibliotecas públicas municipais de Campinas são sintetizadas a seguir algumas conclusões e sugestões de redirecionamento de estudos posteriores.

Foram analisados todos os exemplares encontrados nas “Coleções Especiais” da Biblioteca Pública Municipal “Manoel Ernesto Zink” procurando apreender as características predominantes nos exemplares encontrados que poderiam representar indícios para a sua classificação como “manual escolar”. O período abrangido pela pesquisa contempla o final do século XIX até as sete primeiras décadas do século XX. A pesquisa concentrou seus esforços de investigação nesta biblioteca frente à constatação da inexistência de fontes documentais relacionadas ao objeto da pesquisa nas demais bibliotecas públicas da cidade.

Apesar da necessidade de se explorar outras fontes documentais e de aperfeiçoar os instrumentos de análise construídos visando o aprofundamento da investigação dos “manuais escolares” a análise realizada oferece uma quantidade de elementos empíricos catalogados que permite traçar um perfil das circunstâncias históricas e do modo como os livros didáticos foram introduzidos na região, como se apresentavam, as transformações e as permanências que sofreram no período republicano analisado. Apresenta-se, portanto, como um delineamento inicial, um perfil parcial da produção editorial que descreve o que circulava nas escolas desse período podendo suscitar novos estudos visando interpretações que verticalizem a investigação e interpretação deste conjunto de material, buscando compreender por exemplo, os “manuais escolares” a partir das áreas de conhecimento ou das disciplinas existentes no currículo escolar do período analisado, ou seja, priorizando o conteúdo e a função deste na organização do trabalho didático.

Do conjunto de exemplares examinados no acervo foi constatada a existência de dois tipos de livros didáticos: os “**manuais escolares para as séries graduadas**” e os livros “**isolados**”. Observa-se uma tendência crescente ao longo do período estudado de uma predominância dos “manuais escolares para as séries graduadas” em detrimento dos livros “isolados”.

Na classificação dos exemplares quanto ao *gênero* foram apreendidos quatro grandes grupos: os compêndios, as antologias ou seletas, as narrativas e os cadernos de exercícios ou atividades.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX observa-se uma predominância dos compêndios que resumiam conhecimentos de diferentes áreas como leitura, gramática, história, moral e civismo. Gradativamente os compêndios vão sendo substituídos pelas antologias ou seletas e as narrativas na organização do trabalho didático. Contudo, na medida em que se transformam as condições objetivas da sociedade em resposta ao avanço da proposta de educação moderna um novo tipo de livro começa a ganhar espaço no mercado editorial e nas escolas. Trata-se do livro do aluno e do livro do professor bem como dos cadernos de atividades e de exercícios. A divisão do trabalho vai aos poucos sendo incorporada ao trabalho pedagógico produzindo um maior grau de simplificação e objetivação do trabalho de ensino e exigindo novos tipos de materiais pedagógicos. Estes novos manuais “modernos” (que passam a predominar nas décadas posteriores a 1940) representam os instrumentos de trabalho sobre os quais o professor vai centrar seu esforço na atividade de ensino. Este material didático representa um instrumento considerado mais “prático” por fornecer ao professor e ao aluno a possibilidade de encontrar alternativas de ensino e de aprendizagem já previamente planejadas facilitando seu trabalho na sala de aula. Neste sentido é que Gilberto Alves considera que

é questionável a afirmação de que na escola tradicional, o trabalho didático estava centrado no professor. Ele estava centrado, de fato, no manual didático, logo no instrumento de trabalho. Há motivos, inclusive, para se duvidar dessa alardeada transição do foco do trabalho didático para o aluno reclamada pelo escolanovismo.⁸³

Este novo formato de manual escolar vai aos poucos encontrando grande aceitação passando a ser privilegiado pelas editoras, pelos autores, pelas escolas, pelos professores, pelo mercado editorial e pelas políticas públicas dirigidas ao livro didático transformando-se em um instrumento hegemônico das atividades de ensino.

Na medida, portanto, em que a divisão do trabalho vai sendo incorporada à atividade pedagógica com a simplificação e a objetivação crescente do trabalho didático o *critério de utilidade* vai aos poucos se afirmando como uma diretriz predominante na produção de manuais escolares, reforçando o princípio de que se deve ensinar somente o que for considerado mais útil ao aluno.

A análise detalhada dos manuais escolares encontrados no acervo poderá trazer significativas contribuições a pesquisas posteriores fornecendo um rico material empírico destinado à investigação sobre a organização didático-pedagógica, sobre a cultura escolar, sobre o tempo escolar, sobre o método intuitivo, sobre os programas de ensino, sobre a introdução, transformação e permanência dos conteúdos de ensino, sobre o conceito de criança, de moral e civismo, sobre o controle e disciplinamento e sobre o papel que a instituição escola representou para a sociedade naquele momento histórico.

Os resultados da presente pesquisa, principalmente aqueles referentes ao mapeamento dos livros e manuais escolares serão apresentados ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação Brasileira” (HISTEDBR/FE/UNICAMP) tendo em vista a criação de um Acervo Digital sobre os Manuais Escolares das Bibliotecas Públicas Municipais de Campinas no interior do Projeto “Arquivo Virtual de História da Educação Brasileira” do Projeto “Navegando pela História da Educação Brasileira”.

REFERÊNCIAS

ALBUM HISTÓRICO ILUSTRATIVO E INFORMATIVO CAMPINAS – ontem e hoje. Campinas, SP: Biblioteca Municipal Guilherme de Almeida, 2ª. Edição, s/d

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Historia da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo, Educ. Brasília, DF, INEP/MEC, 1989.

