

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

FABIO RIBEIRO

**“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e *Manual do Professor*

[Versão Corrigida]

SÃO PAULO  
2015

FABIO RIBEIRO

**“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e *Manual do Professor*

[Versão Corrigida]

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em História Social.

Área de Concentração: História Social  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonia Terra de Calazans Fernandes

De acordo:

SÃO PAULO  
2015

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Fabio Ribeiro

Título: “Prezado professor”: prefácios, notas, advertências e *Manual do Professor*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em História Social.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Antonia Terra de Calazans Fernandes, orientadora desta dissertação, pela confiança e compreensão. Sua conduta – centrada no respeito, na ética, na liberdade e no diálogo – tornou-se referência para mim. Seu acompanhamento seguro, cuidadoso e exigente foi essencial para a construção deste trabalho.

Aos Professores Doutores Maria Rita de Almeida Toledo e Kazumi Munakata, cujas críticas e sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação foram muito importantes para o direcionamento da pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP e do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) do Departamento de História da FFLCH/USP, pelo auxílio na busca pelos livros escolares.

Aos Professores, Funcionários, Diretores e Alunos da E.E. Luiz Abel (Peruíbe-SP), E.E. Profº Ottoniel Junqueira (Peruíbe-SP) e Escola Municipal Profª Maria da Conceição Luz (Itanhaém-SP), pelo incentivo e colaboração.

Aos parentes (tios e primos) que, de diferentes formas, cooperaram nesta longa jornada iniciada na graduação. Em especial, aos meus tios Maria Helena Ribeiro Cabral (*in memoriam*) e Moacir Tomaz Cabral.

Aos Amigos da graduação – Cristiane Álvares, Cristiano Viana e Viviane, Eduardo André, Elusa Netto, Jurandi Macedo – parceiros de ideias com os quais muito aprendi.

Aos Amigos, irmãos de pensamento, Mariovaldo Coimbra, Alessandro da Silva (China), Fábio Eduardo Custódio, Anderson Peres e Fabiano G. Lima (*in memoriam*), pois amigos a gente não escolhe.

À Cilene, pela paciência e companheirismo, ao se dispor a deixar seus sonhos de lado para viver o meu.

À minha irmã Carol e meu cunhado Ricardo, que muito me ajudaram.

Aos meus pais, João Alberto e Maria da Conceição – meus maiores incentivadores –, agradeço a compreensão, o apoio, a paciência, o respeito, as risadas, o silêncio, as conversas. A eles ofereço, modestamente, este trabalho.

## RESUMO

RIBEIRO, Fabio. **“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e *Manual do Professor*. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O livro didático é pensado e concebido com vistas ao aluno, porém, sua escolha e uso em sala de aula dependem da ação do professor, que muitas vezes o utiliza no preparo de aulas e na elaboração de atividades. A partir da década de 1960 se institucionalizou a prática de ofertar material específico ao docente nos compêndios – o chamado *Manual do Professor*. Antes disso, no entanto, tal iniciativa partia dos próprios autores e editores. Referenciando-se nos estudos de Roger Chartier sobre a História do Livro e da Leitura e de Allain Choppin e Circe Bittencourt acerca do livro didático este trabalho investiga a presença de orientações aos professores em livros escolares direcionados ao nível primário e secundário, editados no Brasil em três períodos (1880 a 1930, 1930 a 1960 e 1966 a 1985). Utiliza uma amostra de obras voltadas a diferentes disciplinas. O objetivo é identificar o conteúdo das instruções, como se apresentam para cada nível escolar e de que maneira dialogam com as determinações legais e com os modelos pedagógicos vigentes e propagados pelos periódicos educacionais. Conclui que, até a década de 1960, a presença de subsídios ao docente não era uma regra para as casasadoras e que variava conforme o público a que se destinava. A partir de fins dos anos 1960, formaliza-se, mediante a ação de três personagens – autores e editores, Estado e professores –, a oferta de um livro didático voltado especificamente ao docente. Até 1930, nota-se uma aproximação entre o teor das instruções presentes nos livros e o paradigma da “Caixa de Utensílios”, com seus modelos práticos a serem aplicados em sala de aula. Entre 1930 e 1960, este modelo parece arrefecer nas obras didáticas. Na década de 1970 o aparecimento do *Manual do Professor* parece reforçar a oferta de orientações passo a passo.

Palavras-chave: Livro didático. Formação do professor. Orientações ao professor. Manual do Professor. “Caixa de Utensílios”.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Fabio. "**Dear teacher**": **prefaces, notes, advices and *Teacher Handbook***. 2015. 183f. Thesis (Masters) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The textbook is designed and conceived with a view to the student, however, its choice and use in the classroom depends on the actions of the professor, who often uses in the preparation of lessons and in the development of activities. From the 1960s, has become institutionalized the practice of offering specific material to faculty members in compendiums - the so-called Teacher Handbook. Before that, however, this initiative stemmed from the authors and publishers. Referencing the studies of Roger Chartier on the History of Books and Reading and Allain Choppin and Circe Bittencourt about textbook - this paper investigates the presence of guidelines to teachers in school books directed in primary and secondary level textbooks, edited in Brazil in three periods (1880 to 1930, 1930 to 1960 and 1966 to 1985). It uses a sample of works involving different disciplines. The goal is to identify the content of the instructions, as they are for each school level and how dialogue with the legal requirements and with current pedagogical models and propagated by educational journals. I concluded that, until the 1960s, the presence of subsidies to the teacher was not a rule for the publishing houses which varied according to the public for which it was intended. From the late 1960s, formalizes it through the action of three characters - authors and publishers, State and teachers - the offer of a textbook focused specifically to the teacher. Until 1930, we note a connection between the content of the instructions in the books and the paradigm of "Tool box", with its practical models to be applied in the classroom. Between 1930 and 1960, this model seems to attenuate in the didactic works. In the 1970s, with the appearance of the Teacher's Guide, returns the offering of a step by step guidance.

Keywords: Textbook. Teacher Training. Guidelines to the teacher. Teacher handbook. "Toolbox".

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Quadros

Quadro 1– Livros didáticos analisados (contendo interlocução com o professor) – 1880-1930.....	40
Quadro 2– Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino primário – 1880-1930.....	42
Quadro 3– Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino secundário – 1880-1930.....	51
Quadro 4– Livros didáticos analisados (contendo interlocução com o professor) – 1930-1960.....	70
Quadro 5– Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino primário – 1930-1960.....	72
Quadro 6– Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino secundário – 1930-1960.....	78
Quadro 7 – Livros didáticos analisados (contendo o <i>Manual do Professor</i> ) – 1966-1985.....	123
Quadro 8 – Nomenclatura e localização do <i>Manual do Professor</i> .....	125
Quadro 9 – Livros didáticos (contendo o <i>Manual do Professor</i> ) que oferecem apenas respostas.....	128
Quadro 10 – Livros didáticos (contendo o <i>Manual do Professor</i> ) com textos específicos direcionados ao professor.....	131
Quadro 11 – Características das orientações ao professor nos livros didáticos que contêm <i>Manual do Professor</i> .....	136

### Lista de Figuras

Figura 1 – <i>Noções de Gramática</i> , de Menezes Vieira (p.62-63).....	44
Figuras 2 e 3 – Capa e p.76-77 de <i>Aritmética Escolar</i> , de Ramon Roca Dordal.....	49
Figuras 4 e 5 – Capas de <i>Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação</i> (1906, Livro do Mestre) (1908, Livro do Discípulo).....	55
Figuras 6 e 7 – Capa e p.17 de <i>Ciências Sociais</i> , volume V, de Ariosto Espinheira.....	77
Figuras 8 e 9 – Capa e página contendo o programa oficial. Alcindo Muniz de Souza, <i>História Geral</i> para a quarta série ginásial.....	80

Figuras 10 e 11 – Folha de rosto e página com a reprodução das Instruções Metodológicas federais. <i>Ciências Físicas e Naturais</i> para a 1ª série, de Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva.....	82
Figura 12 – Ficha de Avaliação DEF/MEC, seção referente ao <i>Manual do Professor</i> .....	108
Figura 13 – Publicidade de livros didáticos da editora Abril Cultural.....	115
Figura 14 – Publicidade de livros didáticos da editora Edart .....	115
Figura 15 – <i>História Moderna e Contemporânea</i> , de Renato Mocellin (p.35).....	129
Figura 16 – <i>História Geral – Antiga e Medieval</i> , de Ordoñez e Silva (p.19).....	129
Figura 17 – <i>História Antiga e Medieval</i> , de Borges Hermida (197-?, Apresentação).....	138
Figura 18 – <i>História do Brasil – Colônia</i> , de Francisco de Assis Silva (s/p.).....	138
Figura 19 – <i>História Antiga e Medieval</i> , de Maria Januária Vilela Santos (p.IV).....	142
Figura 20 – <i>Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5</i> , de Elian Lucci (p.18).....	144
Figura 21 – <i>História do Brasil 1– Brasil Colônia</i> , de Elza Nadai e Joana Neves (p.5).....	144
Figura 22 – <i>História do Brasil-2</i> , de Sérgio Buarque Holanda et al. (p. 11).....	149
Figura 23 – <i>Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5</i> , de Elian Lucci (s/p.).....	152
Figura 24 – <i>História do Brasil-1</i> , de Elza Nadai e Joana Neves (p.3).....	154
Figura 25 – <i>História do Brasil-1</i> , de Elza Nadai e Joana Neves (p.4).....	154
Figura 26 – <i>Nossa História - História do Brasil</i> , de Ricardo de Moura Faria e Adhemar Martins Marques (p.3).....	156
Figura 27 – <i>História do Brasil – As origens, a colonização e a independência</i> , de Elian Alabi Lucci (p.4).....	158
Figura 28 – <i>História das Civilizações – 1</i> , de Fernando Saroni e Vital Darós (p.V).....	158



## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CERHUPE	Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CRPE-SP	Centro Regional de Pesquisas Educacionais – São Paulo
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar.
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PLID	Projeto Nacional do Livro Didático
PLIDECOM	Programa do Livro Didático – Ensino de Computação.
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental;
PLIDEM	Programa do Livro Didático – Ensino Médio;
PLIDES	Programa do Livro Didático – Ensino Superior;
PLIDESU	Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo;
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEPS	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
USAID	United States Agency for International Development ( Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
Um olhar sobre o Livro Didático.....	16
Um olhar sobre a Escola.....	23
A questão da formação do professor.....	25
Metodologia e Objetivos.....	27
Estruturação do trabalho.....	31
<b>CAPÍTULO 1 - PREFÁCIOS, DIREÇÕES, ADVERTÊNCIAS : ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS (1880-1930)</b> .....	32
1.1 O advento da República e os dilemas de uma educação para poucos.....	32
1.2 Estado, autores e professores: concepções sobre o livro didático.....	37
1.3 Orientações aos docentes em livros didáticos.....	38
1.3.1 Livros didáticos voltados ao ensino primário.....	41
1.3.2 Livros didáticos voltados ao ensino secundário.....	50
1.4 Livros didáticos, impressos educacionais e modelos pedagógicos.....	57
<b>CAPÍTULO 2 - INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS ESTATAIS E DIREÇÕES AO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS (1930-1960)</b> .....	60
2.1 O Estado “forte” e sua pesada mão sobre a educação nacional.....	60
2.2 As Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) e a Portaria Ministerial n.º 1.045 (1951): determinando como ensinar.....	62
2.3 Orientações aos docentes em livros didáticos.....	69
2.3.1 Livros didáticos voltados ao ensino primário .....	71
2.3.2 Livros didáticos voltados ao ensino secundário .....	78
2.4 Livros didáticos, impressos educacionais e modelos pedagógicos .....	84
<b>CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DO PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b> .....	87
3.1. A escola secundária em transformação.....	87
3.2 O professor secundário: formação, práticas e representações.....	91
3.3 O Estado e o <i>Manual do Professor</i> .....	96

3.3.1 O Acordo MEC/SNEL/USAID.....	96
3.3.2 A Atuação da COLTED.....	100
3.3.3 O Instituto Nacional do Livro e o Projeto Nacional do Livro Didático (PLID).....	106
3.4 As Editoras e o <i>Manual do Professor</i> .....	111
3.5 O Professor e o <i>Manual</i> : sintomas de um anseio.....	118

<b>CAPÍTULO 4 - MANUAL DO PROFESSOR: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS, CONTEÚDOS E OPINIÕES.....</b>	<b>121</b>
4.1 Conceituando o <i>Manual do Professor</i> .....	121
4.2 Apresentação material do <i>Manual do Professor</i> .....	124
4.3 O conteúdo do <i>Manual do Professor</i> .....	126
4.3.1 O <i>Manual</i> e a Lei 5692/71.....	131
4.3.2 Apresentações e Prefácios.....	137
4.3.3 Planejamento e Conteúdo.....	140
4.3.4 Avaliação.....	145
4.3.5 Orientações Metodológicas.....	152
4.4 O <i>Manual</i> e as Revistas Pedagógicas.....	160
4.5 Opiniões docentes acerca do <i>Manual</i> : alguns indícios.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

O papel são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime na inteligência, com facilidade, tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber o ensinamento. (COMENIUS, 1954, p.339).

Em sua “Didática Magna”, escrita no século XVII, Comenius já fazia referência à presença do livro didático no desenvolvimento da aprendizagem. Notadamente, retratava a organização e o funcionamento do sistema de ensino como uma tipografia – indústria recém-criada e que avançava pela Europa. Com o passar do tempo, a imprensa se espalhou por todo o mundo e passou a ter na produção didática um importante produto do seu repertório de publicações.

Em modelos escolares tão diversos quanto uma escola de orientação anarquista ou um colégio religioso, nas mais diferentes partes do mundo e em distintas temporalidades, lá estará o livro escolar, em geral, nas mãos de jovens estudantes que vislumbram nele importante instrumento de apoio à sua aprendizagem. Apesar de pensado e concebido com vistas ao aluno, a escolha e o uso do livro didático em sala de aula dependem da ação do professor, que muitas vezes o utiliza no preparo de aulas e na elaboração de atividades. Assim, o compêndio cumpre, também, a função de auxiliar, orientar e instrumentalizar o docente em seu ofício diário.

O objetivo deste trabalho é investigar a presença de diálogos e orientações ao professor em livros didáticos em três momentos da História educacional brasileira – 1880-1930, 1930-1960 e 1966-1985 –, buscando identificar pontos de contato destas instruções com os modelos pedagógicos vigentes e propagados pelos periódicos educacionais.

Alain Choppin (2002, p.13-14) afirma que a concepção que temos sobre o livro escolar apresenta íntima relação com o papel que desempenhamos na trama educacional:

É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio

papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisá-lo.

O interesse por pesquisar o livro didático em seu conteúdo direcionado especificamente ao docente, portanto, como portador de elementos de uma forma de se ensinar e abordar determinado assunto, surgiu da confluência de duas vivências.

Primeiro, minha atuação profissional. Em 2002, passei a trabalhar como professor na educação básica. A relação cotidiana com os alunos em sala de aula é repleta de situações instigantes. Marc Bloch inicia seu livro *Apologia da História* com o relato do pedido de uma criança ao pai historiador: “Papai, então me explica para que serve a história”. Bloch afirma que, apesar de aparentemente ingênua, a questão colocada pelo menino é objetiva e pertinente ao problema de legitimidade da História. Creio que não haja professor de História no ensino básico que já não tenha sido interrogado por seus alunos com a inocente pergunta: “Porque eu preciso estudar História?” Como no caso de Bloch, a complexidade da resposta é proporcional à questão e não será suficiente ao mestre discorrer sobre todas as obras historiográficas que leu durante a sua formação. Ele precisará “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares”.

Lecionar exigia de mim muita preparação. Mergulhei na leitura de livros didáticos e paradidáticos, literatura pedagógica, propostas curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e planejamentos. No exercício de organizar aulas, o recurso mais utilizado era, sem dúvida, o livro didático. Mais especificamente um anexo do livro do aluno chamado *Manual do Professor*, que, além de conter a resolução de todos os exercícios propostos, apresenta sugestões de formas de sensibilização e sondagens de conhecimentos prévios dos alunos, guias sobre como explorar documentos históricos e iconografia, indicações de filmes e páginas eletrônicas relacionados aos conteúdos desenvolvidos, além de literatura complementar para discentes e docentes. Não me baseava em um único livro; da consulta a manuais de várias coleções retirava sugestões de textos, filmes, músicas, documentos e montava minhas aulas. Até aqui as orientações ao professor presentes nos livros didáticos eram, apenas, importantes recursos para meu trabalho.

Em 2010, me inscrevi como aluno especial na disciplina de pós-graduação “Memória e Ensino de História”, ministrada pela professora Antonia Terra na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Durante a leitura do livro *Caminhos da história ensinada*, de Selva Guimarães Fonseca, para a realização de

seminário para o curso, me deparei com uma passagem em que a autora afirmava que na década de 1960 as editoras brasileiras começaram a publicar, junto com o livro didático do aluno, o *Manual do Professor* (também chamado de “Guia do Professor”, “Livro do Professor” ou “Livro do Mestre”), que trazia as respostas dos exercícios, planejamentos e propostas de atividades. Segundo Selva, esta inovação surgiu num momento em que o Estado brasileiro tornava-se o grande cliente da indústria de livros escolares e o sucesso alcançado por esse anexo vinculava-se à má formação docente.

A partir das informações do estudo de Selva Fonseca e de minha experiência no magistério, passei a refletir sobre a presença e as características dos conteúdos voltados ao professor nos livros didáticos. Especificamente sobre o *Manual do Professor*, questionava-me sobre as motivações que levaram à criação deste material, os interesses de editoras e governo, o formato e o conteúdo que apresentava, a relação com as determinações curriculares do Estado, as concepções pedagógicas, metodológicas e historiográficas que trazia, como se dava sua elaboração. E o professor, destinatário do objeto, como o julgava e utilizava?

Comecei a vislumbrar na análise do *Manual do Professor* sob uma perspectiva histórica meu possível objeto de pesquisa. Contudo, era necessário efetuar os devidos recortes temático e temporal.

Assim, a ideia inicial do projeto era investigar o processo de aparecimento e consolidação do *Manual do Professor* nos livros didáticos de História e Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries, editados entre 1966-1986, bem como analisar o conteúdo que veiculava. A grande quantidade de livros exigiu uma seleção por autores e editora. No caso centrei-me nas coleções *Sérgio Buarque de Hollanda* e *Borges Hermida*, editadas pela Companhia Editora Nacional.

Nos primeiros passos do trabalho, a professora Antonia Terra sugeriu que elaborássemos um capítulo realizando um histórico que mostrasse a presença de orientações aos professores nos livros didáticos, mesmo antes do aparecimento do chamado *Manual do Professor*. Passei a pesquisar livros de diferentes disciplinas, voltados aos níveis primário e secundário, editados a partir de 1880 até 1960.

Após o Exame de Qualificação, contudo, os rumos do projeto sofreram uma alteração, motivada pela conjugação de três fatores.

Em primeiro lugar, as sugestões apresentadas pela Banca de Qualificação. A indicação de leituras e a proposta de novos enfoques de análise – nomeadamente, quanto aos impressos pedagógicos – foram bastante enriquecedoras.

Um segundo aspecto envolveu a análise dos livros editados antes da década de 1960. A pesquisa deste material se mostrava profícua e permitia uma abordagem mais elaborada, que não se limitasse a um breve histórico.

Por fim, a informação de que o precioso arquivo da Companhia Editora Nacional encontrava-se indisponível para consultas, pois a documentação estava encaixotada, aguardando a transferência definitiva para a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).<sup>1</sup>

Desse modo, o estudo que estava direcionado a examinar o *Manual do Professor* de duas coleções didáticas publicadas por uma editora, passou a ter como foco central as orientações voltadas ao docente em livros didáticos, contemplando três momentos da História da Educação no Brasil, a saber 1880-1930, 1930-1960 e 1966-1985.

### A questão das fontes

Ao alterar o enfoque da abordagem e ampliar o recorte temporal, um novo problema foi posto à pesquisa, no que toca ao *corpus* documental. A fonte precípua a ser interrogada neste trabalho é o livro didático. Obviamente, o volume de obras editadas em cada um dos períodos esquadrihados é imenso. Delimitações se impunham. No entanto, precisavam ser pensadas de forma específica para cada período.

A fase 1966-1985 se caracterizou pelo processo de institucionalização de um livro didático com instruções ao docente – o *Manual do Professor*. Tal prática, estimulada pelo Poder Público, se disseminou entre autores e editoras e contemplou todas as disciplinas dos dois níveis escolares (primário e secundário e, após 1971, 1º e 2º graus)<sup>2</sup>. Assim, estabeleci um recorte por disciplina e nível de ensino: decidi trabalhar com livros didáticos de História para 5ª a 8ª séries por ser minha área de formação e na qual atuo como docente da educação básica, tendo, portanto, experiência no uso destes materiais. Abandonei o critério autor e editora e procurei selecionar obras que representassem as principais casasadoras do período. No catálogo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, a pesquisa foi feita entre

---

<sup>1</sup> Esta informação foi obtida junto à Professora Doutora Maria Rita de Almeida Toledo, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que foi a coordenadora do processo de recuperação e preservação do acervo histórico da Companhia Editora Nacional.

<sup>2</sup> A título de informação, em busca realizada no catálogo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, sem quaisquer delimitações de disciplina, autor, editora ou nível de ensino, apenas com o filtro “Gênero: Livro do Professor”, foram identificadas 1478 ocorrências entre 1950 e 1990.

1966 e 1985, preenchendo os filtros “Assunto: história”, “Nível: 1º grau” e “Notas” e “Gênero” com os termos “livro do professor” e “manual do professor”. Localizei 32 obras que representam 12 coleções didáticas da disciplina de História e identifiquei 16 livros – elaborados por quatorze autorias (algumas individuais, outras conjuntas) e publicados por nove editoras – que apresentam o *Manual do Professor*.

Já nas etapas 1880-1930 e 1930-1960, observei que não havia, da parte do Estado, nenhum fomento à inserção de orientações ao professor nos compêndios. Quando ocorria, era fruto da iniciativa de autores e editores. A presença de instruções era exceção, não regra. Concluí que estabelecer muitos parâmetros para a escolha dos livros – tais como nível de ensino, disciplina, autor e editora – poderia conduzir à exclusão de informações relevantes. Assim, dentro das balizas temporais estabelecidas, busquei no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP<sup>3</sup>, e na página do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) do Departamento de História da FFLCH/USP<sup>4</sup> referências a livros didáticos que trouxessem algum tipo de diálogo com o docente. No catálogo digital LIVRES pesquisei intervalos de dez anos entre 1880 e 1960<sup>5</sup>, preenchendo os filtros “Notas” e “Gênero” com os termos “prefácio”, “notas”, “programa”, “instruções metodológicas”, “guia” e “manual”.

Quanto ao período 1880-1930, pesquisei 25 livros e identifiquei 17 obras que apresentavam algum tipo de diálogo com o mestre, direcionadas ao ensino primário e secundário, referentes a dez disciplinas, escritas por oito autores<sup>6</sup> e impressas por doze editoras<sup>7</sup>. No que refere à fase de 1930 a 1960, localizei 30 compêndios, dos quais foram selecionados 24 que continham interlocução com o docente, relacionados aos dois níveis escolares, contemplando nove disciplinas, quinze autores e dez editoras.

---

<sup>3</sup> A consulta ao sistema LIVRES, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, está disponível em <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/#> (acesso em 15/08/2014).

<sup>4</sup> A página do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) do Departamento de História da FFLCH/USP permite a consulta ao acervo da biblioteca do Laboratório. Disponível em <http://lemad.fflch.usp.br/acervo022013> (acesso em 15/08/2014).

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que o catálogo digital LIVRES, até março de 2013, permitia busca com delimitação de balizas temporais. A partir de maio do mesmo ano, houve uma alteração na interface do programa (que vigora atualmente) e não foi mais possível estabelecer periodizações, mas apenas organizar os resultados em ordem crescente ou decrescente.

<sup>6</sup> Em quatro livros não foi possível precisar a autoria: dois não trazem a indicação e dois foram elaborados por uma equipe (“por uma reunião de professores”).

<sup>7</sup> Uma obra não tem informação sobre a editora.



É importante destacar que, apesar de ter investigado livros didáticos de diferentes disciplinas nos recortes temporais 1880-1930 e 1930-1960, priorizei exemplos do campo do ensino de História, por ser esta a área de concentração da pesquisa, além de se configurar impraticável para os limites deste trabalho abordar todas as matérias de ensino. Ao analisar, por exemplo, o conteúdo das Instruções Metodológicas estatais publicadas em 1931, 1942 e 1951, centrei-me nas informações referentes à área de História.

No esforço de compreender os diálogos empreendidos por autores e editores com os professores através dos livros escolares, durante todo o processo de prospecção dos compêndios para os três períodos estudados, procurei privilegiar a diversidade de autores e editoras, bem como a variedade de formatos e conteúdos das interlocuções, sem perder de vista, é claro, as possíveis padronizações que pudessem apresentar. Desta forma estruturei o conjunto das fontes a serem exploradas. Indubitavelmente, este modelo comporta consideráveis brechas: poderiam ser efetuadas análises por autor, editora, disciplina, nível de ensino e em espaços temporais bem mais estreitos. Não se constituiu meu propósito esgotar o repertório de fontes, tampouco lançar uma palavra definitiva sobre o tema. Creio que, conforme a proposta deste trabalho de caracterizar o conteúdo das instruções aos docentes em livros didáticos, esta construção pode tornar bastante enriquecedora a análise.

### **Um olhar sobre o Livro Didático**

Nos últimos quarenta anos, a Universidade passou a encarar o livro escolar como objeto digno de estudos. Em artigo que busca historiar os caminhos seguidos pela pesquisa acadêmica acerca dos livros didáticos de História, Bittencourt (2011) mostra que os horrores do conflito mundial de 1939-1945 puseram o Livro Didático de História em destaque. Terminada a guerra, governos e organismos internacionais voltaram suas atenções para o conteúdo veiculado pelos manuais escolares de História, buscando identificar preconceitos e estereótipos que fomentassem uma “cultura da guerra”. Concebendo o livro didático como elemento central de transmissão de conhecimentos e valores, a preocupação desses órgãos era promover uma revisão temática dos compêndios, suprimindo erros e preconceitos e enfatizando exemplos históricos de resoluções pacíficas de conflitos.

Nas décadas de 1970 e 1980, os livros didáticos tornaram-se temas mais frequentes nas pesquisas universitárias. No Brasil, os trabalhos sobre Livros Didáticos de História apresentaram um considerável crescimento a partir dos anos 1980, com a expansão dos programas de pós-graduação.

Entre 1980 e o início dos anos 1990, grande parte das análises desenvolvidas nestes estudos centravam-se no aspecto ideológico das obras escolares. Fundamentavam-se nas concepções de Althusser sobre o papel da escola no mundo capitalista; nas relações entre o livro didático e a conformação de uma memória coletiva da sociedade apresentadas por Marc Ferro; e no conceito de Indústria Cultural desenvolvido pelos intelectuais da Escola de Frankfurt. Tais análises buscavam denunciar seu caráter ideológico, seja na conformação de valores veiculados pelas disciplinas, seja na presença (ou ausência) de determinadas personagens ou temas, seja na difusão de uma determinada memória histórica. Concebiam o livro didático como uma obra representativa da ideologia das classes dominantes ou do Estado burguês, ou como portador de um “conhecimento pronto e acabado”. (BITTENCOURT, 2011, p. 495-499).

A partir dos anos 1990 e, mais ainda, do princípio da primeira década do século XXI, as pesquisas passaram a pensar o livro didático numa ótica mais abrangente, dando conta de suas diversas dimensões. A escola passou a ser vista não mais como mero aparelho ideológico do Estado, mas como um espaço de produção cultural e elaboração de um conhecimento específico, onde diversos atores – Estado, gestores, professores, alunos, famílias – se inter-relacionam. Os estudos sobre livro didático sentiram os efeitos desta nova abordagem.

De material pouco importante, destinado a simplificar e vulgarizar um saber inferior para os níveis básicos da educação, o livro didático foi ganhando espaço e relevância na produção acadêmica, tornando-se objeto passível de estudo. Vetor ideológico, portador de conteúdos e formas de se ensinar, produto cultural, mercadoria, o olhar do pesquisador sobre este objeto se difratou em múltiplos ângulos, amparado em abordagens teórico-metodológicas mais abrangentes. Se, após a Segunda Guerra, a preocupação era identificar no conteúdo dos livros didáticos de História elementos que alimentassem uma “cultura da guerra”, hoje esse mesmo livro torna-se, cada vez mais, uma fonte privilegiada para se adentrar na “cultura escolar”.

Se o trabalho de identificação e diferenciação de um livro didático em relação aos demais livros não parece ser tarefa árdua, devido às características bastante particulares que

apresenta quanto a mercado, consumo, tiragens, preço, elaboração e comercialização, o mesmo não se pode dizer do ato de defini-lo. Para Circe Bittencourt (2004, p.301)

Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

É, portanto, o livro didático um objeto multifacetado. Na sua dimensão material pode ser pensado como uma *mercadoria* vinculada à lógica da indústria cultural e do capitalismo editorial. Ao mesmo tempo, é um *suporte de conhecimentos escolares* que são propostos pelos currículos educacionais – nesse aspecto o Estado surge como um agente vinculado à produção didática, pois é dele a prerrogativa de elaboração dos currículos nos quais os materiais didáticos se baseiam, bem como é ele que avalia e aprova tais materiais. Mas o livro didático é também *suporte de métodos pedagógicos*, quando sugere formas de trabalho e estratégias para o professor, instrumentos de avaliação do conteúdo, etc. Por fim, é *veículo de um sistema de valores, ideologias e da cultura de uma época*<sup>8</sup>.

Allain Chopin, importante estudioso do livro didático, elenca quatro funções essenciais que tais obras exercem: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. Ao detalhar a função instrumental, afirma:

o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. (CHOPPIN, 2004, p.53).

Os dois autores citados apresentam as múltiplas facetas/funções do livro escolar, sempre pensando-o em relação à formação do aluno. Mas ele cumpre uma importante função em relação ao professor.

Fernandes (2004, p.544), em investigação sobre a memória de usuários de livros didáticos, apresenta a lembrança de uma professora acerca do uso deste material em sua prática cotidiana:

---

<sup>8</sup> Estas diversas dimensões do livro didático são apresentadas em Bittencourt (2004, p.301-302).

Eu sempre tive dificuldade de usar um só, usar um só. Mas eu sempre achei muito importante recorrer a livro didático. Geralmente utilizava pra uma coisa, introduzia outras. No primário, por exemplo, minha experiência foi mais de pegar o que o MEC mandava pra escola, porque as crianças não podiam comprar. E de lá eu selecionava, o que eu queria usar de um, do outro, e completava com coisas que eu pegava de outros livros e reproduzia...

O livro didático se constitui em elemento relevante no processo de construção do conhecimento empreendido pelo professor. Além da função de orientar a prática em sala de aula – por meio da organização do conteúdo, da proposição de exercícios, de textos para leitura dos alunos – ele, muitas vezes, é utilizado no preparo de aulas e na elaboração de atividades.

Desde o início do século XX, inúmeros manuais foram editados e circularam pelas escolas brasileiras<sup>9</sup>. Frutos de iniciativas particulares ou concebidos sob o patrocínio do Estado, eram escritos por pesquisadores, acadêmicos ou renomados professores da educação básica e objetivavam oferecer ao professor orientações didáticas e metodológicas acerca do ensino de determinada disciplina. Contudo, não apresentavam qualquer vinculação com o livro didático.

Quando se pensa no compêndio como material auxiliar do professor, em geral toma-se o chamado *livro do aluno*, com textos, atividades, sugestões de trabalhos e pesquisas direcionadas ao público discente. Porém, autores, editores e Estado, individual ou conjuntamente, elaboraram livros didáticos que traziam recursos – notas, prefácios, direções, advertências, explicações, reprodução de instruções estatais, *Manual do Professor* – cuja finalidade era instrumentalizar o docente, seja na utilização do material, seja em sua atuação em sala de aula.