ALVES, Gilberto. “Manuais didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República”.

Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/s

_____. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. “A escola moderna e a organização do trabalho didático até o início do século XIX”. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdf>

Acessado em 19/10/2009.

ALZATE, M. V. P. El texto escolar como instrumento pedagógico: partidários e detractores. *Revista de Ciências Humanas*. Ano 6, No. 21, jun 1999 – Universidade Tecnológica de Pereira.

ANANIAS, Mauricéia. *A legislação da instrução pública primária na província de São Paulo: 1834-1868 – fontes e historiografia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. “O ensino em Campinas na segunda metade do século dezanove: a escola Corrêa de Mello”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0211259873009> acessado em 17/09/2009.

Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/s

ANDERSON, P. *As Antinomias de Gramsci - A estratégia revolucionária na atualidade*. São Paulo. Editora Jorúês, 1986.

- ANDREOTTI, Azilde. *A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no Jornal "A voz da Infância", da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950)*. Tese de doutorado – Filosofia e História da Educação – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004.
- ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Critica, 2001.
- BANDEIRA DE MELLO, Ana Maria. *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2007.
- BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mutuo*. Passo Fundo, RS: EDUPF, 1999.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes (et al.) "Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)". In: *Revista Brasileira de Educação*. No. 20, mai/jun/jul/ago, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), 2002.
- _____. "Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos". In: Márcia Abreu (org) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- _____. "Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*, Vol. 30, no. 3, São Paulo, set/dec. 2004.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. *A construção histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- BRITO, Jolumá. *História da cidade de Campinas*. Campinas, SP: Indústria Gráfica Saraiva, 1996.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burke (org), São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CALKINS, Norman Allison. *Primeiras lições de coisas*. Trad. De Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (Obras completas vol. 13, t. 1).
- CÂMARA, Sônia e BARROS, Raphael. "Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX". In VIDAL, Diana. *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- CAMPANHOLE, Adriano e CAMPANHOLE, Hilton. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.
- CARDOSO, C. e BRINOLI, P. *Los métodos de la historia*. Critica, Barcelona, 1976.
- CARDOSO, C.F.S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica, 1982.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.
- _____. "O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30". In: Marcos Cezar de Freitas (org) *Memória Intelectual da educação Brasileira*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 1999.
- CASTANHA, André. "O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. No. 11-jan/jun, Campinas/ SBHE/Autores Associados, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994.
- CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares", *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, No. 2, 1990.
- CHOPIN, Alain. *Lés manuels scolaires: histoires et actualité*. Paris: Achette Éducation.
- CHOPIN, Alain. "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte". *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, No. 3, São Paulo, sept/dec. 2004.
- COLLICHIO, Therezinha A. Ferreira. "Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as conferências Populares da Freguesia da Glória", *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 13(2), jul/dez 1987.

COMENIO, João Amós. *Didacta Magna*: tratado de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1976, 2ª. edição.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CUCUZZA, Hector Rubén (org) *História de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño e Davila Editores, 1994.

_____. “Ruptura hegemônica/ruptura pedagógica: La razón de mi vida como texto escolar durante el primer peronismo”, En: *Sarmiento – Anuário Galego de História de La Educación*, Buenos Aires, No. 2, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Alceu Amoroso Lima”, In: Maria de Lourdes Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Brito (orgs) *Dicionário de Educadores no Brasil*: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/INEP, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA 1.0.

ESCOLANO, Agustín. “Tiempo y educación: para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, Vol. 298, Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, 1992.

_____. “Tiempo y educación. La formación del cronossistema: horário en la escuela elemental(1825-1931)”. *Revista de Educación*, v. 301, 1993.

ESCOLANO, B. A. “La construcción histórica de la manualística en España. In: *Revista de Ciências de la Educación*, Madrid, No. 184, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Instrução elementar no séculoXIX”. In: *500 anos de educação no Brasil*. Eliane Marta Teixeira Lopes et al (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FEBVRE, L. *Combates por la história*. Barcelona: Península, 1959.

FERREIRA, A. G. e FELGUEIRAS, M.L. “Livros para o ensino primário: a relevância das primeiras leituras”. In: *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. No âmbito do VII Congresso de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – 20 - 23 de junho de 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propostas y cuestiones”. *História de la Educación*, vol. 13-14, Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca, 1993/1994.

FREITAG, Bárbara (et al). *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar. “Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos” In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III, sec. XX . Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs). Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Walter E. *Inovação educacional no Brasil*: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Historiografia didática e pesquisa no ensino de história”, *Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH*: história e biografias. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/anais/2002/comunicações>

_____. História e livro didático: a produção de um saber escolar. In: *Pesquisa em história da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Luciano Mendes de Faria Filho (org), Belo Horizonte, HG Edições, 1999.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

GEERTZ, C. *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, Barcelona, 1992.

HOBSBAWM, Eric. “O ressurgimento da narrativa: alguns comentários”. *Revista de história*, 2/3, Primavera, 1991, IFCH, Unicamp.

_____. e RANGER, Terence (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.
- GRUPPI, L. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1978.
- HAMILTON, David. *Towards a Theory of Schooling*, London, New York: The Falmer Press, 1989.
- _____. “Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica”. *Teoria e Educação*, Porto alegre, No. 6, 1992.
- HEGEL, G. W.F. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Alianza Editorial, Madrid, 1989.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1998*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JOHNSEN, E. B. *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, No. 1, 2001.
- KHLYABITCH, I. *Pequena História da Filosofia e dicionário dos principais termos filosóficos*. São Paulo: Argumentos Editora e Distribuidora de Livros, 1967. Trad. do inglês de Leno Otti (Coleção Estudos Contemporâneos No. 3).
- LAPA, José Roberto Amaral. *A cidade: os cantos os antros – Campinas 1850-1900*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MAGALHÃES, Justino P. “O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”, *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*, No. 1, 2006, Universidade de Lisboa.
- _____. “O manual escolar como fonte historiográfica”. In: *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. No âmbito do VII Congresso de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – 20 a 23 de junho de 2008.
- _____. “Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In: *Manuais Escolares, estatuto, funções e história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Rui Vieira de Castro et al (orgs) Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, No. 150, mai/ago 1984.
- MARX, Karl. *O capital – crítica da economia política*. Livro Primeiro, vol. I 6^a. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editora Presença, 1976.
- MENEZES, Maria Cristina (coord.) *Inventário Histórico Documental: Escola Normal de Campinas*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação).
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 1972.
- NETO, José Paulo. “Relendo a teoria marxista da história”. In: *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- NORONHA, Rachel. “O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica”. *Revista de Educação*, PUC/Campinas, Ano II, No. 02, julho/1997.
- NORONHA, Olinda Maria. “A universidade e a estruturação da cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho”. *Revista de Educação*, PUC/Campinas, Ano I, No. 02, julho/1997.

_____. “A renovação conservadora do campo educacional pós-colonial e sua expressão nos manuais de ensino: algumas considerações preliminares sobre a “Pedagogia e Metodologia” do Pe. Camilo Passalacqua” In: *Publicatio UEPG*, Ponta Grossa, 15 (2) 9-15, dez 2007.

NUNES, Cezar. “A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo aberto”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte (18/19), dez. 1993/jun/1994.

OSENBACH, Gabriela S. “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto *Manes* . *História de la educación*, Salamanca, No. 19, 2000.

OSSENBACH, G. La Rede Patre-Manes: uma experiência de integração de bases de dados y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Universidad del Atlántico, História Caribe, Barranquilla* (Col) No. 10, 2005.

OSSENBACH, G. e SOMOZA, M. *Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones, 2001.

SPIEGEL, G. M. *Behind the Scenes. Writing History in The Mirror of Theory*. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo. Valência, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

PINHEIRO, Ana Virginia. *Que é livro raro: uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica*. Rio de Janeiro: Presença, 1989.

PRADO JR., Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 8ª. Ed. 1963.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *A educação feminina durante o século XIX: o colégio Florence de Campinas – 1863- 1889*. Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2006, 2ª. ed.

RIBEIRO, Sérgio Costa e PAIVA, Vanilda Pereira. “Autoritarismo social e educação”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Cedes/Papirus, 1995.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTO, Esmeralda Maria. “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores.” *Revista Lusófana de Educação*, 2006, 8. Lisboa/ Portugal. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófana de Humanidades e Tecnologias.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

SHUELER, Alessandra Frota Martinez de e GONDRA, José. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, vol. 1.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: EDUNESP, 1998.

_____. “Lições da escola primária”. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Dermeval Saviani [et al] – 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. “Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil”. *O legado educacional do século XIX no Brasil*. Dermeval Saviani [et al]- 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*, SP: Editora da Unicamp/Área de Publicações Centro de Memória da Unicamp, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. “A miséria da teoria ou um planetário de erros”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TOPOLSKY, J. *Metodologia de la história*. Cátedra, Madrid, 1985.

UNICAMP, Biblioteca Central, Serviço de Informação sobre o Livro Didático. *O que sabemos sobre o livro didático*. Catálogo analítico. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

VALDEMARIN, Vera. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDIGAL, Carmem Sylvia. *O ideário republicano e a educação: o colégio Culto à Ciência de Campinas (1860-1892)*. São Paulo: USP/FE, 1981 (dissertação de mestrado).

VIEIRA, Evaldo. *Autoritarismo e Corporativismo* (Oliveira Vianna & Companhia). São Paulo: Cortez, 1981.

VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1883-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. “Escola Nova e processo educativo”. In: Eliane Marta Teixeira Lopes et. al. (orgs) *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30”. In: *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1): 126-140, jan/jun. 1998.

VILAR, Pierre. “Marx y La história”. In: *História del marxismo*. Barcelona: Bruguera, 1979.

_____. *Iniciación al vocablário del analisis historico*. Barcelona: Crítica, 1980.

WARDE, Miriam Jorge. “Contribuições das Ciências Humanas para a Educação, a História. *Em Aberto*, Brasília, MEC-INEP, ano IX, No 48, 1990.

_____. “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”. In: Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice (orgs), *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. “O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar”. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP, vol. 25, no. 66, mai/ago 2005.

ZEQUERA, Luz Helena Toro. *História da Educação em Debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas, SP: Alínea, 2002.

ZILLES, Urbano. *Fé e Razão no pensamento medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

¹ Justino Magalhães, “O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”, *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*, No. 1, 2006, Universidade de Lisboa, op. cit. pp. 05

² Consultar a esse respeito: Roger Chartier, *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, Brasília, UnB, 1994; André Chervel, “História das Disciplinas Escolares” *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, No. 2, 1990, pp. 177-229; Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, No. 1, 2001, pp. 09-44.

³ Consultar Gilberto Alves, “Manuais didáticos de história do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República”, Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/s . Doc. acessado em 14 de setembro de 2009.

⁴ Circe Bittencourt, *Livro didático e saber escolar: 1810 -1910*, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008; Arlette Medeiros Gasparello, “Historiografia didática e pesquisa no ensino de história, *Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH: História e biografias*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002, disponível em www.rj.anpuh.org/anais/2002/comunicacoes

⁶ Gilberto Alves, “Manuais didáticos de História do Brasil no colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República”. Op. cit.