Nas últimas décadas, pesquisas acadêmicas têm estudado o livro didático sob os mais diferentes ângulos. Porém, investigar o conteúdo que o livro traz especificamente ao professor parece território ainda pouco explorado. Há trabalhos que analisam manuais destinados aos professores, mas não especificamente os vinculados aos livros didáticos.

---

<sup>9</sup> A título de exemplo, vale destacar algumas obras publicadas sobre o ensino de História: SERRANO, Jonathas. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917; SERRANO, Jonathas. *Como se ensina a História*. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1935; LEMOS, Lucia de. *Planos de aula de História*. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1.ed., 1964; LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969; LEITE, Dinara. *Metodologia da Geografia e da História*. Rio de Janeiro: Conquista, 1950; GAUDENZI, Josephina de Castro e Silva. *Estudos Sociais na Escola Primária*. Rio de Janeiro: MEC-Programa de Emergência, Biblioteca do Professor Brasileiro, 1962; FONSECA, James Braga Vieira da; GASMAN, Lydinéia. *Estudos Sociais. Guia Metodológico*. Rio de Janeiro: FENAME/MEC. Cadernos MEC, 1967.

É o caso do artigo “Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar”, de Leilah Santiago Bufrem, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia (2006). As autoras são professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e pesquisadoras do Projeto “Ensinar a Ensinar: manuais destinados à formação de professores no Brasil (1890-1990)”, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, vinculado à linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação daquela Universidade. Neste trabalho, relatam os resultados da investigação sobre manuais de Didática e Metodologia de Ensino de História publicados no Brasil durante o século XX. No levantamento dos manuais destinados aos professores de História, agrupam-nos em três categorias: 1) Manuais de Didática Geral com orientações para o ensino de História; 2) Manuais de Didática Específica da História; e 3) Manuais com orientações para o ensino de História produzidos sob a chancela do Estado.

Nesta mesma linha, Maria Auxiliadora Schmidt (2011) analisa, em “Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952” três manuais produzidos por professores de Didática da História e publicados em 1935 (dois manuais) e 1952 (um manual), no contexto de duas reformas educacionais: a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942).

Já Kazumi Munakata (2004), no interessante artigo “Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção”, investiga o processo de elaboração dos manuais de História do Brasil e História Geral voltados aos docentes do secundário, encomendados, em 1953, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) aos professores Américo Jacobina Lacombe e Carlos Delgado de Carvalho, respectivamente. Seu foco de análise foi a política de produção de livros didáticos pelo governo e as discussões didático-pedagógicas que a acompanharam.

Os trabalhos retromencionados ocupam-se, pois, de manuais voltados ao professor de História do primário e do ginásio. Tais manuais – produzidos por iniciativa particular ou sob patrocínio do Estado – foram elaborados por figuras de destaque no universo educacional da época e visavam oferecer aperfeiçoamento profissional ao professorado. Não apresentavam nenhuma vinculação – nem física, nem de conteúdo – com o livro didático.

Voltados, especificamente, para o *Manual do Professor* – suplemento do livro escolar – estão os trabalhos de André Luiz Paulilo (2010, 2012). Valendo-se dos livros de História recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2008 (PNLD-2008), o

autor investiga as formas e os tipos de interação verbal presentes nos manuais como recurso para pensar os atuais processos de construção da Didática da História. Debruça-se sobre o gênero de seus textos, a intenção discursiva dos seus autores, a posição que os docentes ocupam neles, objetivando compreender as formas como os *Manuais do Professor* se dirigem ao docente-leitor. O olhar de Paulilo volta-se mais para os aspectos discursivos, as formas de enunciação do manual, do que para sua historicidade.

Ao estudar a história do livro didático no processo de constituição do ensino escolar brasileiro, ao longo do século XIX e início do XX, Circe Bittencourt (2008, p.13) propõe “pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula”. No capítulo V, dedica-se a investigar a relação do professor com o compêndio e trata dos “diálogos dos autores com os docentes” – denominação que tomo emprestado desta autora para utilizá-la nesta pesquisa. Segundo Bittencourt, (2008, p.183), “tais discursos introdutórios, ao lado do próprio ‘conteúdo explícito’ dos capítulos do livro escolar, indicaram as diferentes concepções dos autores sobre o conhecimento escolar e sobre as metodologias a serem utilizadas no processo de aprendizagem.” O trabalho de Bittencourt, ao olhar o livro sob múltiplas perspectivas, examina o conteúdo das orientações voltadas ao professor. Constitui-se, portanto, em importante referência para a investigação que proponho.

Alain Choppin (2002, p.22) ressalta que o caráter abrangente que o livro didático apresenta resulta da diversidade de suas finalidades e de seus receptores.

Aqui, sem dúvida, está a especificidade do objeto manual. Um manual não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos. A complexidade do manual – e por consequência de sua análise – vem do fato que ele assume funções múltiplas (e, com o passar do tempo, são mais e mais numerosas) junto aos diversos destinatários (alunos, professores, famílias,...) cujas expectativas variam segundo os momentos (professor preparando sozinho o seu curso, professor lecionando, etc.).

Dentre estes múltiplos destinatários citados por Choppin, pensemos no professor. É ele quem seleciona o livro e estabelece de que maneira será utilizado em aula. Além disso, vale-se deste material para atualizar-se e estruturar seu trabalho em sala. Sob esta ótica, torna-se admissível que os autores busquem estabelecer diálogos diretos com o docente, oferecendo-lhe orientações e direções específicas para o uso do livro, bem como sugestões gerais sobre

métodos e práticas a serem desenvolvidas nas aulas. É a partir desta perspectiva que olharei o livro didático.

### Livros didáticos e impressos pedagógicos destinados aos professores

Desde a década de 1990, os estudos sobre publicações voltadas à educação têm se intensificado no Brasil. Segundo Catani (1996, p.117), tais publicações

constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional.

Catani e Bastos (1997, p.6) apresentam a definição de imprensa de ensino proposta pelo pesquisador Pierre Caspard, coordenador, na França, de um amplo estudo sobre o tema.

O conjunto de revistas que, destinadas aos professores, visam principalmente a guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da aula e a didática das disciplinas.

Dentre as diversas funções desempenhadas pelas publicações pedagógicas, observa-se a veiculação de informações que auxiliem no aprimoramento do trabalho docente. Daniel Revah e Maria Rita de Almeida Toledo, ao analisarem o conteúdo de revistas voltadas ao professorado, produzidas por editoras nas décadas de 1950 e 1960, observam:

Os periódicos editados por essas editoras para o secundário geralmente articulavam coleções destinadas aos professores e os livros didáticos, divulgando os dois produtos em suas páginas. Os saberes pedagógicos nelas difundidos tornavam-se meios de legitimação e prescrição de determinadas leituras formadoras do docente, incidindo na escolha pelo professor dos livros didáticos. (REVAH;TOLEDO, 2012, p. 4623).

A imprensa periódica educacional oferece ao professor orientações, dicas e técnicas a serem aplicadas no cotidiano da sala de aula. O livro didático, ao apresentar orientações voltadas aos docentes, assume uma finalidade semelhante a algumas características das

publicações educacionais. Buscarei, neste trabalho, identificar estes pontos de contato, caso eles existam.

### **Um olhar sobre a Escola**

Dominique Julia (2001) afirma que desde a década de 1970 as problemáticas da história da educação aprimoraram-se notavelmente. Contudo, negligenciaram, em grande parte, o estudo das práticas escolares, e corroboraram uma convicção: “a de uma escola todopoderosa, onde nada separa intenções de resultados.” (JULIA, 2001, p.12).

A fim de evitar a visão ilusória de um total poder da escola, Julia sugere que as análises se voltem ao funcionamento interno deste espaço e lança mão do conceito de cultura escolar:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p.10-11).

Na mesma linha, André Chervel (1990, p.184), ao sugerir novas formas de se problematizar o estudo das disciplinas escolares, ressalta o caráter autônomo e inventivo da escola:

O sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado [...] e desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade.



E reforça a importância de se pensar a escola a partir de sua lógica intrínseca: “Longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas” é preciso “encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica”. (CHERVEL, 1990, p.184).

Por muito tempo, os estudos em História da Educação colocaram o Estado como protagonista da ação educacional. Segundo Bittencourt (1990, p.22)

A história da educação, bem como a produção que os educadores realizaram no decorrer do período colocam o Estado como a principal figura da ação educacional. A escola e o ensino têm sido analisados, comumente, relacionados exclusivamente ao poder do Estado.

Sem dúvida o papel normatizador do Estado tem que ser levado em conta na construção da trama escolar, mas não só ele. Compreender a dinâmica escolar exige que o historiador pondere a interação de vários agentes.

Nesse sentido, Julia (2001, p.19) sugere que a análise histórica da cultura escolar deve estruturar-se segundo três eixos:

a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

A instituição escolar cumpre a função de transmitir às gerações futuras os saberes historicamente produzidos ao longo dos tempos pela humanidade. Contudo, esta transmissão não é integral. Como destaca Forquin (1993, p.15, grifos do autor),

A educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação.

Por intermédio de um processo de seleção e reelaboração, apenas partes deste conhecimento ganham o estatuto de “ensináveis”, dando origem à chamada “cultura escolar”.

Esta escolha, obviamente, não é isenta e amena; ela é realizada por grupos sociais historicamente estabelecidos e submetidos a diversas influências políticas, culturais, religiosas, ideológicas e econômicas. Estas sucessivas intervenções levam Forquin (1993, p.15) a representar a relação entre Educação e Cultura não através da metáfora do reflexo, do espelhamento, mas da bricolagem, com seus empréstimos e reutilizações.

Ao desenvolver uma análise dos materiais didáticos direcionados ao professor este trabalho fundamenta-se, portanto, em três concepções importantes: primeiro tomar a escola não como mera reprodutora de um conhecimento acadêmico simplificado e vulgarizado<sup>10</sup>, mas sim como um espaço de produção de saberes próprios, dotado de uma dinâmica peculiar. Segundo pensar a escola e o ensino a partir da interação entre vários agentes e não privilegiando o Estado como ator único e principal. Professores, alunos, gestores, família, comunidade, autores de materiais didáticos também desempenham papéis sociais importantes. Por fim, admitir o caráter seletivo e específico do conteúdo que a escola transmite e reconhecer que, nesse processo de escolhas e reordenações, ele sofre diversas interferências em várias instâncias. Olhando o espaço escolar sob este prisma, creio que a investigação centrada no livro didático forneça importantes elementos para se adentrar nos meandros da cultura escolar.

### **A questão da formação do professor**

Pesquisar o livro didático naquilo que ele apresenta direcionado especificamente ao professor, pressupõe concebê-lo como instrumento de auxílio na formação e atualização docente. Tal premissa lança ao estudo uma questão: a formação do professor.

Refletir sobre esta temática exige que sejam considerados dois relevantes aspectos da prática docente: a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério e a relação do sujeito professor com a construção destes conhecimentos.

---

<sup>10</sup> Alinhado a esta visão de uma escola reprodutora está o pesquisador francês Yves Chevallard. Para ele, as disciplinas escolares derivam das “ciências eruditas de referência” e, por meio da Didática, são “transpostas” a fim de que possam ser ensinadas e aprendidas no ensino básico. Assim, este autor hierarquiza o conhecimento – colocando as disciplinas escolares como saberes inferiores – e enxerga a escola como um lugar de recepção e reprodução de um conhecimento produzido fora dela e o professor como o intermediário entre o saber produzido exteriormente e a aprendizagem do aluno.

Maurice Tardif (2010, p.230) afirma que para se compreender a natureza do ensino é necessário levar em conta o papel ativo dos professores:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Para este autor, sua concepção acerca da subjetividade docente se contrapõe às visões tecnicista e sociologista. Tais visões:

possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais. Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer. (TARDIF, 2010, p.230).

Admitindo o professor como ator competente, cabe pensar de que forma se dá a produção e apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do saber-fazer docente. Para Tardif (2010, p.234), esta elaboração ocorre através de múltiplas experiências: “é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que [os professores] constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.”

Portanto, como pólo ativo de seu próprio ofício e sujeito do conhecimento, é na convergência de vários elementos que o professor constrói seus saberes. Além de vivências pessoais e formação acadêmica, o cotidiano escolar se constitui em ingrediente importante na elaboração dos saberes docentes. Nesse espaço, atuam diversos componentes: o contato com outros mestres, a experiência direta com o aluno em sala de aula, as reuniões pedagógicas, o acesso à literatura oficial (Propostas Curriculares, Planejamentos, Projetos Político-Pedagógicos da escola, etc) e, é claro, os livros didáticos.

## Metodologia e Objetivos

Os estudos sobre a História do Livro e da Leitura padecem de um dilema quase edênico: levar em conta o poder condicionante do texto sobre o leitor ou considerar como precípua a liberdade do leitor, que acaba por elaborar sentidos inéditos e não esperados àquilo que foi escrito.

A fim de lidar com esta tensão fundamental, Roger Chartier (1990, p.123) aconselha o intérprete: “Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”.

É a partir deste duplo olhar, pensando, concomitantemente, a força do texto e de seu suporte e o poder do leitor, que pretendo trabalhar com a documentação.

Chartier (1990, p.123) afirma que o historiador, ao analisar o texto/suporte/autor, deve procurar

Reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão.

Concebido com vistas ao aluno, o livro didático é admitido neste estudo como material de uso do professor. Acredito que as orientações ao docente podem ser enquadradas naquelas estratégias de que se valem autores e editores a fim de impor uma leitura compulsória ao texto – as “ortodoxias do texto”. Ao me voltar aos livros didáticos, procurarei observar, no conteúdo das instruções, as proposições pedagógicas e metodológicas que veiculam, confrontando-as com as determinações curriculares estatais, a fim de identificar até que ponto elas reproduzem os programas oficiais, apresentam inovações ou silenciam sobre os mesmos.

Os impressos educacionais se constituem em importante veículo de divulgação de informações sobre o trabalho docente e de aspectos dos saberes e práticas pedagógicas. Valendo-me dos trabalhos de Carvalho (2000, 2001), Silva (2001), Fonseca (2004) e Toledo e Revah (2010, 2012) buscarei identificar aproximações entre os modelos pedagógicos apresentados nas revistas de ensino e o conteúdo das instruções oferecidas aos mestres através dos livros escolares.

O livro didático apresenta algumas peculiaridades em relação às demais produções da indústria livreira. Trata-se de um material de consumo obrigatório, de elevada tiragem e voltado a um público cativo e específico. Além disso, encontra-se, ao mesmo tempo, vinculado a um intenso controle por parte do Estado – que legisla, avalia e financia sua produção – e submetido a uma lógica mercantil única no mercado editorial.

O Poder Público – elaborando os currículos escolares que servirão de base para os materiais didáticos, legislando sobre as características físicas, pedagógicas e metodológicas das obras, avaliando e selecionando aquelas que se enquadram em suas exigências e financiando a impressão – estabelece condicionantes sobre o trabalho de autores e editoras.

Allain Choppin (2004, p.561) destaca a importância de estudar a regulação estatal sobre o livro escolar:

o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar.

A partir de 1930, o Estado passa a exercer um maior controle sobre a produção de livros didáticos por meio da criação de organismos voltados à análise e seleção destes materiais. Conhecer os mecanismos deste processo de avaliação torna-se relevante e o estudo de Filgueiras (2011) forneceu importantes subsídios. A legislação que tratou da organização educação nacional e estabeleceu Programas de Ensino e Instruções Metodológicas também precisa ser apreciada: as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) e a Portaria Ministerial n.º 1.045 (1951); a lei 5692/71 e os *Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau*, do Estado de São Paulo.

Apesar da imensa gama de interesses envolvidos no processo de elaboração, produção, circulação e recepção dos livros didáticos, muitos estudos veem uma linearidade quase determinista entre as intenções expressas nas determinações oficiais, o trabalho do professor em sala de aula e aquilo efetivamente apreendido pelo aluno. Assim, currículos e propostas estatais seriam retratados integralmente pelos livros escolares, cujos conteúdos e métodos seriam reproduzidos *ipsis litteris* pelos docentes e absorvidos pelo estudante.

Discordando desta linearidade, procuro incorporar a abordagem desenvolvida por Circe Bittencourt. Esta autora propõe fazer uma história do livro didático referenciada na escola, o que auxiliaria na compreensão do movimento pelo qual é criado o *saber escolar*. Segundo Circe, o saber escolar compreende o *saber a ser ensinado* (criado em centros

acadêmicos), o *saber ensinado* (com o professor e seus métodos) e o *saber apreendido* (o conhecimento incorporado pelos alunos, conforme suas vivências e relações). (BITTENCOURT, 2008, p.16).

O livro didático seria, portanto, a materialização do *saber a ser ensinado*. Amalgamados em suas páginas estão os conhecimentos concebidos como científicos devidamente adaptados às determinações estatais e aos níveis de ensino a que se destinam. Os diálogos com o professor contidos nos livros escolares – desenvolvidos com o fito de instrumentalizar o docente no uso daquele material e auxiliá-lo em seu trabalho em sala de aula – representariam um meio de transformar o conhecimento contido no livro em *saber ensinado*.

### Periodização

A periodização é um instrumento do intérprete, que a constrói orientado pelas semelhanças históricas que identifica no tema de estudo em cada contexto e por suas mudanças. Sofre modificações à medida que o conhecimento sobre determinada época é ampliado. Reconheço que um estudo que intenta analisar um período tão extenso pode apresentar fragilidades no aspecto aprofundamento, mas, certamente, ganha em amplitude. Ao propor uma análise que recobre um espaço temporal de praticamente um século, busquei identificar, na longa duração, a presença de diálogos com o professor nos livros didáticos. A partir desta permanência, procurei estabelecer recortes temporais partindo das características de meu objeto de estudo – o livro didático contendo interlocuções com o docente – , relacionando-os com os contextos político e educacional de cada época.

O primeiro período se inicia em 1880 e termina em 1930. Nesta fase a inserção de orientações ao professor nos livros didáticos não se constituía em exigência do Estado, nem parecia ser prática disseminada entre autores e editores. Nos compêndios voltados ao nível primário as instruções apareciam em forma de prefácios, notas, advertências e explicações e eram bastante detalhadas. Já para o secundário eram mais raras e menos minuciosas. Surgiram os primeiros “Livros do Mestre”, com respostas dos exercícios propostos no livro do aluno. Este momento abrangeu a passagem do Império para a República, quando a instrução pública e a alfabetização eram vistas como condições indispensáveis às transformações políticas, econômicas e sociais aspiradas. A educação poderia acertar o passo do Brasil atrasado com o mundo europeu desenvolvido. O modelo pedagógico paulista – centrado na Pedagogia

Moderna, segundo a qual a “arte de ensinar” baseava-se na observação e cópias de modelos – tornou-se, a partir do início do século XX, referência para iniciativas de remodelação escolar em outros estados brasileiros (CARVALHO, 2000). O ocaso deste modelo e o advento de uma fase de intensa atuação do Estado no controle da política educacional, a partir de 1930, são as marcas finais dessa etapa.

Já no segundo momento, entre 1930 e 1960, os diálogos com o professor continuam sendo mais presentes nos livros voltados ao primário, contudo parecem menos detalhistas que na etapa anterior. Já entre os compêndios do secundário, difunde-se o recurso de mencionar que a obra está em consonância com o programa oficial – ou incluí-lo no livro. Poucos trazem prefácios, apresentações ou as Instruções Metodológicas estatais. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, assinalou-se um ciclo caracterizado pelo fortalecimento do poder central também no campo educacional. A realização de duas Reformas Educacionais, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938 – órgão responsável pela primeira estrutura estatal em nível nacional de avaliação e controle dos livros escolares –, e o caráter acentuadamente prescritivo da legislação relativa à educação refletem este controle do Estado. A partir de meados dos anos 1920, um novo modelo pedagógico se estabeleceu, ganhando força a partir da década de 1930. Centrado no ideário da chamada pedagogia da Escola Nova, pretendia subsidiar a prática do professorado com um conjunto de saberes autorizados e via na publicação de Bibliotecas Pedagógicas o espaço para a divulgação de métodos de ensino. O modelo implementado a partir de 1930 pautou a educação nacional durante mais de três décadas (SOUZA, 2008, p.80). Assim, o marco final em 1960 representou o momento final deste ciclo.

A última etapa (1966-1985) abarca o processo de formalização do *Manual do Professor*. A partir de meados dos anos 1960, o mercado editorial brasileiro passou a produzir, juntamente com o livro didático do aluno, um livro específico para o docente. Em 1966, por meio do Acordo MEC/SNEL/USAID, iniciou-se um período em que os livros didáticos tornaram-se o grande negócio da indústria livreira e o Estado o seu grande cliente. Através dos mecanismos de avaliação e de cursos direcionados aos professores o Poder Público atuou como incentivador da produção e utilização dos *Manuais*. Ao longo das décadas de 1970 e 1980 este material se tornou presença constante no portfólio de produtos didáticos das editoras. Em 1985, por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentou profundas modificações

em relação ao programa de livro didático que vigorava anteriormente, o Programa do Livro Didático/ Ensino Fundamental (PLIDEF). (CASSIANO, 2007, p. 20).

### **Estruturação do trabalho**

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos.

No Capítulo 1, analiso a presença de orientações direcionadas ao professor em livros didáticos dos níveis primário e secundário, publicados entre 1880 e 1930, buscando identificar o teor destas instruções e como dialogam com os modelos pedagógicos veiculados nos impressos pedagógicos.

No Capítulo 2, o foco da investigação é semelhante, só que voltado aos compêndios editados de 1930 a 1960.

No terceiro capítulo, o objetivo é conhecer o contexto legislativo relacionado ao livro didático no momento em que são editados os primeiros *Manuais do Professor*. Identificar o papel desempenhado pelo Estado no aparecimento destes materiais e os interesses e motivações que levaram autores e editoras a produzi-los, bem como buscar indícios do que pensavam e desejavam os docentes acerca dos recursos didáticos que pudessem auxiliá-los no cotidiano em sala de aula.

No Capítulo 4, perscruto o *Manual do Professor* a fim de caracterizá-lo em sua apresentação material e no conteúdo das informações que fornecia ao professor. Procuo identificar as concepções pedagógicas e metodológicas que veiculava e como dialogava e retratava as determinações curriculares oficiais vigentes. Também intento saber opiniões do professorado sobre o material.



## CAPÍTULO 1

### **PREFÁCIOS, DIREÇÕES, ADVERTÊNCIAS : ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS (1880-1930)**

#### **1.1 – O advento da República e os dilemas de uma educação para poucos**

Na segunda metade do século XIX, impulsionada pela expansão industrial ocorrida nos EUA e na Europa e pelas inovações técnicas nas áreas de transporte e comunicação, a economia capitalista apresentou um crescimento inédito. O progresso era simbolizado pela expansão das ferrovias e das redes de cabos telegráficos e pelo crescimento das cidades. Porém, entre 1873 e 1896, este modelo econômico liberal foi atingido por uma grave crise que levou a economia mundial a um profundo desequilíbrio entre oferta e demanda. Diante do gigantesco número de falências ocorrido nas economias centrais, os países periféricos surgiam como uma opção segura para investimentos – precipuamente na forma de empréstimos para a realização de obras de infraestrutura – devido às garantias oferecidas por seus governos.

O Brasil foi um dos destinos preferenciais destes investimentos. A penetração do capital inglês no país é reveladora. Entre 1829 e 1860 os empréstimos britânicos ao governo brasileiro eram da ordem de 6 milhões de libras esterlinas; de 1863 a 1888 passaram a 37 milhões e nos 25 anos seguintes (1889-1914) chegaram à cifra de £ 112.774.433. (SEVCENKO, 2003, p.63).

Através da instalação de uma rede de infraestrutura de comunicação, transporte e bens de capital, visando o incremento das atividades extrativistas e de beneficiamento de matérias-primas, teremos uma tentativa de atualização da realidade brasileira aos moldes do hemisfério norte. Segundo Sevcenko (2003, p. 61),

Esse “novo imperialismo” dotava, assim, as regiões de baixa ou nenhuma capitalização do equipamento produtivo necessário para adaptar-se ao ritmo e ao volume da demanda européia, bem como as predispunha a uma assimilação mais vultosa da produção industrial.

Esta onda modernizante provocou o sufocamento de formas tradicionais de ver, pensar e agir de sociedades urbanas e rurais brasileiras. A hegemonia europeia se alastrou pelo globo, num processo de homogeneização de mentes, corpos e vidas pela disseminação dos padrões burgueses. Desse modo, tem-se a integração das economias centrais e periféricas do mundo capitalista e, conseqüentemente, a imposição de novos padrões tecnológicos e culturais – a ideologia da modernidade.

O retrato mais visível desta modernização foi o processo de remodelação pelo qual passou a cidade do Rio de Janeiro. A partir de 1904, a cidade sofreu intensas transformações urbanísticas que lhe conferiram um aspecto europeizado, parisiense.

A cidade do Rio de Janeiro abre o século XX defrontando-se com perspectivas extremamente promissoras. Aproveitando-se de seu papel privilegiado na intermediação dos recursos da economia cafeeira e de sua condição de centro político do país, a sociedade carioca viu acumular-se no seu interior vastos recursos enraizados principalmente no comércio e nas finanças, mas derivando já também para as aplicações industriais. (SEVCENKO, 2003, p.39).

Mas o Brasil não podia ser compreendido apenas sob a ótica da Baía da Guanabara. Se a capital e alguns outros centros urbanos se modernizavam, se cabos telegráficos e linhas férreas rasgavam o país, havia um mundo rural que passava ao largo dessas transformações. Populações que viviam de maneira precária, com hábitos e costumes tradicionais, num ritmo temporal totalmente diverso daquele que se implantava nas grandes cidades. Um universo paralelo e isolado daquele Brasil cosmopolita.

Aspecto peculiar da nossa modernização era o ambiente cultural. Inglaterra e França, exemplos que a elite brasileira desejava seguir, possuíam em 1878, 70% e 77% de alfabetizados, respectivamente. Os Estados Unidos, em meados do século XIX, já eram considerados uma nação de leitores, com 90% da população branca alfabetizada. (GUIMARÃES, 2004, p.64).

A situação brasileira era bem diferente. A ausência de escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura e livrarias revelavam uma rarefação cultural extrema. Hélio de Seixas Guimarães (2004, p.65-66), em seu estudo sobre o público leitor brasileiro no século XIX, observa:

Ao longo de todo o século 19 os alfabetizados não ultrapassaram os 30% da população brasileira, e não se verificaram alterações de perfil e dimensão do

leitorado semelhantes às que acompanharam a emergência do romance na França, Inglaterra e Estados Unidos.

Em 1872, somente 18,6% da população livre e 15,7% da população total, incluindo os escravos, sabia ler e escrever. Em 1890, apenas 14,8% eram alfabetizados.

Tal fato, trazia profundas implicações na participação da população na vida política do país. Como ressalta José Murilo de Carvalho (2005, p.24)

a lei eleitoral de 1881, que introduzia o voto direto em um turno, sob o pretexto de moralizar as eleições, reduziu drasticamente a participação eleitoral. Ao exigir dos eleitores saber ler e escrever, reduziu o eleitorado, que era de 10% da população, a menos de 1% numa população de cerca de 14 milhões.

Para a intelectualidade brasileira essa ausência de público representava um duplo drama: primeiro, pois num país onde poucos sabiam ler e escrever e, dentre estes poucos eram os que cultivavam o hábito, sobreviver dos livros era praticamente impossível. Por isso, muitos escritores irão se tornar funcionários públicos constrangidos, trabalhando para um Estado do qual discordavam, mas que não podiam criticar, pelo menos explicitamente.

Segundo, porque o analfabetismo crônico de grande parte da população representava um obstáculo ao projeto de transformação do país abraçado por estes homens, uma vez que limitava o alcance de sua principal arma: a palavra escrita.

Assim, a modernidade brasileira erigiu-se num ambiente paradoxal, em que coexistiam distintas realidades e se sobrepunham temporalidades diversas: o cosmopolitismo das cidades, a industrialização, o bonde elétrico, as ferrovias, o modo de vida burguês, o ritmo acelerado. Ao mesmo tempo, antítese da imagem civilizada da urbe, os rincões distantes, o sertanejo, o caboclo, o carro de bois e sua toada, e as periferias e morros das cidades, os ex-escravos e elementos pobres marginalizados, as práticas e costumes tradicionais, o Brasil que não lia e escrevia, a cultura fortemente auditiva.

A extinção da escravidão e o advento da República representariam a concretização dos ideais de transformação do país aspirados pela intelectualidade nativa. Seria, pois, o momento de se lançar na construção de uma nação moderna, sintonizada com os passos das nações mais avançadas da Europa.

No entanto, num curto período de tempo a aposta na mudança transformou-se em decepção e desencanto.

A consolidação da República deixava claro que a “grande mudança” tão aguardada não ocorreria. Se a ânsia das elites e o desejo dos intelectuais era que o país acertasse o passo com as nações mais avançadas da Europa, o resultado alcançado foi bastante limitado. Havia algumas “ilhas” onde caminhávamos no ritmo europeu, com paletó de casimira e chapéu – muito mais por uma “troca de figurino” do que por uma alteração nas estruturas políticas e sociais –, mas em grande parte o país ainda seguia em seu andar trôpego, de alpercatas ou pés descalços.

O novo regime implantado em 1889 trazia em seu ideário a instrução pública e a alfabetização como condições indispensáveis às transformações políticas, econômicas e sociais preconizadas. Em fins do século XIX, intensificaram-se os debates acerca do ensino público no Brasil, em especial o nível primário. A modernização por que passava o país exigia também que a escola e seus conteúdos se transformassem, em consonância com o que ocorria na Europa e nos Estados Unidos.

Durante o período imperial e o início da República, a dicotomia entre o ensino primário e secundário pautou a educação brasileira. O primário, voltado ao conjunto da população, deveria difundir os saberes elementares, fundamentando-se no tripé leitura-escrita-cálculo. Já o secundário, atendendo às elites dirigentes e à classe média, possuía caráter propedêutico, voltado ao preparo para o ingresso no nível superior.

Segundo Souza (2008, p.38), caberia à escola primária

Moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor pelo trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.

Assim, a educação direcionada aos filhos das classes populares propunha-se, precipuamente, a formar dóceis e virtuosos trabalhadores, respeitadores da ordem e defensores da pátria.

Já o Ensino Secundário, voltado à instrução das classes dirigentes, também sofreu uma reestruturação, só que muito mais voltada ao aspecto regulamentar do que propriamente em suas finalidades. O poder público estabeleceu critérios de entrada no curso superior, sistema de equiparação e ensino regular seriado e de frequência obrigatória.

Os debates que se travaram no mundo ocidental, entre o final do século XIX e o começo do XX, acerca da ênfase em estudos literários ou científicos no currículo secundário reverberaram no Brasil, sem alterar, contudo, os fundamentos básicos deste nível de ensino. O secundário brasileiro, seletivo e elitista, permaneceu desarticulado do ensino primário e do técnico-profissional, orientado exclusivamente a preparar estratos elevados da sociedade para o ingresso no ensino superior.

Rosa Souza (2008, p.116), ao analisar a organização curricular dos ginásios brasileiros durante a Primeira República, ressalta o aspecto distintivo deste nível de ensino:

Essa seleção cultural tão abrangente envolvendo as ciências, as letras e os conteúdos de referência nacional serviam para diferenciar e atender um público escolar específico [...], o seletivo grupo social que utilizava a educação secundária como estratégia de reconversão do capital econômico em capital cultural.