⁷ Gabriela Ossenbach Sauter, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto *Manes*, *História de la Educación*, Salamanca, No. 19, 2000, pp. 195-203.

⁸ Eric Hobsbawm, “O ressurgimento da narrativa: alguns comentários”, in: *Revista de História*, 2/3, Primavera, 1991, IFCH, Unicamp.

⁹ Peter Burke, *A escrita da história: novas perspectivas*, in: Peter Burke (org), São Paulo, Editora da UNESP, 1992.

¹⁰ Lynn Hunt, *A nova história cultural*, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

¹¹ Hector Rubén Cucuzza, (org), *História de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño e Dávila Editores, 1994.

¹² Edward Palmer Thompson é conhecido por ser um historiador marxista que desenvolveu seus trabalhos de investigação apoiado em sua militância junto aos trabalhadores ingleses. Tinha a preocupação de demonstrar que a classe trabalhadora não era constituída somente em termos econômicos, mas por meio na construção histórica

da experiência no interior da luta de classes. Dentre os livros de sua obra pode-se citar: *A formação da classe operária inglesa* (3 volumes); *Senhores e Caçadores*; *A Política e a Teoria*. No plano do debate teórico Thompson polemiza principalmente com Althusser imputando a este uma posição “teoricista” sobre a história que desconhece completamente a elaboração de uma historiografia como trabalho empírico, sem o qual não pode teorizar-se. Essa polêmica pode ser mais bem compreendida em: Edward P. Thompson, *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

¹³ O historiador Eric Hobsbawm é membro do grupo de historiadores marxistas ingleses que junto com Edward P. Thompson, desde os anos 60 procura entender a história da organização das classes populares. Publicou estudos como *A era das revoluções (1789-1848)*; *A era do capital (1848-1875)*; *A era dos impérios (1875-1914)*; *A era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*

¹⁴ Para uma análise mais completa da crítica que esta historiadora realiza às novas tendências da historiografia da educação brasileira consultar: Mirian Jorge Warde, “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”, in: Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice (orgs) *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*, Campinas, SP, Autores Associados: HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

¹⁵ Karl Marx e Friedrich Engels, *A Ideologia Alemã*, Lisboa, Editora Presença, 1976, pp. 25

¹⁶ Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Editorial Critica, 2001, op. cit.

¹⁷ Sobre o conceito de “história em construção”, em que a História se torna uma ciência na medida em que vai construindo seu próprio método científico”, consultar: Pierre Vilar, “Marx y La Historia”, in: *Historia del marxismo*, Bruguera, Barcelona, 1979; Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulário del análisis histórico*, Barcelona: Crítica, 1980.

¹⁸ Marx e Engels, *A Ideologia alemã*, op. cit. pp.25.

¹⁹ José Paulo Neto, “Relendo a teoria marxista da história”, in: *História e História da Educação*/ Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice (orgs). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. – (Coleção Educação Contemporânea), pp. 56.

²⁰ Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, op. cit. pp.40

²¹ Justino Magalhães, “Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”, In: Rui Vieira de Castro et. al. (orgs) *Manuais Escolares, estatuto, funções e história*. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999, pp. 285

²² A respeito do método “*lições de coisas*” que priorizava no processo de ensino-aprendizagem o papel dos sentidos (observação dos fenômenos, coleções de insetos, minerais mapas et.) consultar: Vera Teresa Valdemarin, *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

²³ Emilia Viotti da Costa, *Da monarquia à República: momentos decisivos*, Editora da UNESP, 8ª. Ed., 2007, pp. 16-17.

²⁴ Ver a esse respeito: Marcos Cezar Freitas, “Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos”, In: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. III, sec. XX, Petrópolis, Vozes, 2005, p.166.

²⁵ Eric Hobsbawm e Terence Ranger (orgs), *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp. 301.

²⁶ O método individual era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam. O método individual fazia com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. Tal método era criticado, pois já se afirmava a necessidade de se utilizar racionalmente o tempo, ensinando rápido e de maneira mais econômica. Desde o século XVIII na Europa e mais tarde no Brasil (segunda metade do século XIX) começou a ocorrer a experimentação de um novo método denominado *lancasteriano* ou *mútuo*, tendo como característica a utilização dos próprios alunos como auxiliares do professor. Consultar a esse respeito: Luciano Mendes de Faria Filho, “Instrução elementar no século XIX”, in: Eliane Marta Teixeira Lopes [e al] *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000; Isabel Cristina de Jesus Brandão, *A construção histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

²⁷ Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit. pp. 141

²⁸ Dentre estes historiadores podem ser destacados: Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho (orgs) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial /mútuo*, Passo Fundo: EdUPF, 1999; Gilberto Luiz Alves, *O trabalho didático na escola moderna*, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Importante lembrar a interpretação histórica desenvolvida por José Ricardo Pires de Almeida que não desqualifica o método do ensino mútuo quando de sua implantação no Brasil, pelo contrário afirma que este não teve êxito pelas condições precárias de sua materialização. Consultar: José Ricardo Pires de Almeida, *História da Instrução Pública no Brasil – 1500 a 1889*. São Paulo, Educ; Brasília, DF, INEP/MEC, 1989.

²⁹ Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit. pp. 142.

³⁰ Um dos manuais utilizados no período visando a difusão do método intuitivo foi *Lição de Coisas*, de Calkins, traduzido e adaptado por Rui Barbosa em 1881 e publicado em 1886. Consultar: Norman Allison Calkins, *Primeiras lições de coisas*, Tradução de Rui Barbosa, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (Obras Completas, vol. 13, t.1).

O método intuitivo é baseado no pensamento e produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827) que, inspirando-se em Rousseau, elaborou a concepção da educação como um processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual de cada criança. Consultar: Beatriz Aparecida Zanatta, “O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar”, in: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, mai-ago2005.

³¹ Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit. pp.143.

³² Consultar o estudo de Vera Teresa Valdemarin, *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*, op. cit. pp. 177.

³³ O aprofundamento da questão da escolarização da população neste período pode ser obtido em: José Gondra e Alessandra F. M. de Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, Cortez, 2008, v.1; Sônia Câmara e Raphael Barros, “Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX”, in: Diana Vidal (org), *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971)*, Campinas, Mercado de Letras, 2006; Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890- 1910)*, São Paulo, Edunesp, 1998.

³⁴ Sobre esta questão ver: André Castanha, “O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira”, In: *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 11, janeiro-junho, Campinas, SBHE/Autores Associados, 2006, p.169-196;

³⁵ Luciano Mendes de Faria Filho, op. cit. pp.138.

³⁶ Para maiores detalhes a legislação sobre a instrução pública contida na Constituição de 1892 ver: Adriano Campanhole e Hilton Lobo Campanhole, *Constituições do Brasil*, São Paulo, Atlas, 1981.

A instrução pública a partir de 1892 passou a ser de responsabilidade do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (Brasil, Decreto no. 1160, e 06 de dezembro de 1892).

³⁷ Consultar: Mauricéia Ananias, *A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo: 1834-1868. Fontes e Historiografia*. Campinas, SP, Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2004; sobre a ampliação da concepção de legislação para além do seu aspecto de expressão ideológica consultar: Walter Garcia, *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, Campinas, SP, Autores Associados, 1995; Cezar Nunes, “A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo aberto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (18-19): 6-14, dez. 1993/jun.1994.

³⁸ Os materiais e objetos escolares fazem parte da cultura material escolar e são parte constitutiva do modo como se organizou o processo de renovação educacional. Também denotam valores, concepções pedagógicas e teorias de ensino-aprendizagem. É importante que se realize uma arqueologia destes materiais para que se possa entender melhor a cultura escolar de cada momento. O surgimento, evolução e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores da história do ensino escolar. Consultar a esse respeito: Agustín Escolano, “Tiempo y educación: para una genealogía del almanaque escolar, *Revista de Educación*, v.298, Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, 1992; Antonio Viñao Frago, “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”. *Historia de La Educación*, v. 13-14, Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca, 1993/1994.

O material escolar e o mobiliário representavam não só o interesse de renovação do ensino como também se articulava a um mercado industrial em expansão. A presença destes itens em Exposições Internacionais atesta esse fato. A esse respeito, consultar: Therezinha A. Ferreira Collichio, “Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória”, In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, V. 13, n. 2, jul/dez 1987.

³⁹ De acordo com a pesquisa realizada por Mauricéia Ananias, [op. cit. pp. 16] “a própria idéia de instrução pública da época [...] abrangia além das aulas de instrução primária, todas as outras aulas de ensino secundário: os de gramática latina e francesa, as escolas normais para formação de professores. Os seminários que ofereciam moradia e aulas de primeiras letras para os órfãos, as escolas que foram criadas com a perspectiva de uma formação profissional como o Gabinete Topográfico, a Escola de fabrico de chá, uma Oficina pública para o ensino de artes mecânicas, outra para o ensino de desenho”.

- As escolas no final do Império tinham a seguinte classificação: as Escolas Isoladas (com apenas uma sala de aula atendendo a 1ª. e 2ª. séries) e as Escolas Agrupadas (tendo mais de uma sala de aula e atendendo alunos da 1ª. à 3ª. série). Nas primeiras décadas da República com a introdução do ensino graduado são criados os Grupos Escolares (que possuíam turmas até a 4ª. série e a Escola Modelo (no caso de São Paulo era representada pela Escola Caetano de Campos constituindo-se como um espaço de observação e de experimentação das novas práticas escolares que deveriam ser adotadas pelos professores nas escolas graduadas).

Muitos republicanos no Estado de São Paulo estiveram à frente do debate e das iniciativas educacionais, alguns deles, da cidade de Campinas. Cita-se, por exemplo, Francisco Glicério, Campos Sales. Além destes outros como Rangel Pestana, Américo Brasiliense, Caetano de Campos, Silva Jardim, Prudente de Moraes tiveram atuação importante neste momento.

⁴⁰ É interessante assinalar que o conceito de “infância” e de “idade” com o desenvolvimento da sociedade burguesa passa a aparecer associado ao “escolar”. Sobre esta questão consultar: Rachel Noronha, “O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica”, In: *Revista de Educação*, PUC/Campinas, Ano II, No. 02, julho de 1997, pp. 23-46.

⁴¹ Consultar: Olinda Maria Noronha, “A universidade e a estruturação da cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho”, In: *Revista de Educação*, PUC/Campinas Ano II, No. 02, julho 1997, p. 46-64. Esta dupla função social dos sistemas de ensino (homogeneizadora e diferenciadora) é demonstrada em sua gênese histórica por Dermeval Saviani em: *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação), p. 252, 253.

⁴² Sobre esta questão ver obra de referência de Gilberto Luiz Alves, *A produção da escola pública contemporânea*, Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP; Autores Associados, 2001.

⁴³ Para entender melhor como noção de classes e séries bem como de eficiência social surgiu historicamente, consultar: David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, London, New York: The Falmer Press, 1989; “Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica” In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, RS: No. 6, 1992.