Esta clivagem existente entre os dois níveis de ensino também se refletia no processo de formação docente. Durante o século XIX, o número de escolas normais – que ofereciam qualificação aos professores de primeiras letras – era pequeno em relação à demanda do ensino elementar. Dados de 1888 e 1889<sup>11</sup>, revelam que das 18 províncias brasileiras, 13 possuíam Escolas Normais. Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Santa Catarina estavam desprovidas desta modalidade de ensino. Havia no país 21 Escolas Normais, onde estudavam 2.856 alunos. Segundo Bittencourt (2008, p.170), em 1885, havia no país 8.064 escolas elementares onde estudavam 226.084 alunos. A defasagem é visível.

Os salários pouco atrativos, as precárias condições de trabalho, o clientelismo das nomeações e as manipulações nos concursos públicos tornavam menos cativante a carreira do magistério no ensino primário.

Diante desse quadro, Circe Bittencourt (2008, p.170) constata que “para a maior parte do País, adotou-se a política de restrição econômica na formação dos professores, constituindo-se o corpo docente, majoritariamente, de professores que se formavam na prática”.

Já o professor do secundário, em geral, possuía formação acadêmica. Porém, como profissional da educação era autodidata. Com exceção dos professores do Colégio Pedro II, dos Liceus Públicos e Cursos Preparatórios para as Faculdades de Direito, cujos concursos de

---

<sup>11</sup> Dados compilados a partir das tabelas presentes em Almeida (2000, p. 276-292).

ingresso levavam à seleção de uma elite docente (BITTENCOURT, 2008, p.179), os demais estabelecimentos secundários, públicos ou privados, empregavam professores polivalentes.

Era, portanto, na escola, na sala de aula que o professor do primário e do secundário conformava sua prática docente. Nessa “formação em serviço” é possível cogitar alguns elementos que poderiam auxiliá-lo: o contato com mestres mais experientes, a atuação dos inspetores escolares – funcionários encarregados de vigiar a atuação dos professores e de instrumentalizá-los nas metodologias de ensino – e os livros didáticos. Interessa-nos este último.

## **1.2 - Estado, autores e professores: concepções sobre o livro didático**

O Estado Brasileiro, ao assumir o planejamento e a condução da educação escolar, no século XIX, passou a utilizar vários mecanismos para controlar e direcionar o saber a ser difundido. O livro didático tornou-se instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Circe Bittencourt (2008, p.26), o poder governamental reconhecia

a força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dele a formação do professor e do aluno.

Esta mesma autora buscou identificar de que forma o professor, no século XIX e início do XX, concebia o livro didático. Valendo-se de requisições de materiais feitas por professores às Diretorias de Instrução, de revistas voltadas ao ensino e de textos organizados por professores para o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro de 1883, constatou que havia grande demanda por livros didáticos dos diversos conteúdos das disciplinas escolares, que seriam para uso pessoal do professor. As obras de conteúdo pedagógico, de produção escassa, eram pouco difundidas entre o corpo docente. A difusão destas obras ocorreu mais através de associações e grupo de professores que buscavam formar bibliotecas e editar revistas pedagógicas. (BITTENCOURT, 2008, p.176-178).

Os professores participantes do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro ressaltavam que deveria haver fidelidade entre o conteúdo dos livros didáticos e os programas oficiais. Tal fato indica que os livros escolares eram uma importante fonte utilizada pelo docente no preparo de suas aulas.

A relação dos professores com os livros didáticos é sintetizada por Bittencourt (2008, p.180):

Para professores encarregados de várias disciplinas, o livro didático era a provável fonte de seu conhecimento, lembrando que muitos dos livros didáticos nasceram das anotações organizadas para as aulas, criando-se os novos compêndios por compilações e cópias adaptadas de outros livros didáticos.

Os autores das obras escolares tinham consciência da importância do professor na escolha do manual e em sua efetivação na sala de aula. Por isso, buscavam estabelecer um diálogo com o docente por meio de prefácios, introduções, advertências, explicações e prescrições. Nestes textos revelavam suas concepções acerca do conhecimento escolar, das metodologias de ensino e, até mesmo, transmitiam orientações sobre o uso do material didático.

Essa “parceria” entre autores e professores não impedia aqueles de deixarem bem claro a estes que o local de onde falavam era bastante superior ao da maioria do professorado. Segundo Bittencourt (2008, p.184),

o professor era visto pelos autores como responsável pelo sucesso da obra, mas sempre foi considerado como alguém que deveria ser ensinado pelos livros que compunham. O livro didático explicitava o conteúdo da disciplina e era, ao mesmo tempo, o instrumento pelo qual o professor aprendia o método de ensino a ser utilizado em sala de aula.

Assim, ao longo do século XIX e início do XX, num contexto em que o Estado assume o direcionamento da educação escolar no país e os cursos de formação não atingem a maioria do corpo docente, o livro didático ganha destaque não apenas como material de estudos do aluno, mas como instrumento de atualização e subsídio para o professor. Poder governamental, autores e docentes pareciam corroborar esta visão.

### **1.3 – Orientações aos docentes em livros didáticos**

Admitindo o livro didático como grande companheiro do mestre no exercício da docência, seja o auxiliando em sua prática em sala de aula, seja oferecendo elementos para seu aperfeiçoamento, podemos pensar em algumas interrogações. Traziam estes livros algum tipo de orientação ao professor? De que forma as instruções eram apresentadas? Tratavam de

questões de conteúdo ou metodológicas? A fim de responder a estes questionamentos, foram analisadas 25 obras e identificadas 17 que apresentavam algum tipo de diálogo com o mestre<sup>12</sup>, direcionadas ao ensino primário e secundário, editadas entre 1880 e a década de 1930, referentes às disciplinas de Instrução Moral, Geografia, Gramática, Leitura, Língua Portuguesa, História, Aritmética, Corografia, Álgebra e Geometria, escritas por oito autores e impressas por doze editoras (Quadro 1).

Apesar da busca por compêndios que possuíssem orientações ao docente, muitos livros encontrados não apresentavam nenhum tipo de texto voltado ao professor. É o caso da *História do Brasil para o curso primário e ginásial*, de Mário Bulcão, editada em 1910 pela Typographia Magalhães. Com uma bela capa ilustrada e colorida e no frontispício a breve indicação da formação e da atuação profissional do autor, o livro principia com o texto sobre a “Descoberta da América”. Os textos vão se sucedendo até “Administração Republicana até 1909”. No final do livro há uma lista das obras escritas pelo Dr. Mário Bulcão. Não há prefácio, notas, nem qualquer tipo de diálogo com o docente ou o aluno. (BULCÃO, 1910).

Na mesma linha está *Lições de Chorographia do Brasil*, de Horácio Scrosoppi, publicado pela editora Francisco Alves. Apesar das informações na capa de que a obra foi organizada “conforme o programa do Colégio Pedro II onde são adotadas” e de que a quinta edição foi “melhorada e ampliada conforme dados estatísticos de 1925 e 1926”, o livro começa diretamente com os textos da disciplina (SCROSOPPI, 1927). O caso da *Chorographia* de Scrosoppi é interessante, pois este mesmo autor escreveu livros didáticos de Instrução Moral lançados pela Tipografia Kyng e editora Duprat (os quais serão objeto de análise mais adiante) que apresentavam detalhadas orientações ao professor.

Estes casos sugerem que a oferta de obras escolares contendo textos direcionados ao professor não se constituía em prática disseminada entre autores e editoras.

---

<sup>12</sup> No catálogo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, a pesquisa foi feita em intervalos de dez anos entre 1880 e 1930, preenchendo os filtros “Notas” e “Gênero” com os termos “prefácio”, “notas”, “programa”, “guia” e “manual”.



**Quadro 1)** Livros didáticos analisados (contendo interlocução com o professor) – 1880-1930\*.

	OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	EDIÇÃO	LOCAL	DISCIPLINA	NÍVEL
1	Noções de Gramática	Menezes Vieira	Typ. do Collegio Menezes Vieira	1881	2ª	RJ	Gramática	P
2	Ensino Prático da Língua Materna	Menezes Vieira	Pinheiros & Cia	1885	-	RJ	Língua Portuguesa	P
3	Instrução Moral	Horácio Scrosoppi	Tipografia Kyng	1892	-	SP	Instrução Moral	P
4	O Amiguinho de Nhônhô	Menezes Vieira	Alves & c	1895	3ª	RJ	Leitura	P
5	Lições de História do Brasil	Joaquim Manoel de Macedo	H.Garnier	1907	9ª	RJ	História	P
6	Pequenas Lições de Instrução Moral	Horácio Scrosoppi	Duprat	1909	3ª	SP	Instrução Moral	P
7	Arithmética Escolar: theoria, exercícios e problemas	Ramon Roca Dordal	Francisco Alves	1915	4ª	RJ	Aritmética	P
8	Lições de Chorographia do Brasil	Horácio Scrosoppi	Francisco Alves	1927	5ª	RJ	Corografia	P
9	História Brasileira	S. Galvão	Irmãos Ferraz	1930	1ª	SP	História	P
10	História do Brasil	Mário Bulcão	Typographia Magalhães	1910	-	SP	História	P / S
11	Curso Methodico de Geografia Physica, Política e Astronômica	Joaquim Maria de Lacerda	B.I. Garnier	1884	3ª	RJ	Geografia	S
12	Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação	André Perez Y Marin	Officina polytechnographica m. Orosco & c	1906	-	RJ	Gramática	S
13	Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação (1)	André Perez Y Marin	[s.n.]	1908	-	[s.l.]	Gramática	S
14	Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição	(2)	Francisco Alves	1912	-	RJ	Língua Portuguesa	S
15	Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição (1)	(2)	Paulo de Azevedo	1923	-	RJ	Língua Portuguesa	S
16	Geometria Elementar	(3)	Paulo de Azevedo	1924	-	RJ	Geometria	S
17	Álgebra Elementar	(3)	Francisco Alves	1941	-	RJ	Álgebra	S

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: P= Primário/ S= Secundário.

**Notas:**

\* Organizado por critério de nível de ensino e ano de publicação.

(1) - Livro do Discípulo.

(2) - Sem indicação de autoria. Consta “Por uma reunião de professores”.

(3) - Sem indicação de autoria.

Dentre os livros que estabeleciam alguma forma de interlocução com o docente, foram identificadas duas maneiras como se dava este contato: 1) através de prefácios (acrescidos ou não de notas ao longo dos textos), instruções, direções, orientações e explicações colocadas no decorrer do livro; 2) com a criação do “Livro do Mestre” ou da “Parte do Mestre”. Examinaremos cada uma delas de acordo com os níveis de ensino a que se referem.

### 1.3.1 – Livros didáticos voltados ao ensino primário

Nos compêndios direcionados ao nível das primeiras letras, os textos dirigidos ao professor mostram-se mais constantes. Através de preâmbulos ou de instruções dispostas ao longo das lições, os autores procuram explicitar seus métodos de ensino e suas concepções sobre a matéria de estudo (Quadro 2).

Joaquim Manoel de Macedo foi importante autor de livros didáticos, além de ter composto obras literárias – como *A Moreninha*. Em *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, logo na “Prefação”, Macedo afirma que seu livro se mostra volumoso não pelo conteúdo exposto, mas pelas *Explicações, Quadro Sinóticos e Perguntas* que seguem as lições e que se configuram nas “bases principais do método que adotamos”. (MACEDO, 1907, Prefação).

Após ressaltar a importância do professor para o bom aproveitamento do livro, o autor apresenta seu método. Primeiro, o aluno deve compreender a lição e para tanto é essencial que conheça o significado de termos e palavras que aparecem no texto. Por isso, no final dos capítulos aparecem as *Explicações* que informam, por exemplo, no capítulo relativo à passagem do Brasil para domínio espanhol, o significado dos termos *Metrópole, Colônia e Tributos* (MACEDO, 1907, p.109). Depois de bem compreender a lição as *Perguntas* colocariam “em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos”. Finalmente, a reprodução do Quadro Sinótico “de cór na pedra ou no papel grava na memória toda a matéria estudada”. (MACEDO, 1907, Prefação).

O método apresentado pelo professor Macedo sugeria ao docente uma forma de trabalho em sala de aula, baseando-se no tripé compreensão, reflexão e memorização. É

visando o sucesso desta proposta que o autor acrescenta à obra as explicações, os questionários e os quadros.

**Quadro 2)** Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino primário – 1880-1930.\*

OBRA	AUTOR	PREFÁCIO	NOTAS	RESPOSTAS	DIREÇÕES	LIVRO DO MESTRE
Instrução Moral	Horácio Scrosoppi	X			X	
Pequenas lições de Instrução Moral	Horácio Scrosoppi	X			X	
Lições de Chorographia do Brasil (1)	Horácio Scrosoppi					
Lições de História do Brasil: para uso das escolas de instrução primaria	Joaquim Manoel de Macedo	X			X	
História do Brasil (1)	Mário Bulcão					
Noções de Gramática	Menezes Vieira	X			X	
Ensino Prático da Língua Materna	Menezes Vieira				X	
O Amiguinho de Nhónhó	Menezes Vieira	X				
Arithmética Escolar: theoria, exercicios e problemas	Ramon Roca Dordal	X	X	X	X	X
História Brasileira	S. Galvão	X				

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Notas:**

\* Organizado por critério de autor.

(1) - Sem textos que dialoguem com o professor.

A *História Brasileira*, escrita por S. Galvão com ilustrações de Rosa e Lima, editada em 1930, traz uma apresentação intitulada “Ao Mestre”. Nela os autores afirmam seu objetivo: “provocar a iniciativa do pequeno leitor, interessado em receber do mestre novos esclarecimentos sobre o que leu”. E apresentam uma proposta de modificar a forma como se dá o ensino da História “Também não merece censura o nosso desejo de contribuir para a modificação do aspecto aborrecido que assume em nossas escolas a História do Brasil”

(GALVÃO; LIMA, 1930, *Ao Mestre*). Dividido em cinquenta capítulos com textos bem curtos e ilustrações, o livro não apresenta nenhuma informação ao professor.

Os casos mencionados retratam uma forma de apresentar ao docente orientações acerca do conteúdo a ser ensinado e da forma como fazê-lo. Nos prefácios, os dois autores propõem uma maneira de ensinar. Macedo acrescenta ao longo do texto notas com informações que certamente pretendiam auxiliar o professor em suas explicações.

Havia, contudo, obras didáticas que traziam instruções ao mestre de forma mais direta, não apenas no prefácio ou em notas, mas através de direções, advertências e indicações colocadas ao longo dos textos de aula e das atividades.

É o caso de *Noções de Gramática*, do médico Joaquim José Menezes Vieira, publicada em 1881. Segundo Almeida (2000, p.170), em 1875, Menezes Vieira foi o pioneiro no país na instalação de Jardins da Infância, segundo o método Froebel e também foi autor de várias obras didáticas. O livro – impresso para uso do Colégio Menezes Vieira, na tipografia do próprio estabelecimento de ensino – apresenta logo no início uma detalhada prescrição, em 7 passos, de como o professor deveria desenvolver a aula e utilizar o compêndio:

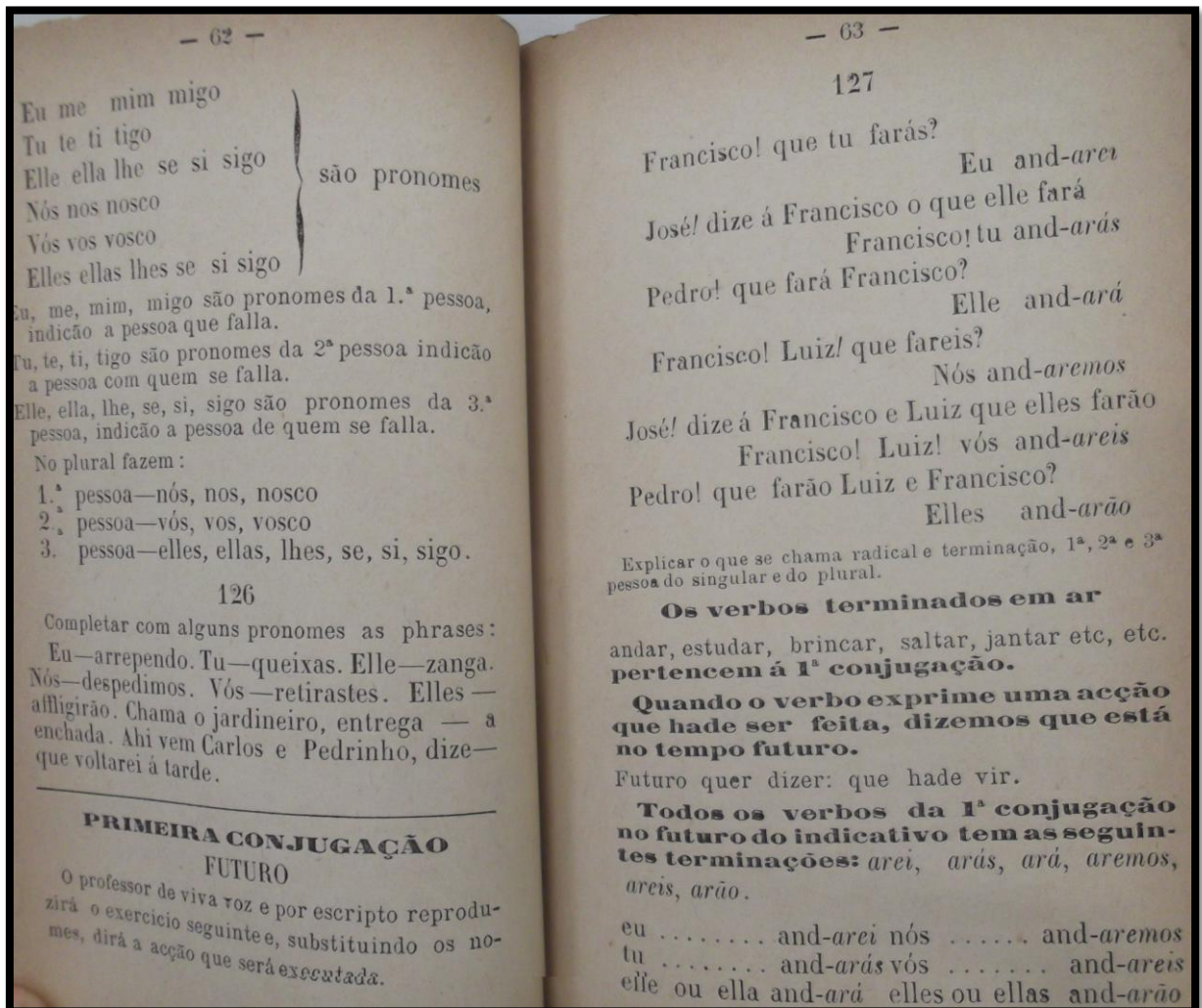
Um exercício oral – amigável e animada palestra – entre o educador e os educandos deve começar o trabalho letivo diário, que constará de:

- 1º transcrição no quadro preto, no caderno e na lousa de todas as palavras ou frases indicadas;
- 2º silabação ora individual, ora coletivamente;
- 3º explicação e interrogação quanto ao sentido das palavras, exigindo respostas com proposições completas;
- 4º questões gramaticais relativas ao objeto da lição, reavivando constantemente os conhecimentos adquiridos;
- 5º silabação de cor;
- 6º trabalho oral ou escrito, conforme a rubrica de cada exercício;
- 7º lição indireta de gramática por meio do livro de leitura. (VIEIRA, 1881, p.4).

Ao longo da obra, entre os textos e exercícios propostos aos alunos, aparecem diversas instruções ao mestre, sempre num tipo menor (Figura 1). Na lição que trata do plural dos substantivos o autor indica: “o professor escreverá em uma coluna à esquerda os seguintes nomes para que o educando em outra coluna à direita empregue-os no plural e reconheça a modificação que experimenta a palavra.” (VIEIRA, 1881, p.33).

No estudo dos verbos da primeira conjugação no tempo futuro, o livro instrui: “o professor de viva voz e por escrito reproduzirá o exercício seguinte e, substituindo os nomes, dirá a ação que será executada”. Logo após o exercício sugere-se ao professor “explicar o que

se chama radical e terminação, 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular e do plural”. (VIEIRA, 1881, p.62-63).



**Figura 1** – *Noções de Gramática*, de Menezes Vieira ( 1881, p.62-63): as instruções ao professor aparecem em tipo menor ao longo do texto.

No final do livro, antes do questionário geral, Menezes apresenta um modelo de análise gramatical por meio de diagramas, muito utilizado em escolas dos Estados Unidos. Segundo o autor o diagrama “facilita e abrevia o trabalho do educador e do educando. Daquele porque permite rever em uma sessão os exercícios de toda a classe: a um simples volver d’olhos reconhece as faltas cometidas”. (VIEIRA,1881, p.96).

Orientar o professor parece ser uma prática nos compêndios de autoria de Menezes Vieira. Em 1895, a Editora Alves & Cia, do Rio de Janeiro, publicou a terceira edição “revista e ampliada” de *O Amiguinho de Nhónhó*. A obra foi inicialmente escrita para as classes primárias do próprio colégio de Menezes Vieira. Mas diante de um pedido dos editores o

autor reviu a obra, ao que parece para que ela fosse colocada em ampla circulação no mercado.

No prefácio, Vieira ressalta a concepção que tem do livro como um guia para o professor, em especial aos principiantes: “Os [professores] novos terão um guia seguro para os primeiros passos em sua delicadíssima profissão”. (VIEIRA, 1895, Prefácio).

O livro está organizado em 22 textos, cada um seguido de exercícios orais e escritos. Tais atividades dividem-se em dois blocos: um mais voltado à compreensão e interpretação do texto e outro direcionado aos aspectos gramaticais. Menezes Vieira (1895, Prefácio) afirma que no questionário das leituras não pretendeu “impor uma diretriz aos exercícios, mas apresentar alguns processos de torná-los realmente profícuos”, no entanto a indicação de como efetuar as atividades com os alunos (oral ou escrita) e a própria organização dos questionários denotam um direcionamento à prática do professor.

Ao longo do livro não aparecem quaisquer indicações ao docente, exceto na última lição, intitulada “Ao Jardim Zoológico”. Neste texto algumas palavras são substituídas por imagens. Junto ao título aparece um asterisco que remete ao rodapé da página, onde há uma indicação ao professor de como utilizar as imagens em sala: “As figuras servem para um excelente exercício intelectual, fazendo adquirir, comparar, exprimir, associar [i]deias, conforme o plano adotado pelo educador”. (VIEIRA, 1895, p.83).

Menezes Vieira era professor vitalício de Linguagem Escrita do Instituto Brasileiro dos Surdos-Mudos. Em 1885, lançou *Ensino Prático da Língua Materna*, livro desenvolvido para o ensino da língua portuguesa a alunos surdos-mudos segundo um método francês. A obra apresenta inúmeras orientações ao docente, em especial na forma como explorar os exercícios. É o que ocorre, por exemplo, no ensino do emprego de artigos definidos, quando o autor sugere: “Exercício – O educando copiará os nomes, antepondo-lhes o artigo, por exemplo: a pá, o pé, a lua [...]” (VIEIRA, 1885, p.7). Ou ao tratar dos gêneros: “O educando copiará os nomes de 1 a 13 escrevendo, diante de cada um, a modificação genérica correspondente”. (VIEIRA, 1885, p.21).

Aparecem, também, instruções voltadas à forma como o professor pode desenvolver o conteúdo. No ensino de numerais, sugere-se: “O professor indicará os objetos para que o educando determine o número. Será conveniente começar pelos nomes que seguem a regra geral” (VIEIRA, 1885, p.8). Ou ainda “evite-se a monotonia da nomenclatura, mandando que o aluno empregue estes nomes no plural, determinados pelo artigo ou pelo adjetivo numeral”. (VIEIRA, 1885, p.10).

Chama a atenção o fato de o livro, apesar de confeccionado para o ensino dos surdos-mudos, apresentar passagens com orientações para o desenvolvimento da aula para alunos falantes e ouvintes. Na página 21, abaixo das instruções voltadas aos surdos, aparece: “Nas classes de falantes – Convirá amenizar o ensino por meio de historietas, pequenas fábulas, anedotas, graduadas criteriosamente conforme o desenvolvimento intelectual do educando” (VIEIRA, 1885, p.21). O emprego dos exercícios com estes alunos também merece a atenção do autor:

Exercício para os alunos falantes: Mostrar ou desenhar o objeto para que o aluno pronuncie ou escreva o nome e vice-versa. Mandar contar os objetos, acostumando a definir e classificá-los. Formar pequenas frases sobre um ou mais de um, por exemplo: O cão é um animal [...]. (VIEIRA, 1885, p.2).

Diferentemente de *Lições de Chorographia do Brasil*, analisada anteriormente, em *Pequenas lições de Instrução Moral* Horácio Scrosoppi oferece ao professor detalhadas orientações para o desenvolvimento da aula.<sup>13</sup> As primeiras seis páginas do livro destinam-se a apresentar o objeto do ensino Moral, a finalidade e as características deste ensino e o papel do professor, cuja missão consistia em “fortificar, arraigar na alma de seus alunos, por toda sua vida, fazendo passar para a prática quotidiana, estas noções essenciais de moralidade humana”. (SCROSOPPI, 1909, p.5). Também tratam do método de ensino. Sugere-se ao mestre que não orne a memória da criança, mas comova seu coração e, para tanto, deve se limitar “aos pontos essenciais, que fique elementar, porém claro, simples, imperativo e persuasivo ao mesmo tempo”. (SCROSOPPI, 1909, p.8).

Por fim, orientações sobre a estrutura e uso do livro. Encontra-se dividido em 44 lições que abordam determinados preceitos de forma concisa a fim de que o aluno possa decorá-los. Antes da memorização, o professor deverá desenvolver estes preceitos por narrações e leituras. O autor conclui, ressaltando o papel do livro como guia para o professor:

A fim de guiá-lo na sua missão, faremos preceder cada exercício de alguns exemplos que ele poderá facilmente multiplicar.  
Estes exemplos se acham conjuntamente com o índice de cada lição de moral sob a epígrafe: DIREÇÕES. (SCROSOPPI, 1909, p.9, grifo do autor).

---

<sup>13</sup> No banco de dados da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, onde localizamos a obra, consta que o livro dirige-se ao uso em Escolas Normais. Contudo, ele apresenta textos voltados para as crianças e as orientações ao docente. Como não existe nenhuma indicação de que seja “livro do professor”, pode-se concluir que era um livro didático utilizado na formação dos mestres.

Estas “Direções” apontadas por Scrosoppi aparecem ao longo de todo o livro. Em alguns momentos indicando ao professor um roteiro para o desenvolvimento da aula: “O encargo do mestre será muito simples. Consistirá a fazer aos alunos algumas leituras, ou narrações, e fazer tirar por eles mesmos, tanto quanto isto for possível, o preceito moral que elas encerram”. (SCROSOPPI, 1909, p.10). Outras vezes sugerindo formas de abordar determinado conteúdo, ressaltando os aspectos a serem enfatizados. É o caso da Vigésima Quarta Lição – *O imposto - O dever de pagá-lo*: “O mestre, nesta lição, esforçar-se-á por fazer compreender o funcionamento do orçamento do Estado estabelecido pela representação nacional, ou estadual.” (SCROSOPPI, 1909, p.30).

Há também sugestões de leituras e narrações que o professor deve realizar para a sala. Na lição que trata dos *Deveres para com os animais*, o professor terminará sua explanação

fazendo algumas das seguintes narrações: Buffon – A Ovelha e o Cão, por Florian – Os Cães do monte São Bernardo – O cavalo de Athenas (não se deve ser ingrato, até para com os animais) – O Ninho de Melro, por Eduardo Charton, etc.” (SCROSOPPI, 1909, p.23).

É importante observar que em 1892, Horácio Scrosoppi publicou pela Typographia King, de São Paulo, *Instrução Moral*. Apesar do título ligeiramente diferente, o livro é em quase tudo idêntico a *Pequenas lições de Instrução Moral*, tanto em termos de conteúdo, quanto nas orientações ao professor. Contudo, um aspecto merece destaque: as 44 lições se apresentam devidamente divididas pelos meses do ano letivo – de janeiro a dezembro.

Nos exemplos apresentados nota-se, portanto, a intenção de instruir o docente tanto na forma como explorar o livro didático, quanto na maneira de ensinar. Metodologias de ensino são esmiuçadas num passo a passo, qual modelos a serem seguidos pelos mestres.

Os livros direcionados ao ensino primário não traziam a resolução dos exercícios. Tal prática – como se verá mais adiante – parece ter se disseminado entre os chamados “Livros do Mestre” voltados ao secundário.

Um caso, contudo, escapa a essa regra. A obra *Arithmética Escolar*, de Ramon Roca Dordal, talvez tenha sido a ocorrência mais emblemática de compêndio que combinou orientações ao professor e resolução de exercícios (Figuras 2 e 3). Dordal foi auxiliar da diretoria da Segunda Escola Modelo e Diretor do Primeiro Grupo Escolar do Brás. Como Inspetor Escolar escreveu relatório, publicado no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1910/1911*, defendendo a substituição das lousas de pedra utilizadas pelos alunos por



folhas de papel, afirmando que aquelas deveriam ser aposentadas juntamente com o *Syllabário* e a *Carta de Nomes*, pois concorrem “a demorar e até a prejudicar o desenvolvimento regular das aptidões infantis, tornando demais moroso e imperfeito o trabalho do educando.” (SÃO PAULO, 1910/1911, p.75).

O professor Dordal parecia dotado de espírito inovador. Em 1905, organizou sua *Arithmética* em seis cadernos – “não sei se no Brasil, mas em São Paulo minha *Arithmética* era o primeiro livro escolar publicado em cadernos” (DORDAL, 1915, Observações). Através da prática em sala de aula, elaborou seu método para o ensino da matemática. As vantagens, ele mesmo apresenta: “Só uma dificuldade de cada vez; só uma lição em cada página. Passar a nova lição somente quando o aluno tiver compreendido a anterior, e resolvido os problemas em relação a ela formulados”. (DORDAL, 1915, Observações).

Dez anos depois, na quarta edição, outra inovação: a publicação do “Livro do Mestre”. Nas “Observações” que introduzem a obra, o autor afirma estar convencido da falta de tempo dos professores para efetuar a resolução da lição marcada para seus alunos, por isso decidiu apresentar demonstrados e resolvidos todos os exercícios presentes no livro do aluno.

*Arithmética Escolar*, contudo, não é composto apenas de exercícios. O livro está organizado em lições. Inicialmente, é apresentada a parte teórica e, em seguida, são propostos problemas. Em meio aos textos e atividades, o autor insere orientações ao professor, sob os títulos de “Advertência”, “Observação” e “Nota”.

Na lição XXIII, por exemplo, que trata da *Numeração*, consta a seguinte orientação ao professor: “OBSERVAÇÃO – Nesta lição e nas que tratam de numeração o professor deve verificar se o aluno escreve e lê com facilidade os pequenos números que lhe foram ditados”. (DORDAL, 1915, p.20, grifo do autor).

Já na lição XVII, sobre “Decimais”, o autor instrui o docente:

NOTA – Ao começar o estudo de decimais, o professor explicará que assim como nos inteiros os números aumentam de dez em dez cada lugar à esquerda, nos decimais seu valor diminui de dez em dez cada lugar à direita.(DORDAL, 1915, p.76, grifo do autor).

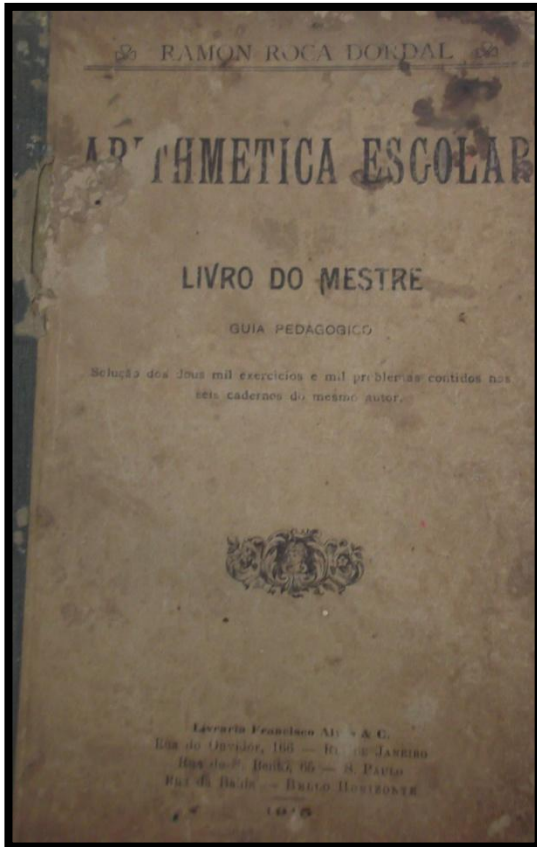


Figura 2 – Capa de *Arithmética Escolar* (Livro do Mestre), de Ramon Roca Dordal (1915).