⁴⁴ Rosa Fátima de Souza registra em sua pesquisa que em 1895, o secretário dos Negócios do Interior, Alfredo Pujol, notificava o governo acerca do problema de falta de manuais escolares e dizia ter mandado distribuir a revista *A Eschola Pública* nas escolas do Estado e ter incumbido o diretor da Escola Normal de organizar uma comissão destinada a adaptar os melhores manuais divulgados nos Estados Unidos. Relatório apresentado ao presidente do Estado pelo secretário dos Negócios do Interior, em 30/03/1896. Tipografia do Diário Oficial, 1986. Ver: Rosa Fátima de Souza, *Templos da Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, op cit pp.239.

⁴⁵ Consultar Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, op. cit. pp. 221, 228.

⁴⁶ A Reforma da Escola Normal da Capital teve um papel importante como centro de estudos pedagógicos e difusor de um ideário educacional tanto para o magistério público paulista como para os outros estados. A “primeira geração de normalistas republicanos”, na década de 1890 representa a consolidação da importância intelectual de alguns professores como Oscar Thompson, Joaquim de Sant’Anna, Benedito Maria Tolosa, Ramon Roca, José Feliciano de Oliveira e João Lourenço Rodrigues, que participaram da criação da Revista *A Eschola Publica*, que teve um papel central na formação de uma cultura escolar no estado de São Paulo. Consultar: Carlos Monarcha, *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes, Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1999.*

⁴⁷ Consultar a esse respeito: Diana Gonçalves Vidal (org.), *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

⁴⁸ Rosa Fátima de Souza, “Lições da escola primária”. In: Dermeval Saviani, Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin, *O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.*

⁴⁹ Dados da Diretoria Geral de Estatística em 1909 confirmavam, *grosso modo*, os da Exposição Nacional, corrigindo alguns detalhes: com uma população escolar calculada em 4.643.676 o Brasil contava com 12.221 escolas primárias e 634.539 alunos matriculados, atendendo, portanto, a 2,96% de sua população total (21.460.000 habitantes) e amenos de 15% de sua população escolar. Com o nacionalismo dos anos 10 voltam à baila os ideais republicanos e democráticos, aos quais se ligam os anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação de oportunidades escolares para o povo. Organizam-se as Ligas Nacionalistas, em cujos programas sempre estão presentes as reivindicações relativas à instrução popular. Consultar: Vanilda Pereira Paiva. *Educação Popular e Educação de Adultos*, São Paulo, Edições Loyola, 1987, pp.84-95.

⁵⁰ Consultar Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo, Edusp, 1972.

⁵¹ Diana Gonçalves Vidal, “Escola Nova e processo educativo, In: Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs), *500 Anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp.497.

⁵² Alguns estudos já tem se dedicado a essa tarefa de realizar a desmistificação do “conflito católicos-liberais”. Consultar por exemplo: Marta Maria Chagas de Carvalho, *A escola e a república e outros ensaios*, Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2003.

⁵³ Entre os intelectuais católicos podem ser citados D. Leme, Pe. Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide). Este último, severo combatente das idéias da escola nova e de seus intelectuais, principalmente Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A esse respeito, consultar: Carlos Roberto Jamil Cury. “Alceu Amoroso Lima”, In: Maria de Lourdes Albuquerque Fávero; Jader de Medeiros Brito (orgs), *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*, Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/INEP, 1999; Marta Maria

Chagas de Carvalho, “O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: Marcos Cesar de Freitas, *Memória Intelectual da Educação Brasileira*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 1999.

⁵⁴ O grupo dos “pioneiros” redigiu um documento que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Seu principal relator foi Fernando de Azevedo tendo participado também muitos outros intelectuais entre eles destacando-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Consultar: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, No. 150, maio-ago1984. O debate sobre as idéias pedagógicas deste momento pode ser consultado em: Dermeval Saviani, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

Já existem alguns estudos que procuram ir além desta polarização, mostrando que assim como havia enfoques diferenciados existiam também aproximações entre os grupos que protagonizavam esse debate em torno da escola pública no período. Consultar: Marta Maria Chagas de Carvalho, *A Escola e a República e Outros Ensaio*, op. cit. 2003; Ana Maria Bandeira de Mello, *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*, Belo Horizonte, Argumentvm, 2007.

⁵⁵ A respeito das metamorfoses do estado oligárquico em estado intervencionista e autoritário consultar: Evaldo Vieira, *Autoritarismo e Corporativismo (Oliveira Vianna & Companhia)*, São Paulo, Cortez, 1981; Wanderley Guilherme dos Santos, *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1987; Sérgio Costa Ribeiro e Vanilda Pereira Paiva, “Autoritarismo social e educação”, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: Cedes/Papirus, 1995.

⁵⁶ Diana Gonçalves Vidal, “Escola Nova e processo educativo”, In: *500 anos de educação no Brasil op. cit. pp.498./*

⁵⁷ Diana Gonçalves Vidal, “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30”. In: *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1): 126-140, jan. jun. 1998.

⁵⁸ A esse respeito consultar: Rosa Fátima de Souza “Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil, “*O legado educacional do século XIX*. Dermeval Saviani [et al], Campinas, SP: Autores associados, 2ª. Ed. 2006

⁵⁹ Estes livros, manuais, cadernos de exercícios e de caligrafia foram identificados e registrados no acervo das “Coleções Especiais” da Biblioteca Municipal “Professor Ernesto Manoel Zink”.

⁶⁰ Sobre a cronologia da fundação da cidade de Campinas desde o ano de 1741, os principais fatos e vultos fundadores consultar: *Álbum Histórico Ilustrativo e Informativo Campinas - Ontem e Hoje*, Campinas, SP, Biblioteca Municipal Guilherme de Almeida, Souza, 2ª. Ed. s/d

⁶¹ Consultar: Caio Prado Jr. *História Econômica do Brasil*, São Paulo, Editora Brasiliense, 8ª. Edição, 1963. Especialmente o capítulo 20 “Síntese e Evolução Econômica do Império, pp. 198-209.

⁶² A existência de tanta desigualdade é analisada por José Roberto Amaral Lapa que identifica uma cidade visível e outra clandestina pulsando em Campinas no final do século dezanove. “Esta cidade de que vos falo não é tão visível, a sua existência é furtiva, pois é incômoda à outra. É produzida a cada dia, sobretudo pelos escravos e pelos pobres. As fontes deixam apenas que se possa entrevê-la. Não se mostra, pois é proibida, mas existe e pulsa escondida e reprimida, pusilânime ou desafiadora. Essa cidade clandestina, despudorada e transgressora das posturas é que nos convém visitar [...]os seus cortiços e pardieiros, os seus becos e ruazinhas malcheirosas”. Consultar: José Roberto Amaral Lapa. *A cidade: os cantos e os antros – Campinas 1850-1900*, São Paulo: Edusp, 1996.

⁶³ “Francisco Quirino, Francisco Glicério e José Maria Lisboa compuseram a Sociedade Propagadora de Instrução que manteve as ‘Aulas Noturnas’ da Loja Maçônica Independência. Campos Salles foi membro da Sociedade Corrêa de Mello, responsável pela manutenção da escola Corrêa de Mello, e todos se revezavam nas inaugurações e atividades referentes à educação”. Consultar: Mauricéia Ananias “O Ensino em Campinas na segunda metade do século dezanove: a escola Corrêa de Mello”.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0211259873009.doc> acessado em 17/09/2009.

⁶⁴ Todo este processo de urbanização teve influência pelas benfeitorias implantadas pelos fazendeiros do café, mas também foi favorecido pelo interesse que o capital estrangeiro teria nesses tipos de empreendimentos urbanizadores. Consultar a esse respeito: Emília Viotti da Costa, *Da monarquia à república: momentos decisivos*, op. cit.

⁶⁵ Trecho retirado do *Álbum Histórico Ilustrativo e Informativo Campinas – Ontem e Hoje*, op. cit., Item “Área Universitária Área Escolar”

⁶⁶ Consultar: Carmem Sylvania Vidigal, *O ideário republicano e a educação: o colégio Culto à Ciência de Campinas (1860-1892)*, São Paulo: USP/FE, 1981 (dissertação de mestrado).

⁶⁷ Sobre o Colégio Florence de Campinas consultar Arilda Inês Miranda Ribeiro, *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*, 2ª. Ed. Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2006.

⁶⁸ A Escola Normal “Carlos Gomes”, fundada em 1902 inicialmente recebeu a denominação de “Escola complementar de Campinas”, funcionando em um casarão alugado no centro da cidade até a sua inauguração em um prédio que seguiu a tendência modernizadora da época, no dia 14 de abril de 1924. Consultar a esse respeito:

“*Inventário histórico documental: Escola Normal de Campinas–de escola complementar a instituto de educação (1903-1976)*”, Maria Cristina Menezes (coord.) et. al. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

⁶⁹ A respeito das formas de escolarização popular que ocorreram em Campinas no período em questão consultar os trabalhos de Rosa Fátima Souza, *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*, Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Área Publicações Centro de Memória da Unicamp, 1998; Jolumá Brito, *História da Cidade de Campinas*, Indústria Gráfica Saraiva, 1996.

⁷⁰ Esta frase, de uma matéria divulgada neste jornal, explicita o significado da educação para o progresso: “*O livro e o trabalho, eis o futuro do povo engrandecido, eis o gigantesco ideal de todas as aspirações grandiosas*”, “*A Gazeta de Campinas*”, 02/04/1880).

⁷¹ Sobre os processos de modernização pedagógica incluindo o controle e a uniformização dos trabalhos escolares, consultar: Agustín Escolano, “*Tiempo y educación. La formación del cronossistema: horário em la escuela elemental (1825-1931)*”, *Revista de Educación*, v. 301,1993; Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, op. cit.

⁷² A proposta da escola graduada tinha como pressuposto a seriação e a classificação dos alunos por idades e séries. Consultar: Luciano Mendes de Faria Filho e Rosa Fátima de Souza, “*A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil*”, in: Diana Vidal (org), *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Campinas, Mercado de Letras, 200, op.cit..

⁷³ Em 1896, o Conselho Superior adotou diversos aparelhos de ensino franceses e americanos. O governo importou material destinado a dez grupos escolares. No entanto, ‘o material referido, em vez de seguir o seu destino completo, foi em parte destinado às escolas-modelo da capital e desse modo a encomenda só atingiu um grupo do interior ficando todos os outros desprovidos como se achavam e agora reclamam como já reclamavam. (Relatório de Francisco Botello- diretor do almoxarifado de instrução pública- ao Conselho Superior. O material foi distribuído para as escolas-modelo, para os grupos escolares da capital e para o Grupo Escolar de Campinas. Consulta: Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização*, op. cit, item “Os tempos da escola – vestígios da cultura material escolar”

⁷⁴ Gilberto Alves, “*A escola moderna e a organização do trabalho didático até o início do século XIX*”. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdf> Doc. Acessado em 19 de outubro de 2009.

⁷⁵ Nesta opção teórico-metodológica encontra-se Gilberto Luiz Alves e seu Grupo de Pesquisa da Uniderp. Registram-se aqui especialmente as obras do professor Gilberto que tem se dedicado a discutir a produção da escola moderna e o trabalho didático na escola moderna. Consultar a esse respeito: Gilberto Luiz Alves, *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, op. cit. *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas*, op. cit.