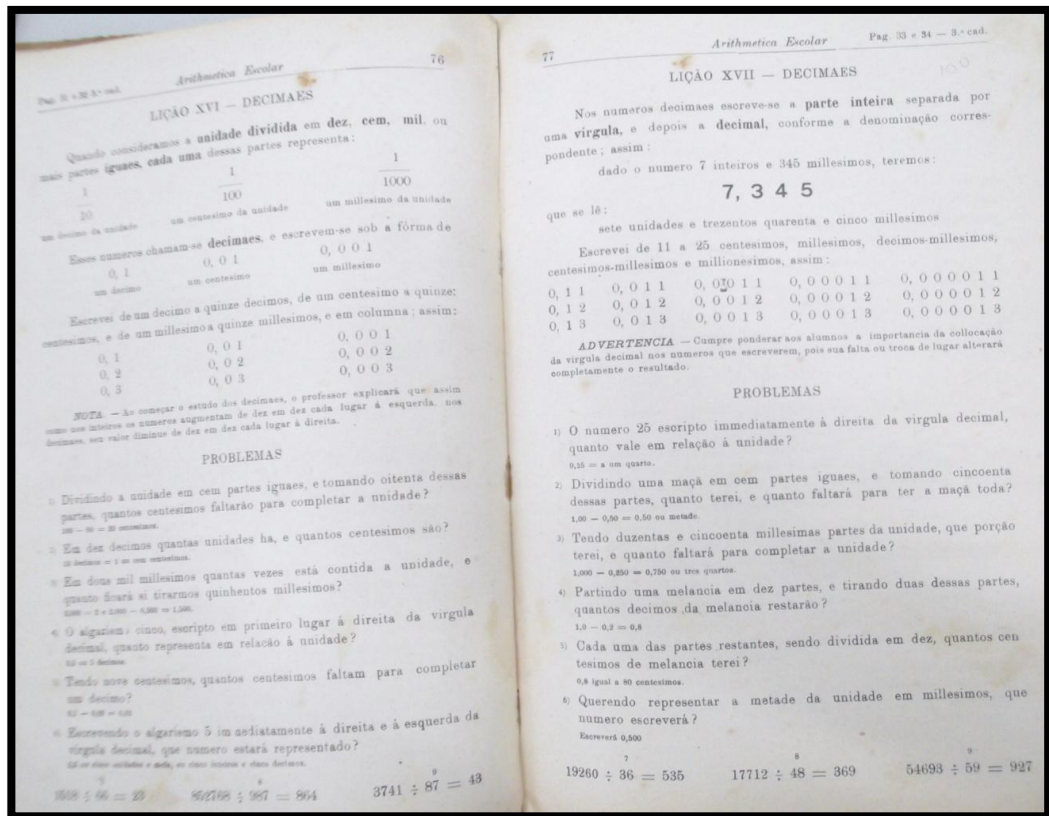


Figura 3 – P.76-77 de *Arithmética Escolar* (Livro do mestre), de Ramon Roca Dordal (1915).

O “Livro do Mestre” do professor Ramon Dordal não é, portanto, uma simples compilação de demonstrações e resoluções de exercícios. A coleção elaborada em cadernos, com uma lição por página, respeitando a gradação intelectual do aluno reflete o método do autor, ou como ele próprio afirma “meu modo de ministrar o ensino da aritmética; eis o que aconselho a todos os que quiserem obter resultados satisfatórios[...]”(DORDAL, 1915, Observações) . Apesar da epígrafe na apresentação do livro ressaltar que “todo professor tem seu modo de ministrar o ensino de cada disciplina”, o professor Dordal apresenta seu método, aconselha o uso e busca instruir e orientar o docente a fim de que obtenha sucesso.

Circe Bittencourt (2008, p.183), ao analisar os textos direcionados aos docentes presentes nos livros escolares editados ao longo do século XIX e início do XX, constata que “o poder do professor em sala de aula, [...], obrigou os autores a travar um diálogo com seu interlocutor mais autorizado por intermédio de ‘introduções’, ‘prefácios’ (prefação), ‘advertências’ que, invariavelmente, iniciavam o livro didático”. A investigação realizada nesta pesquisa permite alcançar conclusões semelhantes.

As diversas iniciativas de inserir nos livros didáticos algum tipo de instrução ao docente são fruto de ações individuais, seja de autores ou editores, que buscam auxiliar ou orientar o trabalho do professor. No final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, não havia – como a partir de 1938 com os diversos processos de avaliação e seleção de livros didáticos por parte do poder oficial – nenhum constrangimento legal que promovesse e regulamentasse a introdução destas direções. Tanto na forma, quanto no conteúdo as orientações variam muito, pois não existe um padrão específico de como devem ser transmitidas ao professor. São prefácios e apresentações onde os autores descortinam sua metodologia de ensino e indicam as melhores maneiras de utilizar o compêndio; são notas, instruções, direções e advertências inseridas ao longo do texto didático contendo informações complementares sobre determinado conteúdo, sugestões de como desenvolver determinada atividade e como abordar tal assunto.

### **1.3.2 - Livros didáticos voltados ao ensino secundário**

Se nos compêndios do nível primário as instruções ao professor apareciam sob diversas formas, para o ensino secundário o repertório parece ser mais restrito. Dentre as obras analisadas foi possível identificar dois formatos: os prefácios e o “Livro do Mestre” ou “Parte do Mestre” (Quadro 3).

**Quadro 3)** Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino secundário – 1880-1930.\*

OBRA	AUTOR	PREFÁCIO	NOTAS	RESPOSTAS	DIREÇÕES	LIVRO DO MESTRE
História do Brasil (4)	Mário Bulcão					
Curso Methodico de Geografia Physica, Política e Astronômica	Joaquim Maria de Lacerda	X	X			
Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação	André Perez Y Marin			X		X
Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação (1)	André Perez Y Marin					
Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição	(2)	X		X	X	X
Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição (1)	(2)					
Geometria Elementar	(3)			X		X
Álgebra Elementar	(3)			X		X

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Notas:**

\* Organizado por critério de autor.

(1) - Livro do Discípulo.

(2) - Sem indicação de autoria. Consta "Por uma reunião de professores".

(3) - Sem indicação de autoria.

(4) - Sem textos que dialoguem com o professor

Em *Curso Methodico de Geografia Physica, Política e Astronômica*, o autor – Joaquim Maria de Lacerda – apresenta no Prefácio a estruturação da obra:

O presente **curso methodico de Geographia** vai dividido em três partes: Geographia geral, Geographia particular e Cosmographia. Como introdução à obra consagramos algumas páginas às NOÇÕES PRELIMINARES, que

contêm o que é absolutamente indispensável para a inteligência da Geographia. (LACERDA, 1884, p.1, grifos do autor).

O autor também ressalta a importância que o estudo da Geografia tem para os países civilizados e cita o geógrafo francês Lefebvre para, sutilmente, criticar o aprendizado baseado na memorização e indicar os caminhos para o ensino da geografia:

Por mais compendioso que seja este ensino, é de necessidade ter sempre em vista provocar a reflexão dos estudantes e desenvolver a sua inteligência ao menos tanto como a sua memória. Cada nome deve ser quanto possível, ser acompanhado d'um traço descritivo que interesse a inteligência e a imaginação. (LACERDA, 1884, p.2).

O livro de Lacerda apresenta recursos interessantes – o uso de dois tipos gráficos e de notas – que são detalhados pelo autor no Prefácio. Os textos principais vêm em letras maiores, pois são “as coisas necessárias e indispensáveis, que todo estudante de Geographia deve saber”. Nos tipos menores, entremeando o texto principal, informações “destinadas aos estudiosos que desejem adquirir um conhecimento mais perfeito e cabal d'esta importante ciência”. Por fim, ao pé da página, notas “que aclaram algumas dificuldades do texto e encerram grande cópia de notícias preciosas, que não é possível fazer aprender aos meninos, mas cuja leitura lhes será mui útil e interessante”. (LACERDA, 1884, p.2).

Lacerda apresenta ao docente, em seu prefácio, não apenas a obra, mas uma proposta de ensino da geografia, menos centrada na memória e mais voltada à compreensão. As notas e os textos em letras menores presentes no livro parecem configurar muito mais subsídios ao professor que acréscimos aos discentes.

#### “Livro do Mestre”, “Livro do Discípulo”

Na primeira década do século XX, algumas coleções passaram a ofertar um livro didático específico ao docente. Segundo Circe Bittencourt (2008, p.185), “o Livro do professor foi introduzido sistematicamente nas coleções FTD, conforme demonstra o catálogo da Nova Coleção de livros clássicos de 1909”. O aspecto precursor desta iniciativa da Coleção FTD instiga algumas perguntas: Quais obras desta coleção eram acompanhadas do “Livro do Mestre”? Quais disciplinas eram contempladas com a edição do professor?

Em 1912, a editora Francisco Alves publicou o *Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição*. Nas últimas páginas do livro era divulgado o extrato de Catálogo da “Nova Colleção de Livros Clássicos” (a antiga coleção FTD). Tal coleção abrangia livros didáticos de oito disciplinas, todos elaborados “por uma reunião de professores”. Eram três obras voltadas à Língua Portuguesa, nove de Matemática, cinco de Geografia, três de História, seis de Ciências, três de Línguas (inglês e francês), nove de Religião e nove de Caligrafia. Todos os nove livros de matemática (três de Aritmética, dois de Álgebra, dois de Geometria, um de Trigonometria e um de Exercícios de cálculos e das quatro operações) e os três de Língua Portuguesa apresentam a “Parte do Mestre”.

A *Geometria Elementar*, publicada em 1924 pela Livraria Paulo de Azevedo & Cia e pertencente à “Coleção FTD”, também traz a relação das obras publicadas pela coleção. São 16 livros do curso de matemática, dos quais 13 vêm acompanhados da “Parte do Mestre”. Os de Língua Portuguesa totalizam cinco, sendo quatro com a parte voltada ao professor. As obras das demais disciplinas – língua francesa, língua inglesa, geografia, história, física, química, história natural e caligrafia – trazem apenas o livro do discípulo.

A edição da *Álgebra Elementar* de 1941, também da coleção de livros didáticos da FTD, contém relação dos livros da coleção. Todos de Aritmética, Álgebra e Geometria, além de um de Trigonometria e um de Ensino Comercial trazem a “Parte do Mestre”. A novidade: um compêndio de Física dos cinco expostos e três de Química dos sete apresentados eram acompanhados do livro do professor.

A análise dos extratos de catálogos da Coleção FTD permite observar que o “Livro do Mestre” se tornou, entre as décadas de 1910 e 1940, material recorrente apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, seja no curso primário ou secundário. Somente nos anos de 1940, Física e Química passarão a ser contempladas; quanto à História, Geografia e Ciências, nenhuma referência. Parece haver uma maior preocupação com o ensino da língua materna e com a área das ciências exatas.

A prática de se oferecer ao professor um livro específico se consagrou através da “Nova Colleção de Livros Clássicos” (a antiga coleção FTD). Contudo, o pioneirismo parece não ter sido exatamente desta coleção. Em 1906, a Officina Polytechnographica M. Orosco & C. publicava, em nova edição melhorada, *Exercícios de gramática: análise lexicológica e*

*sintática e redação*, voltado ao nível secundário, de André Perez y Marin<sup>14</sup>. Logo na capa, a indicação “Livro do Mestre”. O mesmo título foi localizado em edição de 1908, só que na versão “Livro do Discípulo”.<sup>15</sup>

Em 1915, a editora Francisco Alves lançava a já referida *Arithmética Escolar*, livro do professor e inspetor escolar Ramon Roca Dordal. Esta era a quarta edição da obra, mas a primeira a oferecer o “Livro do Mestre” – que na capa trazia a indicação “Guia Pedagógico”.

Portanto, é ao longo da primeira década do século XX que aparecem os compêndios específicos – com algum tipo de orientação ou auxílio – voltados ao docente. A “Nova Colleção de Livros Clássicos” (a antiga coleção FTD), independente da casa editora, incorporou a “Parte do Mestre” como integrante de suas publicações didáticas ao longo das décadas de 1910 e 1920 até os anos de 1940 e adotou esta prática de forma sistemática. As outras duas obras analisadas – *Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação* e a *Arithmética* do professor Dordal – revelam também a preocupação com a instrumentalização docente. Mas, que tipo de informações e orientações ao professor traziam estas obras? Em que diferiam do livro utilizado pelo discente?

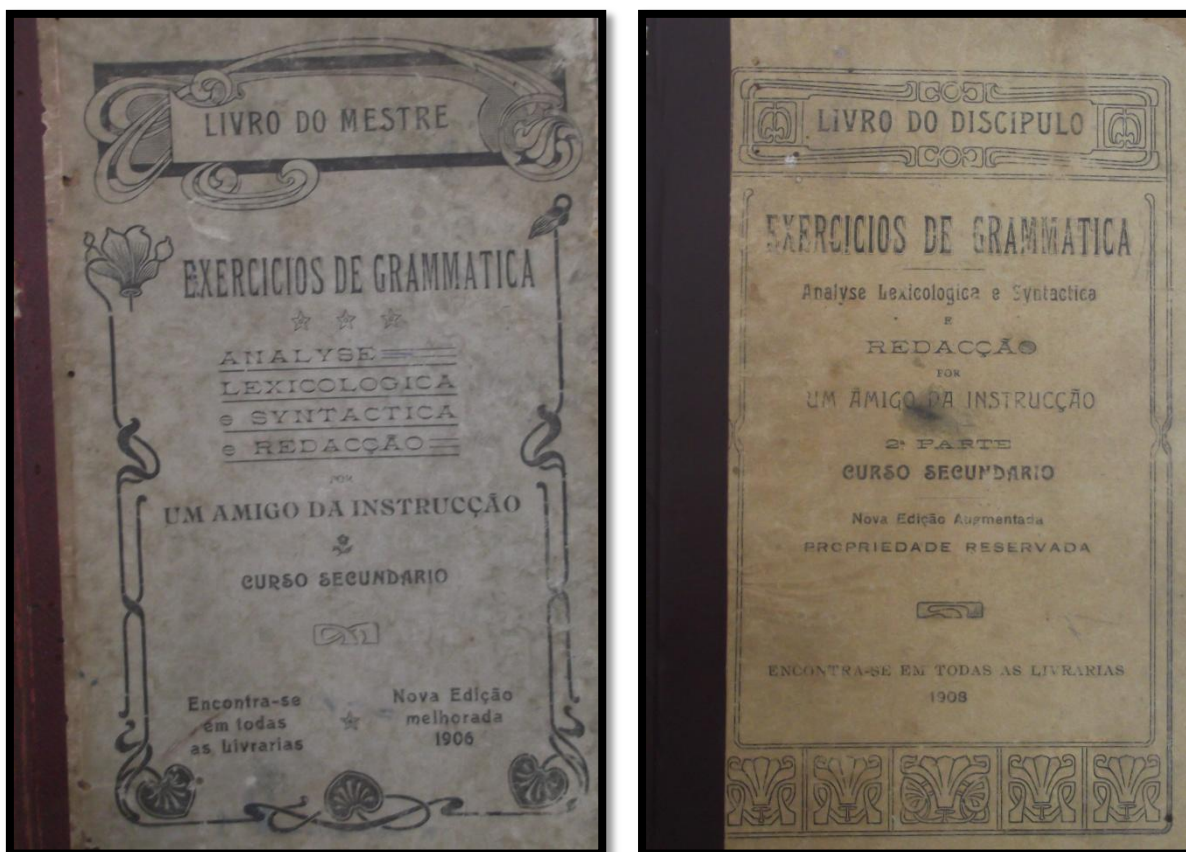
O livro *Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação*, de André Perez y Marin, é composto apenas por atividades e propostas de redações, não há parte teórica. O “Livro do Mestre” não apresenta introdução, nem instruções ou orientações específicas ao docente. Não há qualquer diálogo entre o autor e o leitor/professor. Apresenta a mesma organização do “Livro do Discípulo” diferindo deste apenas por trazer as respostas dos exercícios (Figuras 4 e 5).

Assim, o *Exercício 8 – Substantivos Verbais* tem como proposta em ambos os livros “Dos seguintes verbos derivar substantivos que indiquem a ação”. Na obra para o aluno aparecem os verbos: “Adorar. Contemplar. Considerar. Colocar [...]” (PEREZ Y MARIN, 1908, p.7). Na do mestre, a solução: “Adorar, adoração. Contemplar, contemplação. Considerar, consideração. Colocar, colocação [...]” (PEREZ Y MARIN, 1906, p.11).

---

<sup>14</sup> Nas capas dos dois livros (do Mestre e do Discípulo) não é indicado o nome do autor, apenas a menção “por um amigo da instrução”. Contudo, no catálogo digital LIVRES consta a autoria de André Perez y Marin.

<sup>15</sup> Estes livros não apresentavam extratos de catálogos da editora, não sendo possível saber se a editora publicava livros didáticos de outras disciplinas e se estes apresentavam o “Livro do Mestre”.



**Figuras 4 e 5** – Capas de *Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação* (PEREZ Y MARIN, 1906, Livro do Mestre) (PEREZ Y MARIN, 1908, Livro do Discípulo).

A seção voltada às composições propõe ao aluno um tema e um sumário, que funcionava como um roteiro a ser seguido para o desenvolvimento da redação. A composição XLV tem como assunto “O Médico” e o sumário sugere:

A medicina é grande e nobre carreira – É a esperança e recurso do pobre doente, da mãe que vê sofrer seu filhinho, da família que se acha ameaçada de perder seu chefe – Esta carreira tem suas alegrias e triunfos, citai-os – Tem também seus espinhos: dizei quais [...] (PEREZ Y MARIN, 1908, p. 192).

No “Livro do Mestre” aparecem as mesmas indicações, contudo, abaixo do sumário é apresentado um modelo de redação, elaborado consoante o roteiro proposto.

O *Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição*, da “Nova Colleção de Livros Clássicos” traz, além de atividades, parte teórica. Mas a ênfase do livro pode ser compreendida pelo breve slogan presente na capa: “Gramática pouca, exercícios muitos”. Na parte de Gramática o livro do professor e o do aluno são idênticos. Nas atividades, no entanto, aparecem alguns acréscimos, a começar pela proposição. A



primeira lição do livro trata de *Nome ou Substantivo*. O exercício pede ao aprendiz: “Reconhecer e sublinhar os substantivos” (NOVO MANUAL[...], 1923, p.6); para o mestre apresenta o que se espera que o aluno faça, já com as respectivas respostas – “O aluno deve ter reconhecido e sublinhado os substantivos (aqui estão grifados)” (NOVO MANUAL[...], 1912, p.6). Alguns trazem a resposta abaixo do exercício, sob a rubrica “Explicação”.

Nota-se uma preocupação dos autores não apenas em oferecer a resolução ao professor, mas em orientá-lo na correta realização da atividade. É o caso da instrução ao docente no exercício sobre formação de nomes: “Com o substantivo na esquerda da linha pontilhada, o aluno deve ter formado um substantivo novo antepondo ao primeiro um dos prefixos à direita da mesma linha” (NOVO MANUAL[...], 1912, p.15) e, logo abaixo, a “Explicação”, com as respostas.

Já nos exercícios de Leitura um texto é apresentado e, em seguida, é proposto um estudo analítico por meio de questões. O “Livro do Mestre” contém a resolução do questionário.

Nas composições, os autores sugerem um tema e um sumário para que o aluno desenvolva seu texto. Na parte do docente, há uma redação modelo elaborada de acordo com o roteiro proposto.

No encerramento do livro, uma mensagem dos autores “aos distintos Mestres”, na qual buscam ressaltar que todas as orientações contidas no livro do professor “são apenas uma indicação do caminho a seguir” e frisam que os exercícios de composição devem sofrer adaptações “por conta do lente que conhece o preparo prévio, a disposição de espírito, a índole, os preconceitos, os hábitos, etc., dos seus discípulos, outros tantos fatores importantes no feliz êxito de uma preleção”. (NOVO MANUAL[...], 1912, Aos distintos Mestres).

Na disciplina de Matemática, os dois livros do mestre da coleção FTD analisados apresentam bastante semelhança, apesar do intervalo de 17 anos entre suas publicações. Tanto em *Geometria Elementar* (1924) quanto em *Álgebra Elementar* (1941) o conteúdo é desenvolvido através de exercícios. As obras não apresentam nenhum tipo de diálogo com o professor, porém, é oferecida detalhada resolução, passo a passo, de todas as atividades.

Oferecer um livro específico voltado ao professor, diverso do livro do aluno, não parece ter sido prática que se propagou em toda a produção didática do início do século XX. Contudo, as coleções e autores que a adotaram o fizeram de forma sistemática. Os “Livros do Mestre” analisados revelam que a característica principal destas obras, seja da área de Língua Portuguesa, seja de Matemática, era oferecimento das resoluções dos exercícios propostos.

Algumas traziam também indicações e orientações ao docente quanto ao uso do livro e ao desenvolvimento da aula.

#### **1.4 - Livros didáticos, impressos educacionais e modelos pedagógicos**

Após a implantação do regime republicano no país, diversos estados efetuaram reformas da educação pública visando promover a instrução popular. Souza (2008, p.37) destaca que, de modo geral, tais projetos incorporaram os princípios liberais da educação: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação, o compromisso do poder público em ampliar as oportunidades de acesso à escola.

Em São Paulo, a elite oligárquica que comandava o estado investiu na estruturação de um sistema escolar que representasse o progresso e a modernização que a República trazia. O modelo paulista, centrado na Pedagogia Moderna, tornou-se, a partir do início do século XX, referência para iniciativas de remodelação escolar em outros estados brasileiros.

Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (2000, p.112),

No campo normativo da pedagogia moderna, que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é arte de ensinar. Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos.

Para Carvalho, os impressos pedagógicos do período se organizam em torno deste modelo e o disseminam.

A centralidade do exercício escolar no campo normativo da pedagogia indicia a lógica que preside a organização de impressos que, como a revista *A Eschola Pública*, estruturam-se como caixas de utensílios para uso de professores, com seções de pedagogia prática compostas por roteiros ou modelos de lições. (CARVALHO, 2000, p. 113).

A citada revista *A Eschola Pública* foi uma iniciativa de professores da Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo, publicada a partir de 1896 em segunda fase. Buscava oferecer aos docentes orientações metodológicas e práticas pedagógicas exemplares a serem adotadas em aula.

A seção principal, que vinha logo após o “Pantheon Escholar”, intitula-se “Pedagogia Prática”. Estava composta basicamente por modelos de lições das “matérias” de ensino. Aritmética, física, sistema nervoso, astronomia, leitura expressiva, zoologia, trabalho manual – esses são alguns dos títulos

dos artigos que compõem a seção. Várias outras seções – transcrições, literatura infantil, música, curiosidades científicas – se organizam segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula: uma poesia aqui, um canto lá, uma estorinha ali. Nessa lógica, a revista é composta como uma espécie de caixa de utensílios cujos usos supõem regras que não necessitam explicitação e que, portanto, são dadas como regras culturalmente compartilhadas. (CARVALHO, 2001, p.143-144).

As publicações direcionadas ao professorado difundiam em suas páginas elementos da Pedagogia Moderna que fundamentou a educação paulista nos primeiros anos do século XX. A “arte de ensinar” baseava-se na observação e cópias de modelos, os quais eram ofertados por meio dos impressos pedagógicos. Já foi discutida em momento anterior deste trabalho a centralidade desempenhada pelos livros didáticos no processo de formação e atualização docente. Diante disso: o modelo da “Caixa de Utensílios” se refletia nos livros didáticos editados no período? Ele se faz presente nos livros voltados aos dois níveis de ensino?

A análise dos livros didáticos empreendida permite perceber que a maior parte das obras que contém algum tipo de diálogo com o professor é voltada ao ensino primário. Nos compêndios de Menezes Vieira (1881,1885,1895), Horácio Scrosoppi (1909) e Ramon Roca Dordal (1915) observa-se uma preocupação dos autores em oferecer ao professor modelos de ação. Marta Maria Chagas de Carvalho (2000, p.113) aponta estas características nos impressos pedagógicos do período:

As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal arte é prescrita como boa imitação de um modelo. Os incontáveis roteiros de lições divulgados em revistas dirigidas a professores têm as marcas dessa concepção pedagógica. Também a minudência modelarmente prescritiva dos assuntos arrolados nos manuais de pedagogia que compendiam as artes de ensinar as mantém.

Já os materiais dirigidos ao secundário, quando apresentam orientações, estas mostram-se bem mais sucintas, diversas, portanto, do modelo prescritivo e detalhista adotado nos livros do primário. Tal característica pode ser notada em Lacerda (1884) e no *Novo manual de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição* (1912,1923). Com o advento da “Parte do Mestre”, muitos livros sequer trazem textos ao docente, mas apenas as respostas dos exercícios propostos – casos de *Exercícios de gramática: análise lexicológica e sintática e redação*(1906,1908), *Geometria Elementar* (1924) e *Álgebra Elementar* (1941).

É possível sugerir uma aproximação entre o conteúdo das orientações direcionadas ao professor primário e o modelo da “Caixa de Utensílios” veiculado nas revistas de ensino, o que não é percebido nos materiais do ensino secundário. Pode-se cogitar que tal fato seja

reflexo da própria finalidade de cada nível de estudo e da consequente representação social dos respectivos docentes. Ao primário – voltado à maioria da população, com professores leigos ou formados em cursos normais e cuja expansão era uma bandeira do regime republicano – são apresentados subsídios de caráter prescritivo, modelos a serem seguidos. Já ao secundário – restrito, formador das elites dirigentes, onde o professor possuía um status diferenciado e formação em nível superior (mesmo que não específica) – as interlocuções com o docente são menos comuns e normativas. Essencial era o conteúdo, aprendido quase que por impregnação.

## CAPÍTULO 2

### INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS ESTATAIS E DIREÇÕES AO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS (1930-1960)

#### 2.1 – O Estado “forte” e sua pesada mão sobre a educação nacional

Ao longo da Primeira República, a estrutura social brasileira se diversificou. O crescimento das cidades – em especial São Paulo –, com o estabelecimento de fábricas e de uma rede de serviços, fez surgir um novo ator – o trabalhador urbano. A extinção da escravidão e o intenso processo de imigração levaram à ampliação da base da pirâmide social. No aspecto político, o domínio oligárquico fez com que a força política local se sobrepusesse às ações do governo central.

Contudo, a década de 1920 marcou um período de efervescência de ideias e de contestações à estrutura jurídico-constitucional vigente. A intensificação das ações do movimento operário, a mobilização Tenentista, a fundação do PCB (1922) e a Coluna Prestes (1924-1927) acabaram por minar as bases do poder oligárquico. Os ventos do modernismo europeu sopraram sobre a arte nativa e a *intelligentsia* brasileira se voltou a compreender o que era o Brasil e a definir quem era o brasileiro. Toda esta movimentação evidenciava a necessidade de reformas políticas e sociais no país. A educação ocupava lugar de destaque neste rol de modificações. Vista como doença social, chaga nacional, a falta de escolarização precisava ser atacada.

Não por acaso, a década de 1920 será palco de uma série de reformas promovidas pelos governos estaduais nas redes escolares de São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal. Segundo Veiga (2007, p.254), tais reformas se diferenciaram das anteriores por três razões básicas: “a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação.”

A necessidade de se compreender as causas de nosso atraso educacional levou a uma proliferação de investigações e diagnósticos a respeito da situação do ensino no país, cujo

mais destacado será o “inquérito” feito por Fernando de Azevedo para o jornal “O Estado de S. Paulo”, em 1926.

Em 1924, foi criada no Rio de Janeiro, por iniciativa de alguns intelectuais, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se destacou, entre os anos de 1924 e 1932, como importante espaço de debates políticos-educacionais e, principalmente, pela organização das Conferências Nacionais de Educação. O espectro ideológico dos participantes da associação era bastante amplo, comportando liberais democratas, católicos, nacionalistas, comunistas e fascistas.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), em seu estudo sobre a ABE, irá contestar a memória construída pelos seus membros de que esta era uma entidade apolítica. A autora demonstra a intensa afeição de seus integrantes, notadamente, pelo Partido Democrático do DF e pelo Club Bandeirante do Brasil e revela a luta de diversos grupos pelo comando da associação.

Carvalho (1998) vê as propostas pedagógicas veiculadas pela ABE como amplos programas de ação social. Metamorfoseadas em discursos pedagógicos há uma série de posições políticas para lidar com a chamada “questão social” brasileira, vinculadas a um ideal autoritário para a solução dos problemas nacionais.

O modelo liberal descentralizado controlado pelo poder oligárquico, vigente durante a Primeira República, rumava ao ocaso. O movimento que colocou Getúlio Vargas no poder, em 1930, prenunciava uma nova era, o ciclo do “Estado forte”. A mobilização de amplos setores da sociedade na década de 1920 exigia das forças políticas uma necessidade de reacomodação de todos os setores sociais nos domínios do Estado.

Desde o início do Governo Provisório, em 1930, a administração de Getúlio Vargas se caracterizou pelo fortalecimento do poder central em detrimento do poder político e econômico dos estados. Este aspecto centralizador também se fez ver no campo educacional. Se nos anos 1920 as iniciativas reformistas partiam dos governos estaduais, com Vargas elas passaram a ter como motor o nível federal. A organização da educação nacional ocorreu de cima para baixo. Conforme afirmam Freitas e Biccias (2009, p.112)

A extensa e pormenorizada ação do Estado no processo de (re) formação da escola estatal demonstra o agir próprio de uma instância de governo que conservou para si a competência privativa para legislar e estabelecer diretrizes.

Marco inicial desse projeto foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública – promessa da plataforma de governo da Aliança Liberal. *Locus* privilegiado para a implantação do novo modelo organizacional do sistema escolar, teve como primeiro ocupante Francisco Campos. Durante sua administração, Campos procedeu uma profunda reestruturação da ação estatal no campo da educação secundária e superior.

## **2.2 – As Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) e a Portaria Ministerial n.º 1.045 (1951): determinando como ensinar**

Por meio do decreto 19.890, de 18/04/1931, o governo federal reorganizou o ensino secundário no país. A duração do curso seria de 7 anos, dividido em dois ciclos – o fundamental, de 5 anos, e o complementar, de 2 anos. A legislação procurou conciliar dois aspectos aparentemente antagônicos deste nível de ensino: o formativo e o propedêutico. O plano de estudos perdeu o caráter humanista que o caracterizou até então, apresentando grande ênfase nas Ciências Físicas e Biológicas.

Segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p.153), a maior inovação da Reforma Francisco Campos, no que tange à seleção cultural do currículo no secundário, “foi a distribuição mais equilibrada entre estudos literários e científicos no curso fundamental e a revitalização do cientificismo”.

A padronização e regulamentação impostos pelo poder Federal estabeleceram maior organicidade ao ensino secundário no Brasil. A exigência de estudos regulares, seriação, frequência obrigatória, aprovação em todas as disciplinas da série para promoção para a série seguinte e habilitação nos dois ciclos para ingresso no ensino superior objetivavam eliminar os cursos preparatórios que atendiam boa parte do alunado do ensino médio.

Apesar das mudanças implementadas pela Reforma criarem condições para que o ramo secundário pudesse atender parte de uma demanda crescente da sociedade brasileira, elas não romperam com o caráter seletivo e estratificado deste nível de ensino. O acesso ao primeiro ano ginásial continuava a exigir a aprovação no exame de admissão, uma peneira de trama muito fina por onde poucos passavam. Sobre a função desta prova, Rosa Souza (2008, p.151) afirma que “o minucioso sistema de avaliação estabelecido pela reforma visava a uma dupla finalidade: moralizar o ensino e legitimar a seletividade dos sistema educacional”.

Como constatam Marcos César de Freitas e Maurilane Biccas (2009, p.112), a dualidade do sistema educacional brasileiro se manteve bem clara no período:

Na chamada “Era Vargas” também circulou com intensidade o discurso que considerava ser “natural” pensar os ensinos secundário e superior para as “mentes aptas a dirigir” e os outros graus e modalidades de ensino destinadas, sem meias palavras, aos pobres, como será o caso explícito do ensino profissionalizante.

A criação, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, das Faculdades de Filosofia (ou Educação), Ciências e Letras (FFCL) significou a possibilidade de formação específica ao magistério secundário. A instituição do Registro de Professores junto ao Departamento Nacional de Ensino representou importante passo na regulamentação do trabalho docente, exigindo que candidatos ao exercício do magistério secundário em estabelecimentos públicos e privados se inscrevessem para poder lecionar.

Os programas de ensino das disciplinas do secundário passaram a ser elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, sem que se soubesse quem eram os seus autores, rompendo-se assim uma longínqua tradição que conferia à Congregação do Colégio Pedro II a confecção dos programas.

Guy de Hollanda publicou em 1957 um balanço dos programas e livros didáticos de História elaborados no Brasil entre 1931 e 1956. Ao tratar da reformulação dos programas ocorrida em 1931, afirma:

O propósito que determinou, em 1931, a expedição dos programas de ensino secundário pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, parece ter se inspirado num sincero desejo de promover uma radical renovação dos métodos didáticos. (HOLLANDA, 1957, p.14-15).

Segundo Hollanda, a grande novidade da reforma foi a introdução das “Instruções Metodológicas”, precedendo os programas de ensino. “Profundamente inovadoras, com maior ou menor acerto, essas instruções, antes inexistentes ou sumaríssimas, constituíam o aspecto mais positivo da Reforma Francisco Campos”. (HOLLANDA, 1957, p.16). Contudo, avaliando suas consequências um quarto de século depois, este autor chega a conclusão desanimadora: “Por falta de discussão pública e conveniente divulgação, parecem ter surtido pouco efeito entre o corpo docente”. (HOLLANDA, 1957, p.16).

As instruções para a disciplina de História mostravam-se articuladas à moderna pedagogia da época, propondo ao professor que estimulasse o dom de observação e o poder crítico dos alunos. Sobre as exposições orais – preleções, na terminologia do período, que se



tornaram o símbolo do ensino verbalista e livresco da História – as orientações eram taxativas:

O uso das preleções deverá restringir-se ao mínimo possível, ficando principalmente reservado aos casos em que se tiver de fazer a exposição de acontecimentos complexos, da vista de conjunto de uma época ou a caracterização precisa de grandes personalidades. (BRASIL, 1931, p.12408).

A ênfase deveria ser no trabalho autônomo dos alunos, principalmente por meio de pesquisas propostas pelos professores. Atividades extra-sala, como visitas a museus, exposições, monumentos, etc, também eram incentivadas. Enfatizava-se o uso de recursos visuais como projeções e mapas. Cabia ao professor orientar e complementar todas estas atividades. A preocupação com o ajustamento entre os exercícios propostos em aula e a idade mental do educando revelam a influência dos estudos de Psicologia aplicados à criança. (BRASIL, 1931, p.12408).

O ensino primário não foi contemplado pelas diretrizes federais da Reforma Francisco Campos. As mudanças ocorreram no âmbito estadual. No caso paulista este nível de ensino foi reorganizado com base em uma série de normatizações estabelecidas a partir do início dos anos 1930 e consolidadas no Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto nº 5884, de 21/04/1933), elaborado na gestão de Fernando de Azevedo. Segundo Rosa Souza (2008, p.76), “esse Código estabeleceu as bases gerais sobre as quais funcionaria o sistema de ensino paulista até os anos 60”.

A renovação didática efetuada em São Paulo fundamentou-se no ideário Escolanovista e ficou conhecida como escola ativa. Souza (2008, p.80) afirma que tais inovações abrangeram

A globalização do ensino entendido como o desenvolvimento do programa com base em centros de interesse, métodos de projeto ou outras formas de integração das matérias, a utilização de atividades diversificadas, a realização de excursões, a instalação de salas-ambiente, a prática das atividades agrícolas e outras ações que rompiam com a rotina da sala de aula.

O capítulo IV do Decreto nº 5884 tratava da organização, programas e métodos gerais do ensino primário. Estabelecia que o curso teria duração de 3 anos nas escolas isoladas e de 4 anos nos grupos escolares. A grade curricular versaria sobre Leitura, Linguagem oral e escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Educação

Cívica, Ciências Físicas, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica. As indicações metodológicas eram apresentadas no artigo 238:

O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este largas oportunidades para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares. (SÃO PAULO, 1933).

Logo a seguir, o legislador reconhecia a importância do livro didático no cotidiano escolar, mas sugeria que se desenvolvessem atividades que enfatizassem a autonomia do aluno:

O uso de manuais escolares, indispensáveis como instrumentos auxiliares do ensino, deve ceder o passo, sempre que possível, aos exercícios que desenvolvem o poder de criação, investigação e crítica do aluno. (SÃO PAULO, 1933).

Em 1934 foi aprovado o Programa Mínimo para o Curso Primário, estabelecendo os conteúdos indispensáveis a cada série. Porém, apenas em 1949 foram homologadas as novas orientações curriculares, compostas por programas analíticos, com o detalhamento das finalidades de cada disciplina e as respectivas instruções metodológicas. Souza (2008, p.85) ressalta que tais instruções “fundamentavam-se na pedagogia nova, enfatizando procedimentos didáticos que pudessem mobilizar o interesse das crianças”.

O modelo de formação do professorado primário através das Escolas Normais também sofreu mudanças a partir da década de 1930. De acordo com Tanuri (2000, p.72), “a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.”

As reformas educacionais realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e Fernando de Azevedo em São Paulo (1933) representaram tentativas de implantação do pensamento da Escola Nova também no processo de formação docente e reverberaram em diversas unidades da federação.

Com isso, a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. (TANURI, 2000, p. 74).

Desse modo, a partir da década de 1930, o controle estatal sobre a educação intensificou, abarcando todos os níveis de ensino e os diversos aspectos da vida escolar. Os programas de estudo passaram a trazer anexas instruções metodológicas que retratavam os fundamentos teóricos norteadores das reformas. Os mecanismos de formação do professorado primário e secundário também sofreram modificações. Contudo, até meados da década de 1950, outras intervenções estatais no campo educacional foram vistas, em 1942 e 1951.

Dentro da política centralizadora e prescritiva que caracterizou a Era Vargas, em 9 de abril de 1942, o Decreto-lei 4244 estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Gustavo Capanema – ministro da educação à época. Concebendo o secundário como educação de elites e enfatizando um currículo com formação humanista, a Lei Orgânica retoma tradições que haviam sido alteradas pela Reforma Francisco Campos.

As palavras do próprio ministro Gustavo Capanema retratam com clareza sua concepção sobre as finalidades deste nível de ensino:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, os homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria. (Apud SOUZA, 2008, p.172).

A Reforma Capanema dividiu o nível secundário em dois ciclos: o ginásial – com duração de 4 anos, voltado a uma formação geral do aluno – e o colegial – que se estendia por 3 anos e bifurcava-se em científico e clássico.

A reorganização curricular estabeleceu 13 disciplinas para o ginásio e 16 para o colegial. O Ministério da Educação e Saúde Pública designaria comissão para elaborar os programas de cada matéria. Tais programas seriam compostos de um sumário da disciplina e da indicação de suas finalidades educativas. A comissão também anexaria as respectivas instruções metodológicas, contendo métodos e processos pedagógicos que os professores deveriam empregar. Tais instruções, contudo, não foram publicadas imediatamente após a entrada em vigor da Lei Orgânica. As do ciclo colegial foram concluídas em 1946 e as do ginásial, apenas no início da década de 1950.

Através da Portaria n.º 598, de 6 de dezembro de 1945, o Ministério da Educação e Saúde divulgava os Programas e as Orientações Metodológicas para a área de História que

acompanharam a Reforma Capanema, voltadas ao segundo ciclo do curso secundário. A legislação destacava o objetivo do novo programa:

Em resumo, procuram os presentes programas atender a êstes três pontos: "formação de sentido histórico", "compreensão do mundo atual", e "colaboração nos mais altos objetivos culturais da nação", considerados como propósitos fundamentais do ensino histórico neste nível de estudos. (BRASIL, 1945, p.18758).

Há destaque também para as “técnicas de ensino”. O docente deveria

a) Limitar o estudo de datas e nomes próprios aos fatos característicos, ou seja, àqueles que emprestem à evolução histórica o caráter distintivo de cada época, ou de seu episódio central.

[...]

c) Encaminhar o estudo para o terreno das ideias, pela exposição objetiva das teorias e sistemas que presidiram aos grandes movimentos. (BRASIL, 1945, p.18759).

Além disso, sugeria um conjunto de estratégias bastante diversificadas para o desenvolvimento da aula: exposição objetiva, proposição de problemas, leitura comentada de grandes textos históricos, ensaios, composições, leituras complementares e método biográfico (BRASIL, 1945, p.18759). A ideia de direcionar a prática docente chegava a tal ponto de detalhamento que até mesmo a duração de cada conteúdo era prescrita:

Na segunda série, cada uma das duas primeiras unidades pode ser desenvolvida em três semanas; a III e IV, em quatro semanas, cada uma; a V e VI, em duas semanas, cada uma; à unidade VIII, porém, convirá reservar cinco semanas. (BRASIL, 1945, p.18759).

O fim do Estado Novo, a promulgação de uma nova Carta constitucional e o envio para o Congresso Nacional de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação colocaram novamente em destaque as demandas educacionais. Em meio a debates acerca da descentralização do ensino, da articulação dos diferentes níveis de ensino, da ampliação do acesso ao secundário e da flexibilização curricular, o tema da formação e qualificação docente sobressai. Nesse contexto, o governo federal efetuou uma nova revisão de programas, currículos e instruções metodológicas para o ensino secundário.

Por meio da Portaria Ministerial n.º 1.045, de 14 de dezembro de 1951, foram divulgadas pelo Ministério da Educação e Saúde os Planos anexos de Desenvolvimento dos

Programas Mínimos e as respectivas Instruções Metodológicas para as disciplinas do curso secundário. Se na Reforma de 1942 as orientações aos professores foram divulgadas lentamente ao longo da década de 1940 – e em alguns casos sequer foram publicadas, como as de História para o ginásial – em 1951 a situação foi diferente. Uma única portaria contemplou programas e instruções voltadas aos cursos ginásial e colegial das disciplinas de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil. Após 20 anos de programas elaborados pelo Ministério da Educação, a congregação do Colégio Pedro II voltava a ter a prerrogativa de confeccionar tais documentos.

Já nas Considerações Preliminares da referida portaria a equipe que elaborou as orientações aos docentes ressalta que “não pretende sugerir inovações em matéria didática, nem ensinar regras de metodologia aos docentes” e que tais instruções objetivam exclusivamente “proporcionar um roteiro, um subsídio, um repositório de esclarecimentos para elucidação de possíveis dúvidas que venham a surgir na execução dos novos programas”. Por fim, enfatiza a importância do trabalho do professor: “o que a Congregação deseja acentuar é que o bom êxito na aplicação destes, como de quaisquer programas, depende do zelo, da boa vontade, do patriotismo dos dignos docentes que os devem pôr em prática na regência de suas turmas.” (BRASIL, 1952, p.1).

As Instruções Metodológicas voltadas ao ensino de História nos dois ciclos do curso secundário sugeriam o uso dos métodos ativos da pedagogia moderna a fim de ganhar o interesse do aluno através de uma maior vinculação entre o passado e o presente. Propunham que a exposição oral fosse “simples e sucinta”, pois o mais recomendável seria privilegiar o trabalho próprio do aluno, que teria “como ponto de partida a utilização pessoal do livro de texto, ameno auxiliar instrumental de trabalho, facilitador da aquisição de conhecimentos, sua fixação e revisão.” (BRASIL, 1952, p.18).

Portanto, entre 1930 e o início dos anos 1950, o Estado assume a tarefa de prover os ensinamentos primário e secundário não só de programas curriculares, mas também de instruções metodológicas voltadas ao docente. A implantação dos primeiros cursos universitários de licenciaturas no país fez com que, lentamente, começassem a atuar nas escolas secundárias brasileiras profissionais graduados em suas respectivas áreas de ensino. A reformulação dos cursos normais também colocou no mercado professores de primeiras letras com uma formação diferenciada. Contudo, a preocupação estatal com as práticas docentes em sala de

aula ficava clara através das sucessivas iniciativas de apresentar ao mestre direções não apenas sobre o que ensinar, mas *como ensinar*.

### 2.3 – Orientações aos docentes em livros didáticos

As sugestões metodológicas apresentadas pelo poder público ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950 concordavam em aconselhar o docente no uso de novas estratégias em sala de aula. De maneira geral, propunham o respeito aos interesses, necessidades e experiências do aluno em lugar da centralidade atribuída ao professor e à aquisição do conhecimento.

O livro didático permanecia como material central para o docente. Filgueiras (2011, p.36) afirma que os manuais “tornavam-se divulgadores das novas propostas pedagógicas e das novas metodologias de ensino, para os professores que estavam em sala de aula”. Souza (2008, p.85) corrobora a opinião: “Os livros didáticos desempenharam um papel importante na disseminação das diretrizes curriculares, traduzindo os princípios doutrinários da Escola Nova em atividades e práticas de ensino”.

Pensando nessa função do livro escolar como importante veículo de difusão de formas de se ensinar, surgem os questionamentos: de que maneira os compêndios retrataram as novas orientações? Traduziam-nas em prefácios ou notas? Reproduziam-nas conforme foram publicadas no Diário Oficial? A fim de respondê-los foram investigados 30 livros didáticos e identificados 24 que continham algum tipo de interlocução com o docente<sup>16</sup>, voltados aos níveis primário e secundário, publicados por dez editoras, elaborados por quinze autores, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Canto Orfeônico, História Natural, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Ciências Sociais, Leitura, Estudos Sociais e Moral e Civismo, editados entre 1930 e 1960 (Quadro 4).

---

<sup>16</sup> No catálogo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, a pesquisa foi feita em intervalos de dez anos entre 1930 e 1960, preenchendo os filtros “Notas” e “Gênero” com os termos “prefácio”, “notas”, “programa”, “instruções metodológicas” “guia” e “manual”.

**Quadro 4)** Livros didáticos analisados (contendo interlocução com o professor) – 1930-1960.\*

	OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	EDIÇÃO	LOCAL	DISCIPLINA	NÍVEL
1	<b>Ciências Sociais ( vol. V)</b>	Ariosto Espinheira	J. R. de Oliveira & Cia.	1939	4ª	RJ	Ciências Sociais	P
2	<b>Na cidade e no campo – leitura para o 3º ano primário</b>	Maria de Lourdes Gastal	FTD	194-?	1ª	SP	Leitura	P
3	<b>Ciências Sociais (vol. II)</b>	Ariosto Espinheira	J. R. de Oliveira & Cia.	1941	16ª	RJ	Ciências Sociais	P
4	<b>Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas para uso das escolas primárias</b>	João Köpke	Francisco Alves	1945	92ª	RJ	Leitura	P
5	<b>Série Pátria Brasileira – Leitura I</b>	Renato Sêneca Fleury	Melhoramentos	1949	14ª	SP	Leitura	P
6	<b>A Família e a Escola – 1ª e 2ª séries primárias: estudos sociais e moral e civismo</b>	Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira	W.Roth	195-?	1ª	SP	Estudos Sociais e Moral e Civismo	P
7	<b>Ciências Físicas e Naturais para a 1ª série</b>	Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva	Tip. de A Encadernadora S.A	1933	5ª	RJ	Ciências Físicas e Naturais	S
8	<b>História Natural – 5ª série</b>	Luiz Menezes	Saraiva	1935	1ª	SP	História Natural	S
9	<b>História da Civilização para o primeiro ano ginasial</b>	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1936	12ª	SP	História	S
10	<b>Geografia para a quinta série secundária</b>	Aroldo de Azevedo	Companhia Editora Nacional	1937	3ª	SP	Geografia	S
11	<b>Programas de Português para a primeira e segunda séries</b>	Júlio Nogueira	Companhia Editora Nacional	1938	-	SP	Língua Portuguesa	S
12	<b>História Natural para a quarta série ginasial</b>	Valdemar de Oliveira	Companhia Editora Nacional	1940	1ª	SP	História Natural	S
13	<b>História da Civilização para o primeiro ano ginasial</b>	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1942	29ª	SP	História	S
14	<b>Programas de Português – Gramática</b>	Júlio Nogueira	Companhia Editora Nacional	1944	2ª	SP	Língua Portuguesa	S

Continuação do Quadro 4								
	OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	EDIÇÃO	LOCAL	DISCIPLINA	NÍVEL
15	História Geral para a primeira série ginásial	Alcindo Muniz de Souza	Editora Anchieta	1945	-	SP	História	S
16	História da Civilização para o primeiro ano ginásial	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1945	22ª	SP	História	S
17	Solfejos – 2º volume	Heitor Villa-Lobos	Irmãos Vitale Editores	1946	-	SP/RJ	Canto Orfeônico	S
18	História do Brasil para a terceira e quarta séries ginásiais.	Tito Lívio Ferreira	Companhia Editora Nacional	1947	4ª	SP	História	S
19	História Geral para a segunda série ginásial	João Pereira Vitória	Francisco Alves	1947 ?	-	RJ	História	S
20	História Geral para a terceira série ginásial	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1953	13ª	SP	História	S
21	Geografia Geral para a segunda série ginásial	Aroldo de Azevedo	Companhia Editora Nacional	1954	59ª	SP	Geografia	S
22	História Geral para a quarta série ginásial	Alcindo Muniz de Souza	Companhia Editora Nacional	1955	3ª	SP	História	S
23	Programas de Português (Antologia e Gramática) para a terceira e quarta séries ginásiais	Júlio Nogueira	Companhia Editora Nacional	1955	8ª	SP	Língua Portuguesa	S
24	História Geral para a quarta série ginásial	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1958	32ª	SP	História	S

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: P= Primário/ S= Secundário.

Notas:

\* Organizado por critério de nível de ensino e ano de publicação.

### 2.3.1 – Livros didáticos voltados ao ensino primário

À semelhança do período anterior, as obras destinadas ao nível primário procuram estabelecer diálogos com o docente, porém sem tantos pormenores. Os compêndios não



parecem ter se constituído em veículo privilegiado de divulgação das instruções metodológicas firmadas pelo Estado (Quadro 5).

**Quadro 5)** Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino primário – 1930-1960. \*

OBRA	AUTOR	PREFÁCIO	RESPOSTAS	DIREÇÕES	INSTRUÇÕES OFICIAIS	PROGRAMA OFICIAL
<b>Ciências Sociais ( vol. V)</b>	Ariosto Espinheira			X	X	
<b>Ciências Sociais (vol. II)</b>	Ariosto Espinheira			X	X	
<b>A Família e a Escola – 1ª e 2ª séries primárias: estudos sociais e moral e civismo</b>	Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira	X		X		
<b>Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas para uso das escolas primárias</b>	João Köpke	X		X		
<b>Na cidade e no campo – leitura para o 3º ano primário</b>	Maria de Lourdes Gastal	X		X		
<b>Série Pátria Brasileira – Leitura I</b>	Renato Sêneca Fleury	X		X		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notas:

\* Organizado por critério de autor.

*Na cidade e no campo* é um livro destinado ao ensino de leitura para o terceiro ano primário, de autoria de Maria de Lourdes Gastal (194-?). Possui 39 lições – textos em prosa e poesia – acompanhadas de atividades denominadas “coisas para você fazer”, que dialogam diretamente com o aluno. O livro não traz nenhuma referência sobre ser voltado ao professor, exceto pelas orientações iniciais.

Na página 3, em texto intitulado “Ao Professor”, são apresentados três grupos de instruções ao docente: “sugestões de atividades relativas ao livro de leitura”, “atividades para desenvolver a habilidade de usar o dicionário” e “atividades gerais para desenvolver o vocabulário”. Todos, segundo a autora, “extraídos de Programas de Leitura de vários estados do Brasil”.

As diretrizes abrangem três dimensões da prática em sala de aula. Tratam do aspecto motivacional: “O professor deverá, com habilidade, despertar nos alunos o desejo ou a necessidade de ler”. (GASTAL, 194-?, p.3).

Propõem formas de abordar determinado conteúdo quando sugerem aos mestres que organizem listas de palavras novas e que incentivem a leitura em voz alta para treino de pronúncia. Ou ao observar: “Lembramos aos senhores Professores que a leitura em coro favorece as crianças tímidas e as que têm dificuldades de expressão”. (GASTAL, 194-?, p.3).

Modelos de exercícios também são oferecidos: “apresentar palavras da lição do dia e pedir sinônimos”, “formar orações com os sinônimos dados” ou ainda “destacar expressões típicas e descobrir sua significação”. (GASTAL, 194-?, p.3).

Outra obra voltada ao ensino da leitura é *Série Pátria Brasileira – Leitura I*, coleção em quatro volumes de autoria de Renato Sêneca Fleury (1949). Composta de 61 lições acompanhadas de exercícios, não contém nenhuma chancela de ser livro voltado ao mestre.

Contudo, no início do livro há um texto direcionado “Aos Srs. Professores”. Inicialmente, o autor expõe sua visão da leitura escolar, bem como os objetivos e funções desta disciplina. Segundo Fleury (1949, p.5), “não se deseja que o aluno aprenda apenas a decifrar os caracteres da escrita”, mas que tenha “material para exercícios ativos, com o qual possa habilitar-se à utilização dos textos como fonte instrutiva, de recreação e inspiração”.

O método para desenvolver a leitura escolar é proposto mais adiante. Assim, o texto:

deverá relacionar-se, a princípio, com aquilo que a criança vê e sente em seu ambiente próximo, para só depois alargar o âmbito dos temas. [...] Deverá graduar as dificuldade, de modo a facilitar a inculcação de bons hábitos de leitura, do gosto de ler não simplesmente para passar o tempo, mas para retirar do texto impresso elementos com que a vida possa ser melhorada. (FLEURY,1949, p.5).

Renato Fleury sugere ao professor partir do mais restrito para o mais amplo e criar nos jovens o hábito de ler por prazer, não por obrigação.

Após apresentar os objetivos e seu método de ensino, o autor ressalta o princípio que orienta seu livro – o caráter nacionalista. “Toda leitura é, nesta série, pelo cenário e pelos personagens, pelo desenrolar dos assuntos e pela intenção educativa, profunda e deliberadamente brasileira.” (FLEURY,1949, p.6).

Nos dois casos elencados pode-se observar a intenção dos autores em explicitar ao professor as premissas que nortearam a confecção dos livros, bem como oferecer-lhe

referências metodológicas para desenvolver o conteúdo em sala de aula. Maria de Lourdes Gastal (194-?) mostra orientações sobre sensibilização e propostas de exercícios, enquanto Renato Sêneca Fleury (1949) enfatiza mais questões de caráter teórico. No entanto, nenhum deles apresenta modelos detalhados, direcionados a cada lição do livro, ou prescrições passo a passo.

Outro compêndio que oferece orientações ao docente é *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas para uso das escolas primárias*, de autoria de João Köpke (1945). Organizado em 66 textos, sem indicação de exercícios e com vocabulário no final do volume, traz um texto de apresentação em que o autor anuncia as novidades do livro. Destaca que as palavras que podem causar dúvidas nos alunos estão listadas – com os respectivos sinônimos – antes de cada lição. Köpke (1945, p.5) orienta: “O mestre, chamando a atenção do aluno, solicitará o seu esforço no intento de fixá-las”.

O autor também ressalta a importância de utilizar o livro de leitura como ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência e enfatiza que deve se procurar desenvolver nos discentes “a memória sugestiva, que cria pensadores e sublima sábios” e não fomentar a “memória arbitrária, dote de dicionário ou de catálogo, que gera papagaios e, à força de tensão cerebral, multiplica esta moderna forma de idiotismo, a que o vêzo eufônico da nossa sensibilidade latina batizou de erudição”.(KÖPKE, 1945, p.6).

À semelhança de Gastal (194-?) e Fleury (1949), Köpke oferece orientações sem minúcias. Instrui para o uso da lista de vocábulos desconhecidos e expõe sua concepção sobre o tipo de aluno que pretende formar.

Alguns livros, contudo, fornecem direções pormenorizadas ao docente. É o caso de *A Família e a Escola 1ª e 2ª séries primárias: estudos sociais e moral e civismo*, de autoria da professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira (195-?). Composto por 27 lições de Estudos Sociais, Moral e Civismo, traz também uma série de “Práticas Educativas”, com poemas e músicas sobre datas comemorativas – Dia das Mães, Dia de Tiradentes, 7 de Setembro, etc.

Nas páginas 28, 29 e 30 há um “Roteiro do Mestre” para Educação Moral e Cívica. Nele a autora elenca sugestões ao professor sobre como desenvolver cada um dos conteúdos do livro didático.

No capítulo que trata de “Recordações – comparação de sua vida atual com sua vida de bebê”, Carolina Ribeiro expõe o que pretende com o tema: “Esta página apresenta uma comparação entre duas épocas: a velha época e a atual”. Em seguida, propõe ao docente como

abordar tal temática em sala: “Fazer as crianças compreenderem como era a antiga sociedade, como se vestia, como se locomovia, etc.” (OLIVEIRA, 195-?, p.28).

Para a aula sobre “A escola na localidade – conheça a vizinhança da escola”, a autora elenca temáticas a serem desenvolvidas. Sugere ao professor ministrar “noções sobre regras de trânsito” e “desenvolver a célebre expressão: Liberdade com Responsabilidade”. Para esta última a orientação é bem direta:

Dirá a seus alunos: – Você vê o sinal vermelho e não vai atravessar. Tem liberdade, está sozinho, mas não avança, pois tem responsabilidade; não quer e nem pretende complicar aquele que poderia atropelar. (OLIVEIRA, 195-?, p.30).

O diálogo com o docente presente no livro da professora Carolina difere um pouco dos casos anteriormente analisados. A ênfase não se dá nos referenciais teóricos da coleção. Tem um caráter mais prático; visa, precipuamente, instrumentalizar o mestre no uso do material didático e oferecer subsídios para o ofício em sala de aula. Assemelha-se, assim, aos modelos encontrados nos livros do período anterior (1880-1930), que procuravam oferecer roteiros e exemplos a serem seguidos pelo professor.

A coleção *Ciências Sociais*, de Ariosto Espinheira, publicada no Rio de Janeiro pelos editores J. R. de Oliveira & Cia., em 1935, foi utilizada nas escolas primárias ao longo das décadas de 1930 e 1940.

Antonia Terra de Calazans Fernandes (2009, p.1), ao investigar as características dos livros didáticos de Estudos Sociais editados entre 1930 e 1960, ressalta que a implantação desta disciplina no Brasil tinha como proposta

a integração de diferentes áreas de conhecimento. Seus livros didáticos, por exemplo, diferiam dos manuais escolares de História ou de Geografia, principalmente, por conterem como proposta pedagógica a integração de diferentes áreas, que, dependendo do contexto histórico, associavam História, Geografia, Língua Portuguesa, Programa de Saúde, Ciências e Educação Moral e Cívica.

A coleção de Espinheira foi concebida com base no Programa de Ciências Sociais do Departamento de Educação do Distrito Federal, implantado por Carlos Delgado de Carvalho em 1934. A análise dos volumes II e V da coleção permite a Fernandes (2009, p.3) constatar a preocupação do autor em inter-relacionar diversas disciplinas:

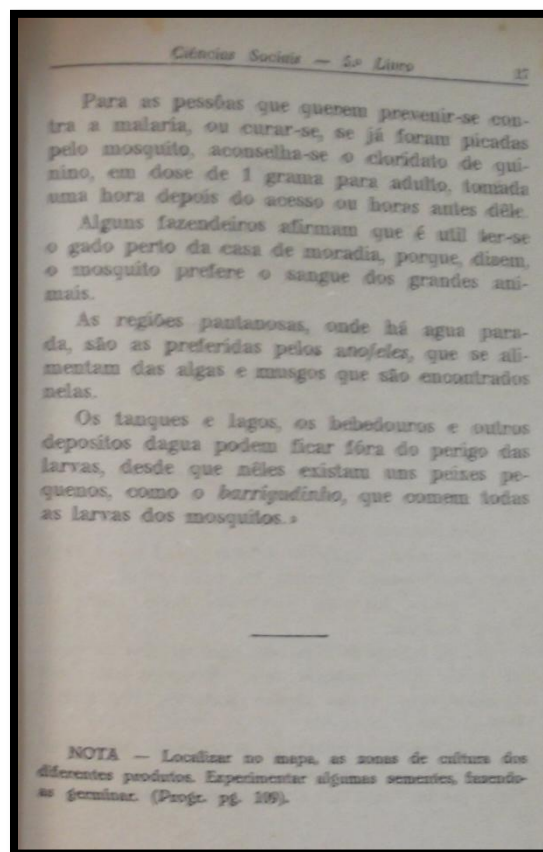
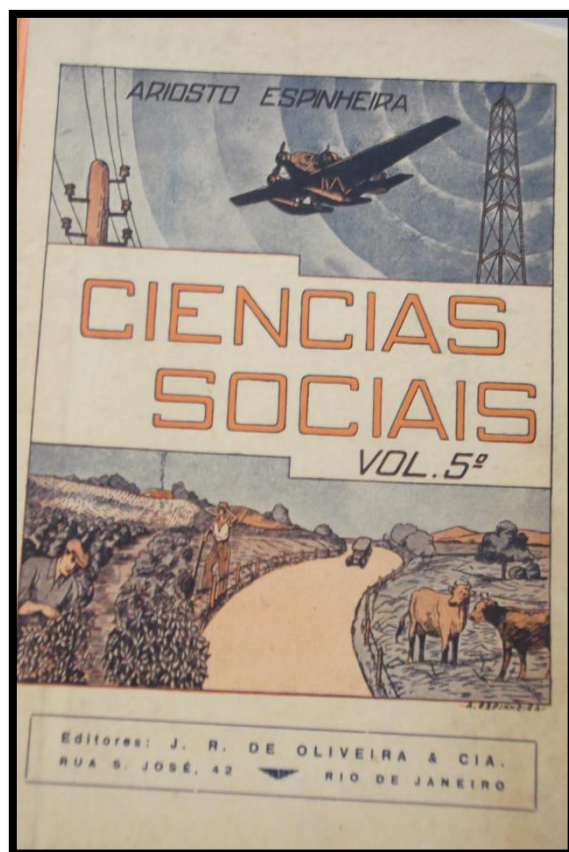
O que é possível identificar nos dois livros é a presença de temas que iam além do campo das ciências humanas, abarcando também os estudos naturais. Fenômenos da natureza, higiene, saúde e doenças ganhavam, no material, funções pedagógicas de integração dos aspectos variados que envolviam a vida da criança no mundo, incluindo sua integridade física e o ambiente natural que a cercava.

Fundamentando-se num Programa Curricular inovador e bastante diverso dos padrões adotados na escola primária brasileira, cabe indagar de que maneira os livros de Ariosto Espinheira procuravam apresentar ao professor esta nova proposta.