⁷⁶ João Amós Comenio (1592-1670) nasceu no século XVII na Moravia, região que pertencia ao antigo Reino da Boémia e hoje integra a República Checa. Publicou em 1627 da *Didacta Tcheca*, traduzida em 1631 para o latim como *Didática Magna*. Preocupado com o método e com o acesso de todos à educação a partir do princípio de que *a Didática Magna mostra a arte universal de ensinar tudo a todos*. Sensível às transformações históricas de seu tempo propõe a superação do professor artesanal pelo professor manufatureiro tendo como mediação para o ato de ensinar, os manuais didáticos. Consultar: João Amós Comênio, *Didacta Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos*, 2ª. Ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1976.

⁷⁷ Para este historiador qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é sempre uma **relação educativa** que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s) de outro; realiza-se com a **mediação** de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um **espaço físico** com características peculiares, onde ocorre. (grifos no texto). Gilberto Luiz Alves, *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, op. cit. p.10-11. Consultar também: Gilberto Alves, “*Manuais didáticos de história do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República*”. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/s Doc. acessado em 12 de novembro de 2009.

⁷⁸ Gilberto Alves, *O trabalho didático na escola moderna*, op. cit. pp. 142-143.

⁷⁹ Gilberto Alves, “*Manuais didáticos de história do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República*”, op. cit, p. 3.

⁸⁰ A manufatura decorre da superação da cooperação e do artesanato depois de haver incorporado suas bases técnicas ao processo de produção por meio da concentração dos trabalhadores em uma mesma oficina e da divisão do trabalho. Para Marx (1980, p. 386) a manufatura nasce de dois modos: quando são concentrados numa oficina, sob o comando do mesmo capitalista, trabalhadores de ofícios diversos e independentes, por cujas mãos tem de passar um produto até seu acabamento final ou pode ter origem oposta, o mesmo capital reúne ao mesmo tempo na mesma oficina muitos trabalhadores que fazem a mesma coisa ou a mesma espécie de trabalho. Por meio da divisão do trabalho houve uma decomposição das atividades constitutivas executadas nos ofícios antigos e medievais que foi incorporada a nova funções e novas ferramentas de trabalho visando o aumento da

produtividade do trabalho. Um mesmo número de trabalhadores trabalhando de forma coletiva e combinada, de acordo com as determinações da divisão do trabalho, produzia mais mercadorias que aquelas produzidas pelos artesãos trabalhando de forma isolada. A manufatura corresponde ao resultado, portanto, de uma nova força produtiva. A manufatura se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A descrição desta nova força produtiva que desencadeou um salto qualitativo fundando as bases da produção capitalista é tratada por Karl Marx, em *O Capital* – crítica da economia política, Livro Primeiro – O processo de produção do capital, vol. I, 6ª. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

⁸¹ Entende-se por filosofia escolástica a filosofia predominante desde o século XI até o século XIV, ensinada comumente nas escolas, ou seja, a filosofia cristã da Idade Média. O problema central da filosofia escolástica era o da relação entre razão e fé. Esta filosofia cristã ensinava de acordo com as *sete artes liberais* do *trivium* (*gramática, retórica e dialética*) e o *quadrivium* (*aritmética, geometria, astronomia e música*). O professor das artes liberais era chamado de *Scholasticus*, posteriormente foi também professor de filosofia e teologia, chamado de *magister*. O método escolástico era composto de várias etapas: a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputatio*), tendo como fundamento do ensinar o *princípio da autoridade*. Entre os representantes da Escolástica estão Santo Agostinho (mais conservador, defendendo uma subordinação maior da razão em relação à fé) e São Tomás de Aquino (que influenciado por Aristóteles defende certa autonomia da razão em relação à fé na obtenção de respostas). Consultar a esse respeito: I. Khlyabich, *Pequena História da Filosofia e principais termos filosóficos*. São Paulo: Argumentos Editora e Distribuidora de Livros Ltda. 1967 (Coleção Estudos Contemporâneos 3); Urbano Zilles, *Fe e Razão no pensamento medieval*. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 1966, pp. 68.

⁸² A esse respeito recomenda-se consultar: Décio Gatti Júnior, *A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: EDUSC/ Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004; UNICAMP, Biblioteca Central, Serviço de Informação sobre o Livro Didático. *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

A trajetória histórica do livro didático no Brasil nos últimos vinte anos pode ser analisada por meio da interpretação legislação sobre o assunto a partir de 1930. Em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) - que possuía uma coordenação voltada para o livro didático-, em seguida (1938) foi implantado a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha como missão definir oficialmente o livro didático. Esta comissão foi ampliada em 1939 e revigorada a partir de 1945 com o objetivo de desenvolver o controle político e ideológico dos livros. Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) a partir do acordo do Ministério da Educação e cultura (MEC) e a Agência Norte- Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A partir de 1971, o INL passou a o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1968 é criada a Fundação Nacional do Livro Didático (FENAME); em 198, o programa do livro didático foi ampliado e passou a ser gerido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) caracterizando uma centralização da política assistencialista do governo englobando desde o livro didático até programa de bolsas e de alimentação escolar. Neste momento observa-se a vinculação da política governamental do livro didático com a “criança carente”. Desde 1997, com a extinção da FAE, o programa do livro didático passou a ser executado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE); em 1997 foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, em 2004, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Consultar a esse respeito: Barbara Freitag [et al] *O estado da arte do livro didático no Brasil*, Brasília, INEP/REDC, 1987; Eloisa de Mattos Höfling, *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993

⁸³ Gilberto Luiz Alves, *O trabalho didático na escola moderna, op. cit. pp. 143.*

Artigo recebido em: 01/07/10

Aprovado em: 12/08/10