Nos dois exemplares apreciados – *Ciências Sociais*, volume V, 1939 e *Ciências Sociais*, volume II, 1941 – não consta prefácio, apresentação ou texto direcionado especificamente ao mestre. No entanto, ao final das lições, notas ao pé da página sugerem atividades complementares e indicam, inclusive, a referência do Programa de Ciências Sociais do Departamento de Educação do Distrito Federal que fundamentou os compêndios de Espinheira (Figuras 6 e 7).

Assim, na página 12, o autor propõe: “NOTA - Trabalhos correlatos: visitas reais a propriedades agrícolas, sítios ou chácaras (Progr. Pg. 109)”. Mais adiante recomenda: “Localizar no mapa as zonas de cultura de produtos. Experimentar algumas sementes, fazendo-as germinar (Progr. Pg. 109)”. (ESPINHEIRA, 1939, p.17).

No volume II, ao final da lição que trata dos movimentos do planeta Terra, em vez de notas são apresentados dois “Exercícios”. Um deles assinala: “Atravessar uma laranja com um fio de barbante ou uma haste de madeira e fazê-la girar, para reproduzir o movimento de rotação.”. (ESPINHEIRA, 1941, p.34).



**Figuras 6 e 7** – Capa e p.17 – com Nota de orientação ao professor – de *Ciências Sociais*, volume V, de Ariosto Espinheira (1939).

As orientações presentes nos compêndios de Espinheira revelam a intenção de vincular o conhecimento teórico obtido por meio da leitura com experiências práticas. Fernandes (2009, p.3) identifica nesta combinação a junção de dois modelos metodológicos:

Da perspectiva do método de ensino, a série de Ciências Sociais mesclava, assim, procedimentos de leitura de textos, que era uma tradição da escola primária, com novas perspectivas de aprendizagem práticas e vivenciadas, sugeridas no Programa de 1934, e sustentadas nos ideais da Escola Nova.

Conforme exposto anteriormente, a política prescritiva do Estado para o setor educacional se intensifica ao longo do período varguista. No que diz respeito aos procedimentos didáticos em sala de aula, os documentos oficiais passam a oferecer orientações ao professor por meio das Instruções Metodológicas que acompanham os Programas. Os livros de Ariosto Espinheira – ao trazerem sugestões de estratégias de acordo com o Programa oficial do Distrito Federal – se configuram exceção em relação aos demais livros analisados, visto que estes não reproduzem o conteúdo das orientações governamentais,

nem com a publicação do texto oficial conforme expedido pelo governo, nem através de notas e direções colocadas ao longo dos capítulos a fim de vincular o conteúdo com as instruções estatais.

### 2.3.2 – Livros didáticos voltados ao ensino secundário

A breve amostra de livros didáticos editados entre as décadas de 1930 e 1960 permite observar que era prática comum publicar nos compêndios os programas oficiais, ou afirmar a correspondência entre estes e o índice da obra. Todas as 18 obras investigadas trazem estas informações. E a maior parte se limita a isto (Quadro 6).

**Quadro 6)** Características das orientações ao professor nos livros didáticos voltados ao ensino secundário – 1930-1960. \*

OBRA	AUTOR	PREFÁCIO	RESPOSTAS	DIREÇÕES	INSTRUÇÕES OFICIAIS	PROGRAMA OFICIAL
História Geral para a primeira série ginásial	Alcindo Muniz de Souza					X
História Geral para a quarta série ginásial	Alcindo Muniz de Souza					X
Geografia para a quinta série secundária	Aroldo de Azevedo	X				X
Geografia Geral para a segunda série ginásial	Aroldo de Azevedo	X				X
Solfejos – 2º volume	Heitor Villa-Lobos	X			X	X
História Geral para a segunda série ginásial	João Pereira Vitória					X
História da Civilização para o primeiro ano ginásial	Joaquim Silva					X
História da Civilização para o primeiro ano ginásial	Joaquim Silva					X
História da Civilização para o primeiro ano ginásial	Joaquim Silva					X
História Geral para a terceira série ginásial	Joaquim Silva					X

Continuação do Quadro 6						
OBRA	AUTOR	PREFÁCIO	RESPOSTAS	DIREÇÕES	INSTRUÇÕES OFICIAIS	PROGRAMA OFICIAL
História Geral para a quarta série ginásial	Joaquim Silva					X
Programas de Português para a primeira e segunda séries	Júlio Nogueira	X				X
Programas de Português – Gramática	Júlio Nogueira	X				X
Programas de Português (Antologia e Gramática) para a terceira e quarta séries ginásiais	Júlio Nogueira	X				X
História Natural – 5ª série	Luiz Menezes					X
História do Brasil para a terceira e quarta séries ginásiais.	Tito Lívio Ferreira					X
História Natural para a quarta série ginásial	Valdemar de Oliveira					X
Ciências Físicas e Naturais para a 1ª série	Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva				X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Notas:**

\* Organizado por critério de autor.

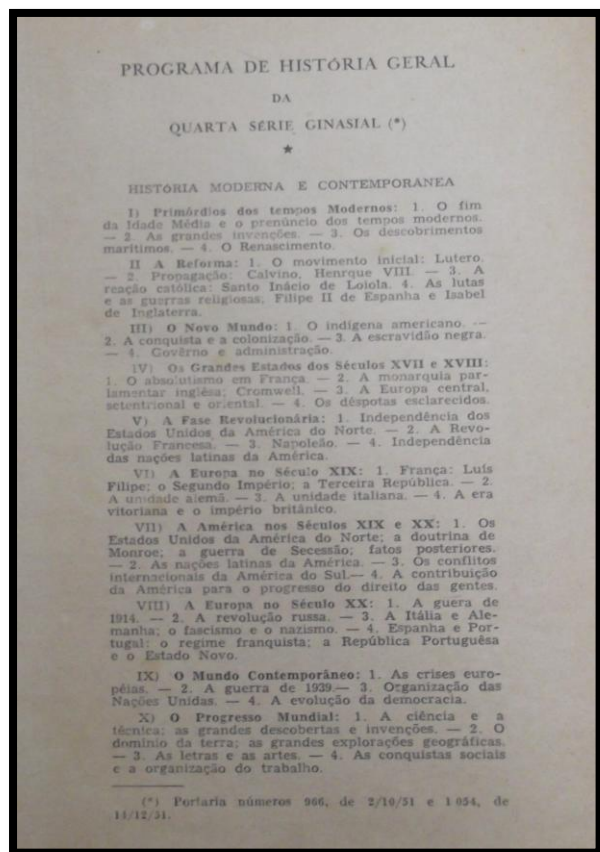
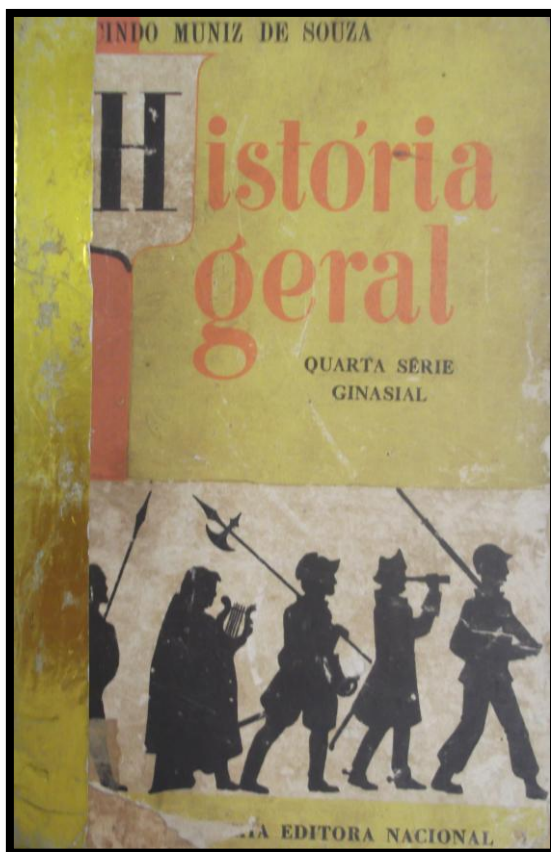
Joaquim Silva foi autor de livros didáticos de História que tiveram sucessivas edições entre as décadas de 1930 e 1960. Dos cinco volumes analisados <sup>17</sup>, nenhum deles apresenta qualquer tipo de diálogo com o professor. Todos trazem anotações de que foram elaborados consoante os programas. As edições de 1936, 1942, 1945 e 1953 indicam que os títulos dos índices correspondem ao programa oficial. A edição de 1958 contém o programa da respectiva série.

<sup>17</sup> *História da Civilização* para o primeiro ano ginásial (1936), *História da Civilização* para o primeiro ano ginásial (1942), *História Geral* para o primeiro ano ginásial (1945), *História Geral* para a terceira série ginásial (1953) e *História Geral* para a quarta série ginásial (1958), todos editados pela Companhia Editora Nacional.



Já *História Natural*, de Valdemar de Oliveira, voltado à quarta série ginásial, editado pela Companhia Editora Nacional em 1940, traz apenas a indicação, na folha de rosto, “rigorosamente de acordo com o programa oficial”.

Muitos livros estampavam os programas oficiais. Este artifício foi percebido em *História Geral* para a segunda série ginásial (1947?), de João Pereira Vitória, *História do Brasil* para a terceira e quarta séries ginásiais (1947), de Tito Lívio Ferreira, *História Geral* para a primeira série ginásial (1945) e *História Geral* para a quarta série ginásial (1955), ambos de Alcindo Muniz de Souza (Figuras 8 e 9), *História Natural* para a quinta série (1935), de Luiz Menezes.



**Figuras 8 e 9** – Capa e página contendo o programa oficial. Alcindo Muniz de Souza, *História Geral* para a quarta série ginásial (1955).

Em algumas obras foi possível observar, além da referência ao currículo estatal, a presença de prefácios e apresentações direcionadas ao docente. É o caso de *Geografia*, voltado à quinta série secundária, de autoria de Aroldo de Azevedo. Editado em 1937 pela Companhia Editora Nacional como parte da coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, traz na capa a indicação “de acordo com o programa oficial”. Na “Explicação” que introduz a obra

o autor ressalta que “não se escraviza ao programa oficial, mas procura interpretá-lo da maneira mais racional”(AZEVEDO, 1937, Explicação). O programa oficial de Geografia para a série vem logo em seguida.

Na edição de 1954 da mesma obra há a indicação “de acordo com os novos programas, conforme portaria nº 966, de 2/10/1951 e 1045, de 14/12/1951”. Na “Explicação”, Azevedo discorda da recente mudança dos programas: “Não nos parece haver sido feliz a recente reforma dos programas do ensino secundário, no que se refere ao estudo da Geografia na 2ª série ginásial. Seria preferível que se conservasse o programa anterior, tal como estava” (AZEVEDO, 1954, p.9). A discordância do autor, contudo, volta-se mais ao aspecto da divisão e organização do conteúdo, sem referência às instruções metodológicas. Na sequência, registrará que preferiu interpretar o programa à sua maneira, sem perder sua essência. O programa do curso é indicado de acordo com a legislação.

*Programas de Português para a primeira e segunda séries*, de Júlio Nogueira, lançado pela Companhia Editora Nacional em 1938, traz os programas expedidos pelo Governo Federal e pelo Instituto de Educação e apresenta uma página com dois textos voltados ao docente.

Em “A orientação deste livro”, o autor informa que “o atual programa para o ensino de português é comum às duas primeiras séries” e que o livro segue este direcionamento. Assim, “os docentes, para a primeira série, estabelecerão um mínimo, tomando as noções que lhe parecerem profícuas para a maioria da classe”. (NOGUEIRA, 1938, p.11).

Logo abaixo, sob o título “Método para todas as lições” o autor apresenta como a obra está organizada e indica ao professor formas de desenvolver o conteúdo. O livro exhibe, após cada lição, trechos de textos de renomados autores das letras nacionais. Nogueira sugere ao mestre: “Tais trechos [...] devem ser lidos, em primeiro lugar, pelo professor. Em seguida, este verificará se a classe entendeu a leitura, para o que poderá determinar que alguns alunos façam um resumo do que ouvirem”. O autor instrui o docente a explicar “a significação de algum termo desconhecido” (NOGUEIRA, 1938, p.11). Outras obras do mesmo autor analisadas<sup>18</sup> também trazem textos voltados ao mestre.

Percebe-se no texto do professor Júlio Nogueira uma preocupação metodológica que visa tanto instrumentalizar o docente no uso do compêndio, quanto instruí-lo na maneira de desenvolver a aula.

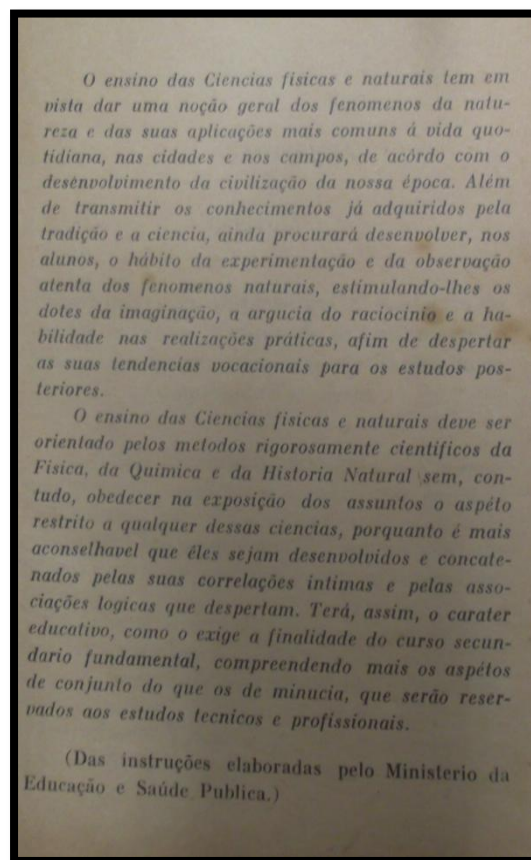
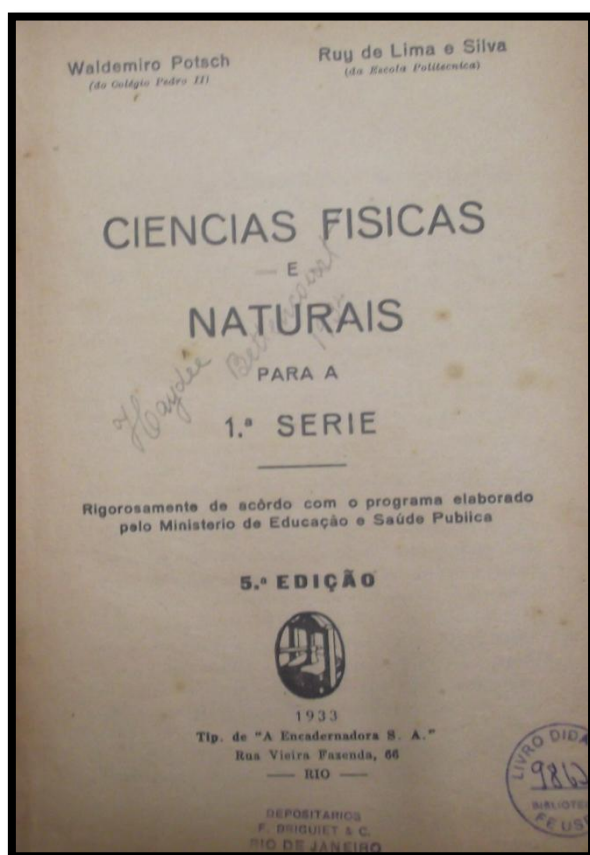
---

<sup>18</sup> *Programas de Português – Gramática* (1944), *Programas de Português (Antologia e Gramática)* para a terceira e quarta séries ginásiais (1955).

De todos os livros analisados, apenas dois trazem trechos das instruções metodológicas confeccionadas pelo governo federal.

Em *Ciências Físicas e Naturais* para a 1ª série, de Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva, editado em 1933 pela Tip. de A Encadernadora S.A, do Rio de Janeiro, já na folha de rosto há a indicação “rigorosamente de acordo com o programa elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública”. Em seguida, são reproduzidos os dois primeiros parágrafos das orientações didáticas, com a informação no final de tratar-se das “instruções elaboradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública” (Figuras 10 e 11). O texto aconselha o docente a

desenvolver nos alunos, o hábito da experimentação e da observação atenta dos fenômenos naturais, estimulando-lhes os dotes da imaginação, a argúcia do raciocínio e a habilidade nas realizações práticas”. (POTSCH; LIMA e SILVA, 1933, s/p.).



**Figuras 10 e 11** – Folha de rosto e página com a reprodução das Instruções Metodológicas federais. *Ciências Físicas e Naturais* para a 1ª série, de Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva (1933).

O maestro Heitor Villa-Lobos escreveu *Solfejos – 2º volume*<sup>19</sup>, lançado por “Irmãos Vitale Editores” em 1946<sup>20</sup>. A obra contém um prefácio do autor e traz a íntegra da Portaria nº 300, de 7 de maio de 1946, que aprovou instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias. Além do programa para as quatro séries do curso ginásial, a portaria traz orientações sobre a organização das aulas e sobre os exercícios a serem desenvolvidos:

Estes exercícios versarão sobre elementos de teoria musical, um trecho de obra didática, hinos e canções, de acordo com a orientação traçada pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. (VILLA-LOBOS, 1946, p.VI).

Aos alunos que entrarem na 2ª série sem nenhum conhecimento do canto orfeônico, a orientação estatal sugere ao professor: “Esses alunos aprenderão por audição os hinos oficiais e canções patrióticas, caso os elementos técnicos musicais não lhes sejam suficientes.” (VILLA-LOBOS, 1946, p.VI).

Com exceção dos trabalhos de Aroldo de Azevedo e Júlio Nogueira – que procuram estabelecer diálogos com o professor através de textos elaborados pelos próprios autores – as demais obras limitam-se a enfatizar sua vinculação aos programas oficiais. Pode-se pensar essa menção constante aos programas como consequência das exigências do novo mecanismo de seleção e avaliação dos livros escolares criado pelo Governo Federal.

Em julho de 1940, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, presidiu a reunião de instalação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja finalidade era fiscalizar a literatura didática usada nas escolas do país a partir de dois aspectos: o político-ideológico e o técnico-científico. Estava dividida em nove seções – com três a cinco membros cada – que se responsabilizavam por avaliar as obras de sua especialidade (FILGUEIRAS, 2011, p.37). Mesmo tendo suas atribuições questionadas e alteradas, a CNLD continuou a existir até 1969, como instância de aprovação de livros escolares.

A análise dos livros escolares era feita a partir de uma ficha de avaliação dividida em quatro blocos – Formato, Material, Feição Gráfica e Valor Didático. Cada bloco se subdividia em itens e subitens. Um ponto de avaliação da CNLD era exatamente o ajustamento ao

---

<sup>19</sup> Este livro pertence ao acervo do senhor Euler Neper Requejo, professor de matemática da Rede Estadual paulista no município de Peruíbe, que gentilmente me cedeu.

<sup>20</sup> Na quarta capa da edição analisada há uma relação das obras escritas por Villa-Lobos para esta editora: *Solfejos* (1º volume e 2º volume), *Canto Orfeônico* (1º volume e 2º volume), *Guia Prático* (Estudo folclórico musical), *Guia Prático* (Para piano) e *Música Sacra* (1º volume).

programa (FILGUEIRAS, 2011, p.45). Informações auxiliares ao professor ou orientações quanto à metodologia de ensino não figuravam como exigências no processo de seleção.

O livro didático era um material essencial para o trabalho docente, constituindo-se, muitas vezes, no único instrumento de que o professor dispunha para o preparo das aulas, bem como para atualizar-se sobre os conhecimentos da disciplina que ministrava. Apesar das tiragens limitadas e das dificuldades de distribuição num país continental, o livro chegava ao professor. Poderia, portanto, ser importante veículo de divulgação de recomendações metodológicas – seja as prescritas pelo Estado, através da pura e simples transcrição destas, como ocorre no livro de Waldemiro Potsch e Ruy de Lima e Silva e no do maestro Villalobos, seja por meio de prefácios, introduções e notas elaboradas pelos próprios autores dos livros. O já citado Guy de Hollanda, um entusiasta das “Instruções Metodológicas” que acompanharam as Reformas, afirmou que as lançadas em 1931 padeceram de dois males, um deles a falta de conveniente divulgação.

#### **2.4 - Livros didáticos, impressos educacionais e modelos pedagógicos**

A partir de meados dos anos 1920 o paradigma pedagógico que serviu de referência para a institucionalização da educação paulista (e de outras partes do Brasil) começou a dar sinais de esgotamento. A chamada Pedagogia Moderna – concebida como *arte de ensinar*, baseada no fornecimento e imitação de modelos – perde espaço.

O abalo desta concepção pedagógica ocorreu, segundo Marta Carvalho, a partir da pretensão de se construir uma *pedagogia científica*, que teve como efeito colateral um processo de autonomização dos métodos de ensino.

Com toda a precaução que a matéria exige, é possível sustentar que a autonomização dos métodos que marca o solapamento dessa pedagogia como arte de ensinar deu-se em duas direções distintas, mas complementares: a de um progressivo didatismo; e a de uma hipervalorização das “ciências” da educação como fundamentos da prática docente. (CARVALHO, 2000, p. 114).

Um novo modelo emerge. Carvalho (2000, p.111) o caracteriza:

A chamada pedagogia da Escola Nova, que começa a se difundir no país em meados da década de 20, pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos.

Este deslocamento provocou mudanças na própria forma de difusão dos modelos pedagógicos. “O livro único de pedagogia, espécie de manual em que se compendia o conjunto dos saberes representados como necessários e suficientes ao exercício da prática docente, tende a ser substituído por coleções pedagógicas” (CARVALHO, 2001, p.155). O objetivo de tais publicações é constituir uma cultura pedagógica que sirva de fundamento e de critério para o exercício do professor em sala de aula.

Num quadro em que o Estado passa a prescrever Programas de Ensino, Currículos e Instruções Metodológicas e o paradigma pedagógico sofre transformações, cabe indagar: de que forma os livros didáticos dialogam com o novo referencial pedagógico?

Tomando os livros voltados ao ensino primário, apenas *A Família e a Escola*, de Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira (195-?), apresenta orientações ao professor como um “modelo a seguir”. Gastal (194-?), Fleury (1949) e Köpke (1945) oferecem instruções, porém sem minúcias. Já os trabalhos de Espinheira (1939;1941) são os únicos casos de reprodução das instruções do programa estatal.

Nos livros didáticos voltados ao secundário foi possível notar que são raros os diálogos com o professor – em geral, por meio de prefácios e apresentações –, bem como a divulgação das direções metodológicas oficiais.

De maneira geral, é possível observar que, entre 1930 e 1960, o conteúdo dos textos direcionados aos docentes nos livros escolares se altera, comparativamente ao período anteriormente analisado (1880-1930). Nas obras para o ensino primário, a prática de se oferecer orientações bastante prescritivas – o passo a passo, nos moldes da “Caixa de Utensílios”, comum nas primeiras décadas do século XX – parece perder força.

Nos materiais dirigidos ao secundário permanece o aspecto mais sucinto e menos detalhista encontrado nos similares predecessores. Observa-se, no entanto, a preocupação de autores e editores em demonstrar que o conteúdo de seus livros seguem, rigorosamente, as determinações governamentais.

Pode-se cogitar que esta mudança no teor das instruções se relacione ao novo modelo pedagógico que se estabeleceu a partir de meados dos anos 1920, no qual o espaço privilegiado para a divulgação de métodos e técnicas de ensino passou a ser as Bibliotecas Pedagógicas:

Nessa política, a Biblioteca de Educação é coleção que compendia os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e da prática do professorado. Nela, a pedagogia como “arte de ensinar” é figura do passado. Formar o professor é transformar a sua mentalidade. É fazê-lo

percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade do aluno, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício das faculdades da criança. É levá-lo à compreensão das novas finalidades sociais da escola. (CARVALHO, 2001, p.165).

Os livros didáticos parecem refletir, ainda que sutilmente e não de maneira homogênea, a proposta de se constituir uma nova cultura pedagógica, cujo objetivo era, conforme Carvalho (2000, p.154), “fornecer um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos”.

## CAPÍTULO 3

### CAMINHOS DO PROCESSO DE FORMALIZAÇÃO DO *MANUAL DO PROFESSOR*

Em 1976, a editora Ática comemorou dez anos de atuação no mercado de didáticos. Na edição 392 da Revista *Veja*, de 10 de março do mesmo ano, uma propaganda de página inteira saudava a efeméride. No texto publicitário exaltava-se a produção de livros “bons e baratos”, aprovados por alunos e professores, a eficiente rede de distribuição por todo o Brasil e afirmava-se:

A Ática conseguiu mudar a concepção de livros didáticos e paradidáticos usados no Brasil. O estudo dirigido, a ficha de leitura, o livro do professor, o suplemento de trabalho, as histórias em quadrinhos a cores são algumas das inovações lançadas em nossos livros. (VEJA, 10 mar. 1976, p.20).

A editora toma para si a implantação de uma série de novidades, dentre as quais o *Livro do Professor* (ou *Manual do Professor*). Trata-se de um livro didático semelhante ao usado pelo aluno, só que voltado ao docente, contendo respostas de exercícios e orientações didáticas. Quais os interesses e motivações que levaram as editoras a produzi-lo? Qual o papel desempenhado pelo Estado no aparecimento e consolidação deste material? E o professorado, que opiniões tinha sobre o livro escolar e os recursos de apoio ao docente? O propósito deste capítulo é recuperar o percurso que levou à formalização deste novo material ligado ao livro didático, que esteve vinculado ao contexto histórico de mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais ocorridas no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970.

#### **3.1 - A escola secundária em transformação**

Desde os anos 1930, o Brasil passou por um processo de desenvolvimento do setor industrial que na década de 1950 teve seu ponto de inflexão. Entre 1957 e 1962 o valor da produção industrial cresceu 11,9% em média por ano, com elevados índices nos setores de material de transporte e de material elétrico (ambos com 27% ao ano), química (16,7% a.a.),



mecânica (16,5% a.a.), metalúrgica (15,6% a.a.) e de borracha (15% a.a.). (FAUSTO, 2007, p. 280).

De 1957 a 1961, o Produto Interno Bruto brasileiro aumentou 7% ao ano, correspondendo a uma taxa *per capita* de quase 4%. Considerando toda a década de 1950, o crescimento do PIB nacional foi cerca de três vezes maior que o do restante da América Latina. (FAUSTO, 1995, p. 427).

Os números exuberantes, no entanto, traziam consigo um custo: o endividamento público e o processo inflacionário. Provocaram também transformações estruturais na sociedade brasileira. Impulsionaram o processo de urbanização, paralelamente, a um acentuado movimento migratório interno e a consequente mobilidade da mão de obra. A concentração industrial no centro-sul do país levou ao rápido desenvolvimento desta região, agravando o desequilíbrio regional.

A cidade de São Paulo já possuía, à época, o maior parque industrial do Brasil. A instalação de grandes indústrias, em especial do setor automobilístico, a partir dos anos 1950 promoveu uma alteração qualitativa na estrutura fabril da capital e cidades vizinhas e tornou a grande São Paulo importante polo de atração populacional, destino de diversos fluxos migratórios.

É nesse quadro, de industrialização, urbanização e deslocamentos internos que dar-se-á a expansão do ensino secundário no Brasil. Expansão esta que não ocorreu de maneira uniforme.

Em janeiro de 1955, a Organização dos Estados Americanos patrocinou, em Santiago do Chile, o “Seminário Inter-Americano de Educação Secundária”. Neste encontro Jayme Abreu, integrante do grupo de estudiosos vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), apresentou minucioso levantamento que realizou intitulado “A Educação Secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais)”.

Segundo Abreu (1955, p. 31-32), o crescimento no número de matrículas no nível secundário entre 1933 e 1953 esteve em torno de 490%. No mesmo período na escola elementar o aumento foi de 90% e na superior, 80%. Em 1954 existiam no país 1.771 estabelecimentos de ensino. Quatrocentos e trinta e cinco eram mantidos pelo poder público e 1.336 eram privados. Neste universo de escolas todas ofereciam o 1º ciclo do ensino secundário (curso ginásial), porém apenas 714 ministravam o curso colegial, sendo 529 do tipo "científico" e 189 do tipo "clássico".

Jayme Abreu (1955, p.32) estima que em 1954 a população brasileira de 12 a 18 anos – portanto em idade de frequentar a escola secundária – girava em torno de 9.100.000 pessoas. Estavam matriculados neste nível de ensino 535.775 alunos o que representava apenas seis por cento do público potencial.

Quanto à permanência do aluno na escola, Abreu identifica uma discrepância entre as matrículas nos ciclos ginásial e colegial. Há uma queda a cada série no número de matrículas e na passagem da quarta série ginásial para a primeira colegial o número cai cerca de cinquenta por cento. Segundo o autor, “a matrícula no segundo ciclo (colegial) representa apenas quatorze por cento do total da matrícula da escola secundária.” (ABREU, 1955, p.42).

Abreu (1955, p.42) vê a queda nas matrículas como fruto de um descompasso entre a escola secundária e os anseios do aluno:

Findo o ciclo ginásial, grande número de alunos ou abandona os estudos ingressando na vida prática ou busca um segundo ciclo que forme profissionalmente, especialmente o segundo ciclo do ensino comercial, para aí alcançar o diploma do curso técnico de contabilidade (contador). Este fato justifica a singularidade assinalável no ensino comercial com matrícula no segundo ciclo igual à do primeiro ciclo.

As críticas à organização pedagógica do ensino secundário feitas por Jayme Abreu retratam problemas de longa data que já vinham sendo apontados por diversos educadores: a desarticulação entre os conteúdos escolares e a realidade discente, os programas excessivamente extensos, a estruturação tradicional dos currículos, a rigidez dos exames que faziam da avaliação o foco principal da atividade educativa, o autoritarismo do ambiente escolar.

O processo de expansão da rede de ginásios públicos no município de São Paulo, iniciado nos anos 1940, foi analisado por Marília Spósito (1984) em interessante estudo. A partir de 1945, o poder público procurou criar e instalar cursos ginásiais na capital a fim de atender às demandas de populações residentes em áreas periféricas que se expandiam devido ao desenvolvimento econômico da cidade. Contudo, até meados da década de 1950 o crescimento da rede foi embrionário e se deu a partir de dois recursos de que o governo estadual lançou mão a fim de ampliar a oferta de vagas sem ter que construir novas escolas: a instalação de cursos noturnos e o desdobramento de uma unidade escolar em diversas secções. Segundo Spósito (1984, p.47),

A reiterada utilização desses recursos permitiu a oferta de maiores oportunidades de acesso à escola ginásial pública, em poucas décadas, criando condições favoráveis à gradual transformação do caráter seletivo que acompanhava a formação secundária até esse momento.

A ampliação da rede de ensino ginásial na capital ocorreu a partir de dois movimentos. Primeiro, o fato das camadas populares e de uma incipiente classe média passarem a conceber como relevante no rol de pleitos prioritários o acesso ao nível de ensino secundário. Ao analisar o andamento da implantação do Ginásio Estadual de Vila Ipojuca, em 1957, Marília Spósito apresenta o boletim informativo da *Sociedade Amigos de Vila Ipojuca*, instrumento de divulgação aos moradores do bairro das atividades da associação. No “Boletim da S.A.V.I.” de setembro de 1956 era noticiado o andamento das solicitações da *Sociedade* perante o governo estadual para criação do curso ginásial no bairro. Dirigindo-se aos “pais ipojuicanos” o texto afirmava: “Para nós este melhoramento merece a mesma importância elevada como mereceram a água, a iluminação, as ruas, enfim, tudo quanto de benfeitorias nós solicitamos ao Poder Público”. (SPÓSITO, 1984, p.233).

É importante observar como a instalação da escola é equiparada a outros benefícios reivindicados pela população.

O segundo aspecto refere-se ao contexto político que caracterizava o município e o estado de São Paulo nas décadas de 1940 e 1950. Lideranças políticas viam na satisfação dos anseios populares meios de capitalização política. Como afirma Spósito (1984, p.19, grifos da autora),

O acesso ao curso ginásial aos poucos foi integrando o conteúdo de interesses definidos *pelos* classes populares, habilmente apreendidos pelas lideranças políticas do período, que levaram *para* esses setores as possibilidades de sua realização..

A constituição de uma sociedade urbano-industrial e o advento de novos efetivos escolares colocavam a todos que estavam envolvidos com a educação uma preocupação: qual deveria ser a finalidade do ensino secundário? Historicamente, este nível de ensino no Brasil sempre apresentou um traço distintivo. Fundamentado numa educação intelectualista e livresca, objetivava formar os elementos que conduziriam os destinos da nação.

Anísio Teixeira, então diretor do Inep, via nas transformações em curso a possibilidade de constituição do secundário como uma escola popular:

Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante. (TEIXEIRA, 1954, p.10).

Assim, segundo Teixeira (1954, p.12), de um ensino voltado a celebrar a cultura desinteressada e o desenvolvimento espiritual do homem, a escola secundária caminhava para se tornar “uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida”.

Os primeiros passos dessa alteração na escola média brasileira serão dados no princípio dos anos 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) e a efetuação de diversas experiências educacionais voltadas ao ensino secundário. Porém, a transformação mais significativa ocorrerá a partir de 1971, com a criação da escola de 1º grau e a profissionalização obrigatória de todo o ensino de 2º grau.

### **3.2 - O professor secundário: formação, práticas e representações**

A ampliação do número de vagas no nível secundário representou o alargamento do mercado de trabalho na área educacional. A criação, no início da década de 1930, das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras voltadas à formação de profissionais do ensino, significou importante passo no processo de profissionalização do magistério secundário ao estabelecer um referencial de saberes e competências específicos desta categoria.

O número de Faculdades de Filosofia no país era crescente. Em 1949 eram 22, em 1950, 24, em 1951, 25, em 1952, 30, em 1953, 32. A procura por este tipo de curso também se ampliava. Em 1952, formaram-se mais alunos nas FFCL's (2.032) do que em tradicionais carreiras como Direito (1.705) e Medicina (1.212). (ABREU, 1955, p.82-83).

O fato de se ter na rede de ensino professores que passaram por um curso superior voltado estritamente à área em que iam atuar era qualitativamente um progresso. Contudo, em termos quantitativos o peso deste evento era restrito.

Abreu (1955, p.73) apresenta dados de uma amostragem realizada no estado do Rio de Janeiro com 1.377 professores em exercício no nível secundário. Destes, apenas 112 (8%)

eram diplomados em Faculdades de Filosofia. O diploma mais encontrado (329 casos) foi o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142). Médico, engenheiro, agrônomo, farmacêutico, cientista também constavam como formação. Cerca de cinquenta por cento do total apresentava formação em nível médio, sendo que doze por cento tinha apenas o ciclo ginásial.

Os números indicam que, apesar dos cursos de licenciaturas, o magistério secundário era formado majoritariamente por profissionais sem formação específica na área em que lecionavam. Jayme Abreu (1955, p.72) afirma que se formara um “magistério de emergência, aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.”

A prática do professor em sala de aula também é objeto de comentários de Abreu. Segundo ele, “os métodos de ensino prevalentes variam principalmente entre os de ‘exposição’ e de ‘recitação’” que por sua vez “não levam os alunos a pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir.” (ABREU, 1955, p.68-69). A preocupação da escola é “apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações.” (ABREU, 1955, p.69).

A despeito da qualidade do levantamento de Abreu, o autor parece corroborar de uma visão comum a autoridades educacionais e políticas em diversos momentos da história educacional brasileira: atribuir a culpa pelas mazelas de nosso sistema escolar ao professor.

Em 1969, Miriam Moreira Leite publicou estudo sobre o ensino de História nos níveis primário e ginásial. Ao tratar da situação profissional do docente secundário (arregimentação, remuneração e perspectivas de trabalho), Leite (1969, p.118) constata, a partir de dados de 1964, que havia no país 3.886 ginásios, onde lecionavam 66.702 professores, sendo 35.466 do sexo feminino. Em dez estados brasileiros a admissão de docentes para o ensino oficial era feita por concursos de provas e títulos, apesar de serem comuns as contratações em caráter temporário e emergencial. Segundo esta autora:

Como os contratos são muitas vezes conseguidos através de influências políticas e familiares, esses fatores extraprofissionais tornam muito heterogêneo o nível de formação e vocação dos professores e desestimulam os esforços pessoais implícitos em concursos e em uma carreira bem estruturada.(LEITE, 1969, p.121).

Após ingressar no magistério o mestre se via envolto em três dilemas que, na ótica de Miriam Leite, não incluíam um “mal menor”. O primeiro seria o trabalho exaustivo e o conseqüente rebaixamento da qualidade das aulas em busca de uma melhor remuneração ou limitar o número de aulas e passar por privações econômicas. O segundo, decorrência do anterior, seria “a necessidade de se dedicar ao ensino ou se reservar para um aperfeiçoamento de conhecimento e práticas didáticas” (LEITE, 1969, p.121). Por fim a escolha entre um ambiente democrático e ativo ou autoritário em sala de aula.

O próprio funcionamento dos ginásios colaborava para a manutenção destes dilemas docentes:

Cada professor encontra uma classe duas vezes ou mais por semana, e com ela convive durante 40 ou 50 minutos. O professor dá aula em várias classes de diferentes séries. Não só o planejamento dos cursos termina sendo uma tarefa grande demais, como o número de alunos que tem não permite que os conheça bem, nem que tenha tempo para formas de avaliação de aprendizagem além das mais automáticas e menos expressivas. (LEITE, 1969, p.122).

Leite constata problemas semelhantes aos identificados por Jayme Abreu em 1955, porém retira o foco da análise exclusivamente do professor e o difrata contemplando as políticas públicas voltadas à educação, a estrutura escolar e as próprias condições sócio-econômicas do país.

A expansão da rede secundária representou uma alteração nas condições concretas de exercício do magistério. De acordo com Spósito (1984, p.68-70) inúmeros problemas permearam a criação de cursos ginásiais na cidade de São Paulo: dificuldade na designação de diretores e na lotação dos quadros docentes, localização das unidades em áreas pouco povoadas e sem iluminação pública, condições de funcionamento dos prédios, que precisavam ser divididos com a escola primária.

Como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p.81) com a nova situação do professorado “a dedicação aos alunos não podia mais ser a mesma e os critérios de contratação tornaram-se mais flexíveis.”

Quanto às estratégias desenvolvidas pelo docente em sala de aula Miriam Moreira Leite também fornece um painel mais amplo. Segundo ela, parte das aulas “se passam entre repetições orais e ditados apressados, em que os alunos têm oportunidade de fixar erros de

ortografia e sintaxe” (LEITE, 1969, p.124) e a avaliação “é feita através de perguntas que exigem apenas o manuseio e o ato de decorar o que existe no caderno”. (LEITE, 1969, p.125).

Por outro lado, há o professor que “procura inovar seus processos didáticos e consegue proporcionar aos alunos uma série de experiências interessantes ou divertidas”, discutindo com a classe temas do jornal mural, sugerindo leituras de aprofundamento e fazendo uso de diafilmes e diapositivos. (LEITE, 1969, p.125).

Entre estes dois extremos “existem outras variedades de aula, com bons ou maus resultados, conforme a combinação difícil de precisar de características do professor, características dos alunos, do material didático disponível e até, do momento histórico” (LEITE, 1969, p.125).

A partir deste espectro de práticas docentes apresentado por Miriam Moreira Leite, é possível observar que, diante das mudanças por que passava a educação secundária no Brasil desde os anos de 1940, parte do professorado buscava adaptar suas estratégias às demandas de uma escola em transformação, dentro, é claro, das limitações estruturais, materiais e financeiras a que estava submetida a categoria.

Seis anos após a publicação deste trabalho, Moreira Leite lançou, na *Revista de História*, artigo em que fazia um balanço de alguns elementos acerca da educação e do ensino de História apresentados no livro de 1969. O texto fornece interessantes subsídios para se compreender a situação do professor.

A grande mudança na educação brasileira identificada pela autora foi a ampliação do acesso.

Nestes últimos anos ocorreu o que é possível chamar de explosão demográfica na escola. Entraram para a escola as crianças em idade escolar, correspondentes ao aumento da população geral. Além disso, com o grande êxodo rural e o esvaziamento das cidades pequenas, a população escolar aumentou muito nas cidades médias e grandes. A Reforma Educacional de 1968, que pretendeu proporcionar educação às crianças de 7 a 14 anos, sem a barreira do exame de admissão, foi outro fator dessa explosão populacional escolar, que povoou todos os períodos, de todos os edifícios escolares. (LEITE, 1975, p.633).

O número de docentes formados em Faculdades de Filosofia no Brasil apresentou considerável crescimento. Foi de 9.743 em 1968, 13.225 em 1969, 23.631 em 1970 e, no início de 1971, havia 156.187 alunos nelas matriculados. (LEITE, 1975, p.629).

Nesse mesmo período são instituídos pelo regime ditatorial os cursos profissionais superiores de curta duração, as chamadas Licenciaturas Curtas. Com o objetivo declarado de suprir a carência de professores qualificados são criados cursos de 1200 horas, equivalentes a um ano e meio de estudos. Selva Fonseca (2008, p.27) viu no estabelecimento desse tipo de formação um ataque do governo à autonomia do professor e às Ciências Humanas:

Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar.

Contudo, a docência continuava sendo um ofício desprestigiado e mal remunerado:

Frequentemente o ensino de 1º grau de História é dado por professores de classe média exaustos, mal e precariamente pagos, que tentam transmitir o que aprenderam, da maneira como aprenderam — e, no melhor dos casos, tentando evitar os erros mais evidentes percebidos quando eram alunos. (LEITE, 1975, p.633).

Segundo Miriam Moreira Leite (1975, p.634), as transformações implementadas pela Lei 5692/71 estabeleceram uma nova realidade para o trabalho do professor em sala de aula, diante da qual ele buscava se adequar:

O grande número de alunos forçou os professores a adotar novas técnicas de ensino e de avaliação da aprendizagem. O trabalho em grupo e o estudo dirigido parecem ter se imposto em muitas salas de aula. Da mesma maneira que as aulas expositivas e o velho sistema de perguntas e respostas, podem ter bons e maus resultados.

A década de 1970 marcou também uma alteração nas representações acerca da profissão e do movimento docentes. Desde meados dos anos 1950, as entidades associativas do magistério – inicialmente representando apenas os professores primários e, posteriormente, contemplando os do secundário – adotaram um modelo de atuação voltado à melhoria das condições de vida e trabalho dos docentes, tendo por base o encaminhamento de propostas para solucionar os problemas que afetavam a categoria. Buscando tornar o trabalho do professor mais valorizado e assim obter reconhecimento profissional e financeiro, não abriam mão do respeito às autoridades constituídas e do ideal de neutralidade política. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.105).



Tal modelo foi severamente contestado a partir do fim da década de 1970. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p.105),

A realização de greves de professores em plena ditadura militar fez emergir as noções do trabalhador em educação e do Estado como Patrão, levando a mobilização da categoria a se aproximar do movimento operário, assumindo um posicionamento político à esquerda.

A expansão da educação secundária no Brasil, intensificada na década de 1950, fez com que esse nível de ensino perdesse seu caráter altamente seletivo. Diante de um novo público escolar, o professorado passou a conviver com novas dificuldades para as quais os referenciais de que dispunha mostravam-se, muitas vezes, inapropriados. Nesse contexto de transformações, gestores da educação pública, intelectuais, autores e editores de livros didáticos vislumbraram a possibilidade de ofertar materiais e formações que auxiliassem o professor a enfrentar esta nova realidade.

Como ressaltam Vicentini e Lugli (2009, p. 221),

Muitas foram as publicações na época dirigidas especialmente para docentes em atuação, no intuito de aperfeiçoar suas práticas, orientá-los numa comunicação mais adequada com seus alunos e garantir assim níveis mais elevados de aprendizagem, matrícula e permanência dos jovens na escola.

O *Manual do Professor* parece ter sido uma destas publicações voltadas a auxiliar os mestres na travessia de um período de transformações. Busquemos compreender como se deu o processo de institucionalização deste material.

### **3.3 - O Estado e o *Manual do Professor***

#### **3.3.1 - O Acordo MEC/SNEL/USAID**

Os escombros de Hiroshima e Nagasaki ainda fumegavam e o mundo já passava a conviver com uma nova e peculiar batalha. Após o extermínio do inimigo comum – a ameaça nazista – Estados Unidos e União Soviética firmam posições em campos opostos e passam a travar uma disputa política, militar e ideológica pela hegemonia do planeta (ou de parte dele).

A Guerra Fria entre EUA e URSS desempenhou papel de destaque no palco internacional ao longo da segunda metade do século XX. Segundo Eric Hobsbawm (1995, p.224): “Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento e devastar a humanidade”.

Mas apesar da retórica do medo adotada por ambos os lados, esta guerra caracterizou-se muito mais por um antagonismo ideológico, político e econômico do que pela ameaça de um perigo iminente. Para Hobsbawm (1995, p. 224):

Os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças, no fim da Segunda Grande Guerra, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos [...]. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética.

Nesta distribuição global de forças, a América Latina – e o Brasil, em especial – mereceram a atenção do governo estadunidense. A Revolução Cubana (1959), implantando um governo socialista nas franjas do estado da Flórida e tornando-se modelo para outros países, fez Washington entrar em alerta em relação ao continente.

Em agosto de 1961, os Estados Unidos formalizaram, através da Carta de Punta Del Este, um programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina. Firmado por 22 nações do hemisfério, entre elas o Brasil, o programa ficou conhecido como “Aliança para o Progresso”. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam estabelecer planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, ficando os EUA com o restante. A gestão dos recursos norte-americanos caberia em sua maior parte à United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A assinatura de acordos educacionais com os Estados Unidos, no entanto, não se iniciou na década de 1960. Segundo Maria Luiza de Alcântara Krafzik (2006, p.20),

Durante as décadas de 1950 e 1960, evidenciou-se, na educação brasileira, um período marcado por acordos e convênios, principalmente com o governo americano. Tais acordos quando firmados na educação em diferentes épocas, atingiram vários níveis do sistema de ensino.

Em Minas Gerais, os Estudos Sociais são implantados na escola primária por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE). Este programa surgiu de um convênio firmado em 1953 entre o governo brasileiro, o governo do estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América. Selva Fonseca (2008, p.51-52) ressalta que o PABAE objetivava “formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir novos materiais didáticos”.

Contudo, foi a partir da implantação da ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, que a participação norte-americana nas questões educacionais brasileiras se intensificou, via USAID. Os objetivos da Agência são apresentados pelo próprio diretor do *Office of Education and Human Resources* da USAID, entre 1966 e 1973, John Hilliard:

A Agency for International Development tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação. (ROMANELLI,1986, p.210).

A atuação da USAID no Brasil dar-se-á, justamente, desenvolvendo programas nos quais ela presta assistência financeira e assessoria técnica junto a órgãos, autoridades e instituições educacionais. Entre 1964 e 1968, o governo brasileiro firmou 12 acordos com a Agência Norte-americana de Desenvolvimento. Como observa Ataíza Romanelli (1986, p.213), tais acordos abarcaram todos os aspectos e estágios da educação nacional:

- a) Níveis: primário, médio e superior;
- b) Ramos: acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro);
- c) Funcionamento:
  - 1. Reestruturação administrativa;
  - 2. Planejamento;
  - 3. Treinamento de pessoal docente e técnico.
- d) Controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Em 6 de janeiro de 1967<sup>21</sup> era assinado o Acordo MEC/SNEL<sup>22</sup>/USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais com o objetivo de colocar ao alcance da população estudantil, no período de três anos, 51 milhões de livros didáticos e técnicos.

Nos objetivos do Convênio é indicado:

3. Promover, por contrato comercial com as editoras, em decorrência da maior e imediata demanda desses livros, e tendo em vista os termos do Decreto nº 59.355, substancial aumento no número de livros disponíveis de ensino primário, médio e superior e sua distribuição oportuna e econômica, através da rede comercial. (ALVES, 1968, p. 96).

Para as editoras o aporte inicial de 15 bilhões de cruzeiros e a possibilidade de estabelecer contratos com o órgão responsável pela execução do programa – a COLTED – representava a garantia de compra de suas publicações.

Segundo Fonseca (2008, p.138) “até 1971, o governo, através da COLTED, adquiriu grandes quantidades de livros didáticos, tornando-os o principal negócio da indústria editorial e do setor livreiro”.

O Ministério da Educação e Cultura, por sua vez, se incumbia de

7. Assegurar a orientação adequada dos professores quanto ao emprego eficaz, nas salas de aula e nas bibliotecas, dos livros didáticos produzidos e distribuídos por este programa. Com esta finalidade, o Ministério realizará programas educacionais, recomendados pela COLTED, tais como seminários, cursos práticos, programas cinematográficos e de televisão, para o maior número possível de professores. (ALVES, 1968, p.97).

As responsabilidades da USAID/BRASIL na efetivação do Acordo envolviam a assessoria e assistência técnica de especialistas que atuavam em diversas etapas do processo de confecção do livro didático, tais como “distribuição, impressão, encadernação, fabricação de papel, diagramação, elaboração e ilustração de livros, editoração de livros técnicos, didáticos, de referência e de biblioteconomia.” (ALVES, 1968, p. 98).

Assim, a proposta do governo brasileiro de ampliar a oferta de livros didáticos nas escolas brasileiras e instrumentalizar o docente na escolha e uso deste material se efetiva

---

<sup>21</sup> A *Carta de Acordo* data de 1º de novembro de 1966 e foi dirigida pelos Ministros do Planejamento e da Coordenação Econômica, da Fazenda e da Educação e Cultura, ao Ministro-Diretor da USAID/BRASIL.

<sup>22</sup> Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

mediante o auxílio financeiro e técnico de uma agência norte-americana, que por meio de seus especialistas iria “transferir” *know-how* ao Brasil.

### 3.3.2 - A Atuação da COLTED

Em 1966, um Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), objetivando coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático.

Criada através do Decreto nº 59.355 com a finalidade de coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relativas ao Livro Técnico e Didático, a COLTED tinha como funções a aquisição e distribuição de livros didáticos, bem como oferecer treinamentos para professores primários.

Em 1967 e 1968 foram organizadas as “Semanas de Estudos da COLTED”, que contaram com a participação de membros das Secretarias Estaduais de Educação, representantes das editoras e professores da educação básica e superior, com o objetivo de fomentar discussões sobre o livro escolar.

A I Semana ocorreu de 2 a 6 de maio de 1967 e estava estruturada em seis comissões de trabalho: Títulos Novos, Livros de Nível Primário, Livros de Nível Médio, Livros de Nível Superior, Bibliotecas e Distribuição. O relatório final da Comissão do Livro de Nível Médio apresentava diversas orientações acerca da produção material e gráfica dos livros didáticos, bem como sobre o conteúdo. Segundo Krafzik (2006, p.84), no que diz respeito ao uso pelo professor, o documento indicava:

Os livros didáticos não deveriam obedecer a um modelo rígido, evitando a padronização do ensino.

O livro deveria ser planejado e executado com espírito renovador, sem ser radicalmente revolucionário, a fim de que a mensagem nele contida possa ser aceita e compreendida pela maioria dos professores.

Nota-se que a Comissão ao mesmo tempo em que repudia o papel normatizador e padronizante do livro didático em sala de aula, propõe que este seja compreensível ao docente e funcione como instrumento de renovação de sua prática cotidiana.

Na referência aos guias para os professores, a preocupação é com a adequação às condições do professorado brasileiro: “a exposição dos conteúdos e dos exercícios no livro-

guia para os mestres, deveria compor todas as qualidades de um bom livro, mas que fosse de acordo com a realidade brasileira”.(KRAFZIK, 2006, p.84).

Entre 4 e 9 de março de 1968, aconteceu a II Semana de Estudos da COLTED, objetivando debater a avaliação e o uso correto dos livros didáticos em classe. A II Comissão voltou-se ao tema “Avaliação e utilização do livro-texto na escola primária”. Em seu relatório final propunha

[...] que os livros didáticos possuíssem manual do professor e a organização de uma ficha de avaliação de livros-texto, exemplificando cada critério sugerido [...]. Sugeria, por fim, que a Colted organizasse material que orientasse os professores quanto a utilização dos livros em classe. (FILGUEIRAS, 2011, p.172).

Tal Comissão também apresentou sugestões específicas para as áreas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Estas recomendações conferiam especial destaque ao *Manual do Professor*.

A III Comissão tratou da avaliação e do uso do livro didático no nível médio. No relato final, propôs uma ficha de avaliação centrada em dois itens (conteúdo e aspecto material) e sugeriu “a elaboração de guia do professor com recomendações para melhor utilização do manual”. (FILGUEIRAS, 2011, p.176).

Os documentos resultantes das duas semanas de estudos da COLTED revelam uma preocupação dos participantes não apenas com o que o livro didático deveria oferecer ao professor – conteúdo renovador, informações complementares, bibliografias, sugestões didáticas – mas também com a forma como o docente realizaria a escolha do livro e o utilizaria em seu exercício diário. Era necessário, pois, prepará-lo para que selecionasse e empregasse apropriadamente o livro.

No primeiro semestre de 1969, a COLTED ofereceu um treinamento aos professores primários, a fim de capacitá-los para escolher e trabalhar em sala de aula com as obras didáticas. Esta primeira edição do curso atingiu 107.000 professores no Distrito Federal e capitais de estados e territórios e contou com um material básico, editado pelo próprio MEC, intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*, com a finalidade de orientar o trabalho dos instrutores.

A primeira parte deste livro se ocupava dos “Princípios Gerais” do curso: apresentava o programa da COLTED, fazia um balanço da situação da escola brasileira, tratava do livro didático no contexto escolar e especificava os objetivos educacionais

propostos pelo MEC. No tópico V era abordado o tema da “Avaliação e Seleção do Livro Didático”. Ao estabelecer os requisitos para a correta seleção de uma boa obra 7 itens são relacionados, dentre eles: "g) ser acompanhado, sempre que necessário, de manual dos professores, o qual deverá adaptar-se por sua linguagem , profundidade, alcance e graduação, aos tipos de professores a que se destina”. (BRASIL, 1970, p.48).

Na sequência, após elencar as características dos livros que não são adequados, a publicação ressaltava que existiam livros que auxiliavam na realização dos objetivos da educação primária e dentre seus pontos positivos

são, em muitos casos, acompanhados de manual que oferece ao professor orientação suficiente no que se refere a objetivos, métodos, instruções para uso do livro do aluno, sugestões de atividades, bibliografias e informações complementares. (BRASIL, 1970, p.49).

Mas a escolha do livro didático não deveria ser realizada a partir de um primeiro e único olhar, afirmava a equipe MEC/COLTED. O professor deveria realizar uma análise prévia e cuidadosa do material e, para tanto, era sugerida a utilização de uma ficha de avaliação, onde constariam as condições ideais a serem preenchidas pelo livro. No Anexo 2 , sob o título “Sugestões para exame e avaliação de livros didáticos” , a ficha era exposta. Estava dividida em cinco grandes temas (Autenticidade, Adequação, Apresentação, Qualidade Material e Informações Suplementares) que, por sua vez, apresentavam vários itens em forma de perguntas. As “Informações Suplementares” perscrutavam exatamente o *Manual do Professor*:

- A. Os recursos auxiliares para o professor são apresentados como parte da edição do professor?
  - B. São fornecidos separadamente?
  - C. As atividades sugeridas são práticas e estimulantes?
  - D. O manual do professor reforça a apresentação do material do texto?
  - E. Fornece uma bibliografia útil para professores?
  - F. São fornecidos programas de avaliação?
- (BRASIL, 1970, p.69).

Assim, o MEC, através do curso oferecido pela COLTED, se propunha a instrumentalizar o professor na correta análise e escolha do livro didático e colocava como um dos requisitos essenciais para a seleção de uma obra de qualidade a presença do *Manual do Professor*, estabelecendo, inclusive, as orientações que este deveria oferecer ao docente.

Na unidade VI a proposta era orientar o professor para o uso consciente do livro didático. Ressaltava a ideia de que o livro não precisava ser seguido rígida e integralmente, pois tratava-se de um instrumento de auxílio ao docente, que deveria ser utilizado de acordo com as necessidades do professor e as condições de cada turma.

Após estas considerações acerca da relação professor/livro didático, sugeria como o docente deveria desfrutar do *Manual*: “Se houver manual para o professor, este deve procurar lê-lo atentamente, tendo em vista o aproveitamento de sugestões para enriquecer seu trabalho e ampliar sua formação profissional”.(BRASIL, 1970, p.53).

Portanto, o bom uso do material didático em sala de aula pressupunha o conhecimento do *Manual do Professor*, que cumpria uma dupla função: oferecia ao mestre novas estratégias para desenvolver seu trabalho e colaborava em sua capacitação profissional – digamos, uma “formação em serviço”.

Depois de abordar aspectos gerais relativos ao livro didático, a obra do MEC tratava especificamente de cada disciplina do ensino primário – Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Analisemos esta última.

A seção sobre Estudos Sociais iniciava com a apresentação da finalidade desta disciplina e seus objetivos no contexto escolar. Em seguida, na unidade II, que tratava de como ensinar Estudos Sociais, propunha-se uma abordagem interdisciplinar que levasse a compreensão e interpretação dos fatos históricos, em contraposição àquele ensino centrado na memorização de datas, nomes e acidentes geográficos.

A unidade III discutia como avaliar o livro de Estudos Sociais. Nela eram apresentados alguns critérios que deveriam ser observados na escolha do livro, no que diz respeito a conteúdo, estrutura, organização e forma, adequação e ilustrações.

Por fim, “Como usar o livro de Estudos Sociais”, na unidade IV. Após reforçar a ideia do livro didático como instrumento de auxílio ao professor, a equipe MEC/COLTED ressaltava a importância de o docente buscar outros tipos de literatura – obras de referência, livros de informação específica sobre a matéria e livros de literatura relacionados aos Estudos Sociais – para oferecer aos alunos, a fim de ampliar seu repertório de conhecimentos. No encerramento desta unidade havia um tópico “O Guia do Professor”. Logo de início, era colocado que o bom uso de um livro-texto dependia de um professor bem orientado pedagógica e metodologicamente, tanto no que tange à sua disciplina quanto ao material didático de que faz uso. Assim, “é preciso que o professor também encontre, a seu dispor,



fontes em que possa buscar orientação adequada ao uso do livro-texto escolhido para sua classe, em Estudos Sociais.” (BRASIL, 1970, p.175).

Segundo a equipe MEC/COLTED o guia deveria orientar o professor sem limitar sua iniciativa, tampouco tolher sua criatividade. Deveria o mestre ter bom-senso para saber selecionar aquilo que lhe seria útil.

Eram indicadas também as informações que o professor encontraria no manual:

É no Guia que o professor encontra informações sobre a função dos Estudos Sociais no nível em que leciona, os objetivos a alcançar, a posição desta matéria no currículo, bem como sugestões quanto à organização do conteúdo em unidades, o ambiente da sala de aula, a avaliação do progresso do aluno. Encontra, ainda, orientação específica para uso do livro-texto a que se refere o Guia, com sugestões de planos de aulas de leitura, atividades e bibliografia complementares. (BRASIL, 1970, p.175).

Parece que o *Manual do Professor* não se ocupava apenas de orientações acerca do uso do livro-texto. Era um pequeno compêndio de como lecionar. Partia de informações gerais sobre a disciplina, passava por sugestões de como montar o planejamento anual e avaliar a aprendizagem dos alunos e chegava a propor formas de organizar a sala. Apesar de o curso reiterar a importância da autonomia docente, os Guias são apresentados como uma “receita pronta” a ser aplicada. O professor seria capacitado pelo Estado a realizar uma boa escolha do livro didático; este, por sua vez, através do *Manual do Professor*, instrumentalizaria o professor para o desenvolvimento de boas aulas.

Durante o ano de 1968, a COLTED realizou a seleção e avaliação dos livros escolares voltados ao ensino primário. O processo se iniciava nas escolas, onde os professores realizavam a análise das obras amparados numa ficha de avaliação – a mesma presente no livro *O livro didático: sua utilização em classe*. As indicações dos docentes eram organizadas por técnicos estaduais, que remetiam ao MEC a lista dos livros considerados mais apropriados aos estados. Em seguida, o Grupo de Trabalho de Avaliação da COLTED analisava tecnicamente os livros e fornecia um relatório final com as obras aprovadas e recomendadas e as que foram vetadas.

O Grupo de Trabalho estava organizado por áreas de ensino – Linguagem, Estudos Sociais, Matemática e Ciências – e os avaliadores eram professores primários, professores de escolas normais e de faculdades formadoras de professores, técnicos do MEC, Inep/CBPE ou da Secretaria de Educação da Guanabara. A ficha de avaliação dos livros-textos compreendia quatro itens, que deveriam ser avaliados numa escala de 1 a 10: Linguagem e Conteúdo, com

peso 3; Apresentação Material e Manual do Professor, com peso 2.(FILGUEIRAS, 2011, p.182-183).

Em seu estudo sobre os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil, Juliana Filgueiras analisa os relatórios produzidos pelo Grupo de Trabalho de Avaliação da COLTED por área de ensino. Na área de Ciências os avaliadores observaram a “linguagem, a apresentação, a natureza do conteúdo, a correção científica e a presença ou ausência de orientação ou instrução para alunos e professores” e ressaltaram “que apenas dois livros acompanhavam manual do professor”. (FILGUEIRAS, 2011, p.186).

Já em Linguagem, a comissão afirmou que o *Manual do Professor* “era praticamente inexistente, os que existiam eram pobres de sugestões. A maioria era apenas a repetição do livro do aluno com as respostas dos exercícios”. (FILGUEIRAS, 2011, p.188).

A apreciação final sobre os livros de estudos sociais constatou que praticamente nenhum livro trazia manual e sugeria: “elaborar manual para o professor que orientasse quanto ao aproveitamento dos textos, ilustrações, exercícios, sugestões de atividades extraclasse”, bem como incluir “metodologia, bibliografia para cada assunto, sugestões de atividades globalizadoras e de materiais didáticos de fácil aquisição ou preparo a baixo custo”. (FILGUEIRAS, 2011, p.191).

Em novembro de 1968, o diretor-executivo da COLTED, professor Ruy Baldaque Guimarães, encaminhou ao presidente do órgão um relatório sobre a execução do Projeto Piloto de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos a escolas públicas brasileiras. Baldaque aponta três princípios básicos para a aquisição de boas obras didáticas. O segundo item estabelece: “A partir do Plano Piloto, todos os livros didáticos adquiridos deverão, obrigatoriamente, ser acompanhados dos respectivos manuais do professor”. (Relatório de 28/11/1968 apud FILGUEIRAS, 2011, p.193).

Nas várias ações desenvolvidas pela COLTED percebe-se a preocupação com o oferecimento de orientações didáticas aos docentes. As sugestões de desenvolvimento de livros-guias para os mestres presentes nos relatórios das duas Semanas de Estudos, a ênfase dada ao *Manual do Professor* nos cursos de treinamento para professores primários e o peso de vinte por cento do item “manual do professor” na ficha de avaliação de livros-textos revelam como a Comissão fomenta o desenvolvimento deste material. Para a COLTED, o manual vai se consolidando como o instrumento precípua de instruções ao professorado.

### 3.3.3 - O Instituto Nacional do Livro e o Projeto Nacional do Livro Didático (PLID)

Em meio a negociações e falcatruas envolvendo editoras, transportadoras e fabricantes de caixas, a COLTED se distanciou de seu objetivo educacional e acabou se tornando objeto de uma Comissão de Inquérito instaurada em 5 de março de 1971 pelo MEC a fim de investigar “o escândalo da COLTED”. Em 9 de junho de 1971 o decreto que criou a Comissão foi revogado e todo o pessoal, acervo e recursos financeiros foram remanejados para o Instituto Nacional do Livro (INL) – criado no início do Estado Novo, por Gustavo Capanema. Extinguiram-se, também, os treinamentos oferecidos aos professores primários. Assim, o INL tornou-se responsável pela direção e controle do Projeto Nacional do Livro Didático (PLID), que se desenvolveu através do PLIDEF – Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental; PLIDEM – Programa do Livro Didático - Ensino Médio; PLIDES – Programa do Livro Didático - Ensino Superior; PLIDESU – Programa do Livro Didático - Ensino Supletivo; PLIDECOM – Programa do Livro Didático - Ensino de Computação. Todos estes programas tinham como objetivo principal coeditar livros didáticos para os respectivos níveis de ensino, diminuindo com isso os custos. Pela própria abrangência do Ensino Fundamental, o PLIDEF foi o mais extenso e o que mais atenção recebeu do Poder Público. O programa tinha como objetivos:

- Coeditar livros didáticos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau;
- Distribuir os livros coeditados para as escolas públicas de 1º grau, através de convênio com as Secretarias de Educação de todas as unidades federadas;
- Proporcionar, através da coedição, o barateamento do livro didático;
- Estimular o aprimoramento da qualidade do livro didático, através de um processo de seleção e avaliação;
- *Colaborar no aperfeiçoamento do padrão técnico-pedagógico do professorado brasileiro, com a distribuição de manuais para o professor;*
- Implantar/implementar o Banco do Livro nos estabelecimentos de ensino beneficiados pelo Programa;
- Manter a participação financeira das unidades federadas, através das contribuições ao Fundo Nacional do Livro Didático; (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p.58, grifo meu).

Percebe-se que o propósito principal do Programa era o barateamento do livro didático por meio do mecanismo das coedições. O fim do convênio MEC/USAID fez com que

as Unidades da Federação passassem a entrar com uma contrapartida financeira para o Fundo do Livro Didático. Há uma preocupação com a melhora da qualidade do livro, que seria obtida por meio de uma escolha mais criteriosa – os cursos oferecidos aos professores primários pela COLTED em 1969, referidos anteriormente, já refletem esta proposta. A (recorrente) questão da qualificação do professor – colocada pomposamente como o “*aperfeiçoamento do padrão técnico-pedagógico do professorado*” – também aparece como um fim a ser atingido. Para formar, qualificar, orientar o docente, eis o *Manual do Professor* e suas receitas mágicas.

Com a extinção da COLTED e a criação do PLIDEF a avaliação dos livros didáticos passou a ser realizada por uma comissão formada pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) do Ministério da Educação e Cultura. Esta recebia das editoras 5 exemplares do livro a ser analisado e um Manual do Professor. O sistema de análise era constituído de quatro partes que seriam avaliadas de forma independente umas das outras. Produção Editorial representava 9% do total de pontos, Produção Gráfica 14%, Produção Didática 52% e o Manual do Professor 25%.

A pontuação atribuída ao Manual (25% ante 20% na avaliação da COLTED) mostra de forma inequívoca a crescente importância que o Estado dava a este material.

Esmiuçando o item “Manual do Professor” da Ficha de Avaliação DEF/MEC<sup>23</sup> observa-se que o Guia era perscrutado em seus aspectos gráfico e metodológico (Figura 12). Quanto à apresentação gráfica, examinava-se o tamanho da letra, a presença de índice e a correspondência com o livro do aluno. Já na produção metodológica, a análise centrava-se em cinco itens – 1) plano geral da obra, 2) objetivos de ensino, 3) sugestões de atividades, 4) conteúdo, 5) recursos auxiliares – que apresentavam critérios para a atribuição de pontos. Estes parâmetros revelam a intenção de que o livro-texto siga a legislação vigente (“coerência com a legislação no que tange a objetivos de ensino e finalidades da educação”) e que ofereça ao professor atividades diversificadas – inclusive “para avaliação, segundo os objetivos” – e com respostas. (FILGUEIRAS, 2011, p.211-213).

Na análise que fez das fichas de avaliação dos livros da Companhia Editora Nacional, Juliana Filgueiras constatou que a má qualidade ou a ausência do *Manual do Professor* nas coleções didáticas representavam um dos principais fatores de reprovação. (2011, p.214).

---

<sup>23</sup> Os exemplares das Fichas de Avaliação DEF/MEC analisados me foram cedidos gentilmente, em arquivo digitalizado, pela professora e pesquisadora Juliana Miranda Filgueiras.

D) MANUAL DO PROFESSOR (25% do total de pontos)		
D1) Produção gráfica (3% do total de pontos)		
FENÔMENO	CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE PONTOS	PONTOS ATRIBUÍDOS
		= 1 pt <input type="checkbox"/>
Corpo de letra (mínimo 12 pt de altura)		= 1 pt <input type="checkbox"/>
Sumário (Índice)		= 1 pt <input type="checkbox"/>
Correspondência com as lições do livro do aluno		
D2) Produção Metodológica (22% do total de pontos)		
FENÔMENO	CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE PONTOS	PONTOS ATRIBUÍDOS
a) PLANO GERAL DA OBRA (4% do total)	Explicitação da orientação adotada	= 2 pt <input type="checkbox"/>
	Coerência do manual com o próprio desenvolvimento da obra	= 2 pt <input type="checkbox"/>
b) OBJETIVOS DE ENSINO (3% do total)	Gerais do livro do aluno	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Específico para cada unidade ou lição do livro do aluno	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Correspondência dos objetivos das unidades ou das lições com o seu desenvolvimento	= 1 pt <input type="checkbox"/>
c) PLANEJAMENTO DE UNIDADES OU LIÇÕES (2% do total)	Sondagem de pré-condições	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Preparação da unidade ou lição (material necessário, tempo estimado, motivação)	= 1 pt <input type="checkbox"/>
d) SUGESTÕES DE ATIVIDADES (7% do total)	Coerentes com os objetivos	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Graduadas	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Variadas e motivadores	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Para fixação	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Para enriquecimento	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Para estudos de recuperação	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Para avaliação, segundo os objetivos	= 1 pt <input type="checkbox"/>
e) CONTEÚDO (3% do total)	Correção de linguagem	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Correção científica	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Aprofundamento do conteúdo	= 1 pt <input type="checkbox"/>
f) RECURSOS AUXILIARES (3% do total)	Glossário específico	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Bibliografia p/professor	= 1 pt <input type="checkbox"/>
	Respostas dos exercícios propostos no livro do aluno, se necessário	= 1 pt <input type="checkbox"/>
TOTAL MANUAL DO PROFESSOR =		<input type="text"/>

Figura 12 – Ficha de Avaliação DEF/MEC, seção referente à análise do Manual do Professor.

Após a avaliação feita pelo MEC, a lista de livros aprovados era encaminhada à Comissão de Avaliação da Secretaria da Educação dos estados, que efetuaría uma seleção das obras que melhor se enquadrariam em seus respectivos guias curriculares e programas de ensino. As editoras enviariam cinco exemplares de cada obra aprovada pelo DEF/MEC aos coordenadores estaduais do PLIDEF, que procederiam a avaliação e indicariam ao Instituto Nacional do Livro a relação das obras selecionadas para coedição.

No caso do estado de São Paulo este processo era comandado pela Fundação para o Livro Escolar, órgão vinculado ao Departamento de Ensino Secundário e Normal da Secretaria de Estado da Educação. A avaliação era feita através de uma ficha, dividida em três itens: I- Livro do Aluno; II- Manual do Professor e III- Recursos Auxiliares. Apenas o item I se subdivide em oito subitens (Feiçoamento Físico, Forma de Linguagem, Conteúdo, Metodologia, Planejamento Pedagógico, Filosofia da Educação, Outros Aspectos e Outras Observações). Todo o preenchimento da ficha tinha que ser feito de maneira descritiva e não por meio de notas e pontuações, como na verificação em nível federal. (FILGUEIRAS, 2011, p.217-219).

Segundo Filgueiras (2011, p.219, grifo meu), das sete avaliações referentes ao estado de São Paulo que localizou no arquivo histórico da Companhia Editora Nacional/IBEP, apenas uma não aprovava o livro didático, “por que a obra encaminhada para avaliação estava no ‘boneco’ e não possuía manual do professor”. A partir do PLIDEF 1974/1975 a aprovação dos livros didáticos estaria condicionada à presença do *Manual*.

Em fevereiro de 1976, o Programa Nacional do Livro Didático (PLID) deixou de ser uma atribuição do Instituto Nacional do Livro e passou para a alçada da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Criada em 1967 por meio da Lei nº 5.327, a FENAME tinha como principal função produzir material escolar e didático para distribuição às escolas e venda a baixo custo. Contudo, a partir de meados da década de 1970 passou a ser responsável por coeditar e distribuir os livros escolares de 1º e 2º graus. A sistemática de seleção permaneceu a mesma: inscrição das obras pelas editoras, avaliação pelo DEF/MEC, envio de lista aos estados, seleção estadual e reenvio para a FENAME da relação das obras selecionadas para coedição. De acordo com Filgueiras (2011, p.223), houve uma alteração nos critérios de avaliação dos livros para o PLIDEF 78/79 e 79/80. “O número máximo de pontos obtidos por um livro era 160 (livro do aluno + manual do professor). Cada título deveria obter no mínimo 70 pontos no livro do aluno e 35 pontos no manual do professor”.

O ensino de 2º grau – nomenclatura instituída a partir da reforma de 1971 – também possuía programa específico de seleção e compra de livros didáticos, o PLIDEM (Programa do Livro Didático - Ensino Médio). Segundo o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), que norteava as ações do PLIDEM, a meta era coeditar 1,8 milhão de livros e distribuí-los para 90 mil escolas.

As orientações divulgadas pela FENAME para o processo de avaliação e seleção dos livros se assemelhavam ao PLIDEF. Encaminhamento dos livros para a FENAME e pagamento da taxa, exame por parte do Departamento de Ensino Médio (DEM) do MEC, elaboração de uma relação de livros aprovados que seria enviada às Coordenações do Livro Didático das Secretarias Estaduais de Educação para indicação dos que melhor se enquadrariam na proposta curricular estadual.

Filgueiras (2011, p.223-225) localizou no arquivo da Companhia Editora Nacional/IBEP documentação relativa ao PLIDEM de 1977/1978, que selecionou livros para o 2º grau profissionalizante de Agricultura, Zootecnia, Petroquímica, Saúde Pública, Topografia e Desenho. A ficha de avaliação era composta de três partes: Produção Editorial, Produção Gráfica e Produção Didática. Cada uma delas, por sua vez, apresentava-se dividida em diversos itens e subitens. Por último, um “Relatório Final”, onde o avaliador indicava se o livro deveria ou não ser coeditado. Os critérios apontados na ficha se assemelham bastante aos das outras fichas utilizadas na época. Chama atenção, contudo, o fato de não haver nenhuma referência ao *Manual do Professor*. O item 2.2, por exemplo, trata de “elementos de enriquecimento da obra: Prefácio, Sumário, Glossário, Bibliografia”.

Seria necessário um maior aprofundamento dos mecanismos de avaliação dos livros voltados ao 2º grau, o que não constitui objeto deste capítulo. Contudo, a partir das informações apresentadas, observamos que para as obras destinadas aos cursos profissionalizantes não havia nenhuma exigência estatal de presença de orientações ao docente.

Nos períodos anteriormente analisados foi possível constatar que a oferta de instruções ao professor nos livros didáticos originava-se, essencialmente, da ação de autores e editores. Tanto até 1930, quando não havia nenhum tipo de avaliação federal dos compêndios, quanto a partir de 1940 – com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) –, o Poder Público não impunha nenhum tipo de exigência quanto aos conteúdos voltados aos mestres. Porém, a partir do final dos anos 1960, um terceiro personagem passa a participar desta trama. Num cenário em que o Estado torna-se um importante cliente da indústria

editorial de obras escolares, a colocação do *Manual do Professor* como item nas fichas de avaliação de livros didáticos dos sistemas de seleção federal e estadual (SP) – e o crescente peso atribuído a ele – reforça o compromisso estatal em institucionalizar os Guias como parte integrante e essencial das coleções escolares.

### 3.4 – As Editoras e o *Manual do Professor*

O considerável crescimento do mercado de livros escolares no Brasil a partir do meio da década de 1960 e durante os anos 1970 deveu-se, basicamente, a dois fatores: o Acordo MEC/SNEL/USAID, firmado em 1966, e a reforma educacional implementada pela Lei 5692/71, que atingiu o ensino de 1º e 2º graus. Se o primeiro representou um considerável aporte financeiro para a aquisição de livros didáticos, transformando o Estado no maior cliente da indústria livreira, o segundo, ao ampliar a escolaridade obrigatória e fixar os conteúdos de ensino mínimos, alargou a base de crianças frequentando a escola e, conseqüentemente, necessitando de materiais didáticos. Segundo Martins (2002, p.53-54), a legislação implantada em 1971

[...] Expressou em um documento oficial parte da reforma de ensino empreendida durante o governo militar nos anos 70 e a nova (para a época) organização do sistema educacional do país. Dentro dessa nova organização, o ensino básico passou a ser denominado de 1º grau, com oito anos de duração, e o 2º grau, com três ou quatro anos de duração. Entretanto, a reforma não envolveu somente a definição da quantidade de anos que comporia cada nível de ensino, mas passou a definir também que conteúdos essenciais seriam parte do ensino no Brasil.

Durante o período de existência da COLTED (1966-1971) a participação do Poder Público como financiador da produção didática trouxe grandes benefícios à indústria editorial brasileira, notadamente em função do Acordo MEC/SNEL/USAID.

Lawrence Hallewell (1985, p.466) indica que

em meados de 1968 havia 2500 títulos de livros didáticos à venda no Brasil para todos os níveis educacionais, publicados por cerca de sessenta editoras. Mas 80% desses títulos provinham de dezesseis editoras.

Já em 1969, após o aporte financeiro inicial de nove milhões de dólares proveniente da COLTED contavam-se 5.986 títulos didáticos no mercado.



Segundo Cassiano (2007, p.154), a partir da década de 1970 o mercado brasileiro de didáticos passa a ser dominado por nove grandes editoras – Saraiva, FTD, Companhia Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e IBEP. Todas sediadas em São Paulo, todas – exceto a FTD, de origem francesa e ligada uma ordem religiosa – empresas familiares nacionais.

Portanto, é nesse contexto de expansão do mercado, acirramento da concorrência e advento do Estado como grande comprador de livros escolares que se dá o aparecimento do *Manual do Professor* acompanhando o livro do aluno.

O empreendimento de ofertar aos docentes um livro didático específico parece ter partido do mercado editorial. Em 1956, Anderson Fernandes Dias, Antônio Narvaes Filho e Vasco Fernandes Dias Filho criaram um curso de Madureza, o Santa Inês. A escola prosperou e já no início da década de 1960 contava com mais de 3.000 alunos. As apostilas eram elaboradas pelos próprios professores. Diante da amplidão do negócio, em 1962 os proprietários decidem criar um setor específico para impressão do material didático – a Sesil (Sociedade Editora do Santa Inês Ltda), embrião da Editora Ática, que seria fundada em 1965.

A Ática entrou no mercado do livro didático com a experiência de produzir apostilas para cursinhos e passou a se destacar no ramo menos pelo livro em si e mais pelos adendos que oferecia, em especial ao professorado. Segundo Borelli (2004, p.1)

O didático da Ática supunha a existência de três livros em um só: o do professor, o consumível, de exercícios, e o do aluno, todos com a mesma diagramação. A proposta facilitava o trabalho cotidiano dos professores em sala de aula e, mais do que isso, organizava o instrumental capaz de atender, de maneira eficaz, ao processo mais dirigido de aprendizagem.

Em entrevista concedida a Kazumi Munakata (1997, p.109), o gerente editorial da Ática, João Guizzo, oferece uma pista de onde a editora extraiu a ideia de confeccionar um livro para os mestres:

Por outro lado, ela [a editora Ática] inovou também lançando o livro chamado consumível, o livro em que o aluno tem espaço para escrever, ele estuda e faz os exercícios no próprio livro, escreve tudo no próprio livro. E outra grande inovação foi – isso tirado muito do modelo americano de livro didático – de oferecer ao professor o exemplar dele com todas as respostas preparadas.

A referência, portanto, pode ter sido a *Teacher Edition's* – espécie de “Livro do Professor” publicada nos Estados Unidos. Em 1969, Miriam Moreira Leite fez interessante comparação entre livros didáticos editados em quatro países – Brasil, Estados Unidos, França e União Soviética. Ao tratar do livro norte-americano<sup>24</sup> a autora constatou a presença de material de orientação ao docente e descreveu seu conteúdo:

O livro americano é completado por um guia geral para o professor, e guias específicos para cada lição, em que se explicam os objetivos do estudo daquele tema para o aluno, como deve ser introduzido, como deve ser desenvolvido, sugere projetos e atividades e formas de avaliação da aprendizagem. Para concluir os guias de cada capítulo, há uma bibliografia e uma filmografia de curtas metragens sobre cada tema. (LEITE, 1969, p. 144).

A presença de objetivos de aprendizagem, estratégias de sensibilização, sugestão de atividades e de formas de avaliação nos manuais brasileiros sugerem que, em proporções variadas, as editoras podem ter buscado parâmetros no modelo estadunidense.

O *Livro do Professor* parece ter sido importante recurso mercadológico para a editora Ática, a ponto de ser copiado pelas concorrentes. É o que afirma o seu diretor editorial de produção, José Duarte Bantim, em 1995:

A Ática é pioneira, de certo modo, por que cria uma novidade: lança o livro do professor (...) que nada mais é do que livro do aluno com repostas e orientação didático-pedagógica para o professor. Este “pulo do gato” é que faz com que a Ática avance rapidamente no mercado junto com outras editoras como IBEP, Atual, Moderna que também saíram da tradição dos cursinhos. (BORELLI, 2004, p.1).

A novidade citada por Bantim se disseminou. Já em fevereiro de 1967, a Companhia Editora Nacional anunciava o *Curso Moderno de Matemática para a escola elementar*. Obra “revolucionária”, “destinada a alcançar sucesso sem precedentes na história da educação elementar no Brasil”, impressa a quatro cores e “acompanhada de um moderno e útil Guia do Professor”. (O ESTADO DE S. PAULO, 1967, p.6).

---

<sup>24</sup> Leite (1969) indica na página 147, nota 5, o livro analisado: Dorothy M. Fraser, Harry E. Hoy e Alice Magenis, *Our World Neighbors*. Nova Iorque: American Book Company, 1961, p. 114-143, utilizado para o 6º (1º ginásial).

Ainda no final da década de 1960, era lançado *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, voltado ao ensino médio<sup>25</sup>. Na publicidade da obra merecia destaque a aprovação pela Comissão Estadual do Livro Didático e pela COLTED. A editora ofertava gratuitamente aos docentes volumes das quatro séries e “para cada série acompanha o manual do professor”. (FOLHA DE S. PAULO, 1969, p. 5) .

As estratégias das editoras para distribuição deste material aos docentes é ponto importante para se compreender o alcance do manual. Os anúncios veiculados na imprensa apontam basicamente duas frentes: uma seria a oferta gratuita, mediante retirada nas editoras ou em seus correspondentes, ou envio via correio.

É o que mostra o anúncio da coleção *Matemática com estudo dirigido*, editada pela Ática, de Orlando A. Zambuzzi. Apesar de ter volumes para a 5ª, 6ª e 7ª séries, apenas este último era acompanhado de *Livro do Professor*, cujo oferecimento era gratuito. (O ESTADO DE S. PAULO, 1973, p.5).

A editora Abril Cultural lançou em 1975 a coleção *Matemática Criativa*, “livros sob medida para quinta e sexta séries”. Obviamente, usou a revista semanal do Grupo Abril, *Veja*, para propagandear a obra (Figura 13). Em meio a uma foto em que alunos felizes afirmam que “ficou mais divertido aprender matemática” a orientação: “Professor, para receber gratuitamente *Matemática Criativa*, preencha este cupom”. (VEJA, 1975, p.97).

Em anúncio na *Folha*, a editora FTD agradecia aos professores a acolhida aos seus novos lançamentos, em especial às obras *Vivo e Aprendo*, de Estudos Sociais, e *Ciências e Saúde*, informando que já na semana seguinte “os professores poderiam solicitar a respectiva Parte do Mestre”. (FOLHA DE S. PAULO, 1976, p. 14).

Outra estratégia era vender o livro voltado ao mestre. Neste caso havia uma diferença entre o preço do livro do aluno e o do professor.

A Editora Edart informava em 1974 uma “Revolução no Ensino da Matemática” (Figura 14). Uma coleção com livros para todas as séries do primeiro grau contendo “as últimas inovações da moderna matemática”. Todos os livros eram acompanhados pelo *Guia do Professor*, que custava, em média, metade do valor do livro do aluno. (FOLHA DE S. PAULO, 1974, p.5).

---

<sup>25</sup> No anúncio não há referência à editora que publicou a coleção. Apenas indica-se que a obra está “à venda em todas as livrarias” e que maiores informações podem ser obtidas na “Distribuidora Cultural Brasileira”, situada na capital paulista. Em pesquisa no sistema LIVRES, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, localizei um exemplar desta obra – de 1970 – cuja publicação é atribuída à editora Bernardo Álvares, de Belo Horizonte (MG).

O maior e melhor lançamento didático do ano.

Ficou mais fácil ensinar e aprender matemática, porque agora a matemática é relacionada com o mundo prático dos alunos, através de exemplos, sugestões e muita motivação.

**Matemática Criativa foi escrita por quem entende do ensino de Matemática.**

Para escrever Matemática Criativa, a Abril foi buscar três especialistas: Astor G. Dias Filho, João A. Pascarelli e Luiz Eduardo Magalhães, que oferecem ao professor um material completo de trabalho, e aos alunos um estilo gostoso de aprender. Livros sob medida para a quinta e a sexta séries (breve, para as demais séries também).

Em cada série, 2 livros: o Livro do Aluno e o Manual do Professor. Este acompanha todo o programa com sugestões de atividades, planejamentos de aulas, conceitos e objetivos.

O Livro do Aluno contém, além do Texto, Fichas de Trabalho, que o professor poderá usar para verificação do aprendizado e do trabalho de casa, e Laboratórios, propondo trabalhos com material de fácil obtenção.

É fácil encontrar a Matemática Criativa. A nova coleção Matemática Criativa já está à sua disposição na livraria, papelaria, bazar ou no Distribuidor Abril de sua cidade.

Dê uma chegada até lá, sua turma vai agradecer-lhe por isso.

Professor, para receber gratuitamente Matemática Criativa, preencha este cupom.

À Divisão de Educação  
Abril S.A. Cultural e Industrial  
01098 - São Paulo - SP

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_  
N.º de alunos: \_\_\_\_\_  
Registro MEC: \_\_\_\_\_

**LIVROS DIDÁTICOS ABRIL**

Figura 13 – Publicidade de livros didáticos da editora Abril Cultural (VEJA, 1975, p.97).

## REVOLUÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Pela primeira vez no Brasil, uma Editora lança um projeto completo de Matemática que abrange as oito séries do 1.º Grau. As últimas inovações da moderna matemática dos grandes centros educacionais estão incluídas nesta coleção de oito volumes que a EDITORA EDART coloca nas mãos dos professores que sentem a necessidade de se atualizarem e progredirem.

<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau - 1.ª Série</b> - Lyda Lamparelli e Maria A. Mansutti	Coeditado com o INL	7,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau - 2.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Maria A. Mansutti	Coeditado com o INL	8,00
<b>MATEMÁTICA - Ensino do 1.º Grau - 3.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Maria A. Mansutti		10,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau - 4.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Maria A. Mansutti		10,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau - 5.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Out	Coeditado com o INL	14,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau - 6.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Out	Coeditado com o INL	14,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau, 7.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Out	Coeditado com o INL	12,00
<b>MATEMÁTICA, Ensino do 1.º Grau, 8.ª série</b> - Lyda Lamparelli e Out	Coeditado com o INL	13,00
<b>GUIA DO PROFESSOR - 1.ª série</b> - Coeditado com o INL		5,00
<b>GUIA DO PROFESSOR - 2.ª série</b> - Coeditado com o INL		5,00
<b>GUIA DO PROFESSOR - 3.ª e 4.ª séries</b> .....		no prelo
<b>GUIA DO PROFESSOR - 5.ª série</b> - Coeditado com o INL		5,00
<b>GUIA DO PROFESSOR - 6.ª série</b> - Coeditado com o INL		6,00
<b>GUIA DO PROFESSOR - 7.ª e 8.ª</b> .....		no prelo

A aceitação desta obra em São Paulo e em todo o Brasil tem sido enorme e é a sua melhor consagração.

Estes livros estão à venda em todas as livrarias do País, pelo Reembolso Postal ou, ainda diretamente na

**EDART-SÃO PAULO**  
**LIVRARIA EDITORA LTDA**  
01224 - R. JAGUARIBE, 47 - CP. 4108 - SÃO PAULO (SP) TELS. 221-4399 - 220-3962

Figura 14 – Publicidade de livros didáticos da editora Edart (FOLHA DE S. PAULO, 1974, p.5).

*A Casinha Feliz* e *Cartilha da Luluzinha* são publicações da Editora Record Cultural voltadas à alfabetização de crianças. Em abril de 1972, a editora divulgava as cartilhas e informava que oferecia material de apoio (*guia do professor*, vocabulário e cartazes) que o docente poderia comprar. O preço variava entre um terço e dois terços do valor das cartilhas. (O ESTADO DE S. PAULO, 1972, p. 12).

Não é possível precisar qual foi a estratégia de divulgação mais utilizada pelas editoras. Algumas preocupavam-se em manter um relacionamento com o professor, distribuindo livros e mantendo um cadastro com dados dos docentes, a fim de enviar-lhes informações sobre novos lançamentos. Observa-se que a prática de editar um livro didático voltado ao professor difundiu-se nas décadas de 1960 e 1970, atingindo todos os níveis de ensino – desde a alfabetização até o 2º grau –, e se constituiu em um importante recurso para captação de clientes. As formas de disponibilização – gratuita ou mediante pagamento – denotam que as editoras vislumbravam diversos perfis de professor.

Todo o trabalho que envolve a produção de livros escolares não é feito por filantropos que agem pensando apenas em auxiliar jovens alunos e combalidos professores. A indústria editorial volta seu olhar para o mercado, cujas demandas e nichos acabam por mediar a produção didática. Munakata (1997, p.145) ressalta que

A empresa não se filia a nenhuma ideologia ou corrente pedagógica; ou melhor, o mercado é sua ideologia. Se lançam [as editoras] vários livros didáticos de uma mesma disciplina para as mesmas séries é porque há nichos de mercado para cada coleção.

Essa visão mercantil, no entanto, não pode, segundo Munakata, desqualificar o produto final. O pioneirismo atribuído à editora Ática resultou, certamente, de uma análise das necessidades do mercado. Ao passarem a produzir o *Livro do Professor* as editoras apostaram em um segmento do mercado: o professorado. Mas quem era o docente destinatário deste novo material? Que representações autores e editores tinham deste profissional?

João Guizzo, gerente editorial da Ática, apresenta sua caracterização:

E o professor que ingressava no magistério na época, década de 60..., já grandes levas de professores vinham de classes menos privilegiadas, aquele professor diferente do professor antigo – que era visto assim como um elemento privilegiado socialmente, economicamente –; esse professor novo que entrava era oriundo de uma classe média-média, classe média baixa; esse professor não tinha qualificação profissional formal do professor antigo. (MUNAKATA, 1997, p.109).

Já para o autor de livros de História Gilberto Cotrin,

Esse professor não é de elite, é uma pessoa que trabalha, que vive com alguma dificuldade, mas faz parte de uma classe média brasileira. Ele é um bom professor. Esse bom professor, às vezes dá aula na boa escola particular e também na estadual, na escola municipal. Há muito professor que ora dá numa escola, ora dá na outra. (MUNAKATA, p.109).

Ganhando pouco, trabalhando muito e sem tempo para se atualizar. Em linhas gerais, tanto autor quanto editor concebem o professor como um profissional de condição financeira e formação acadêmica medianas, que ministra muitas aulas em diferentes tipos de escola. A fim de suprir as necessidades deste profissional, as editoras lançam o *Manual do Professor*.

Os números indicam que esta aposta editorial foi bem aceita. Dados de relatórios da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) e da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) compilados por Bárbara Freitag, Wanderly F. da Costa e Valéria R. Motta (1997, p.56-57) mostram um crescimento sistemático dos investimentos governamentais na compra de livros didáticos, no período 1971-1984. Os títulos publicados também aumentam (com exceção do ano de 1977) indo de 114 em 1971, para 292 em 1976 e chegando a 415 em 1984. A tiragem das obras triplica no referido período (7.057.673 em 1971, 20.720.018 em 1984) e dos *Manuais do Professor* quadruplica (175.496 em 1971, 830.037 em 1984).

Um último ponto interessante para se pensar nesse quadro de formalização do *Manual do Professor* é a relação entre determinações estatais e ações da indústria livreira.

Kazumi Munakata (1997, p.113), ao analisar as minuciosas exigências da Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) para aquisição de livros didáticos na década de 1990, afirma:

em primeiro lugar, que essas exigências constituem apenas critérios de avaliação dos livros pela FAE e não imposições obrigatórias e, em segundo lugar, que esses aspectos da apresentação do livro são antes padrões já consolidados nas editoras, pelo menos nas que mantém grau desejável de profissionalismo.

Nessa linha, o autor sugere: “É muito mais factível que a própria FAE tenha aprendido das editoras como formular critérios de avaliação de uma edição” (MUNAKATA, 1997, p.113-114). E propõe um questionamento: “não se poderia inverter a fórmula da Lei Geral da História do livro didático no Brasil e imaginar a possibilidade de as ações do Estado, em relação a esse setor, serem resultado das pressões das empresas editoriais?” (MUNAKATA, 1997, p.77).

Compreender o caminho que levou as editoras à criação e difusão em suas coleções escolares de um livro didático específico para o docente – o *Manual do Professor* – exige, portanto, a consideração de vários fatores: o interesse mercadológico das casas publicadoras, que, diante das profundas transformações porque passaram a educação e o professorado brasileiros entre o final dos anos 1960 e o início da década de 1970, vislumbravam um novo nicho a ser ocupado; o contato de editores com as *Teacher Edition's* norte-americanas, que podem ter sido referências para os *Manuais* brasileiros; a exigência, por parte do Estado, através de seus mecanismos de avaliação e seleção de livros didáticos, que as editoras confeccionassem o *Livro do Professor*.

### 3.5 – O Professor e o *Manual*: sintomas de um anseio

As mudanças por que passou o ensino secundário a partir da década de 1950 fomentaram uma série de questionamentos – da parte de intelectuais, governantes e educadores – acerca das práticas do professor em sala de aula. Para estes importantes setores do aparato educacional os mestres, diante de um novo público que afluía ao ambiente escolar, continuavam a “recitar” suas palestras, escorados nos livros didáticos, cobrando dos alunos memorizações e exigindo nas avaliações as respostas exatas de enfadonhos questionários. Esta era, grosso modo, a visão que possuíam do trabalho docente.

Foi demonstrado, em passagem anterior deste trabalho, que as estratégias utilizadas pelos docentes abarcavam as citadas acima, mas não se limitavam a elas. Havia um espectro variado de metodologias de que o professorado lançava mão em sua lide diária. Contudo, a necessidade de se adaptar à nova realidade que se apresentava nas escolas secundárias tornava premente buscar meios que os subsidiassem no enfrentamento de um cenário de transformações.

Diante da extensão e da heterogeneidade do magistério da escola média, torna-se difícil traçar um painel do que pensava e desejava o professorado sobre recursos didáticos que pudessem auxiliar no preparo de aulas e no trabalho em classe. Tentemos compor um quadro, ainda que assaz fragmentado.

Entre os dias 9 e 21 de fevereiro de 1967 realizou-se, no edifício do Departamento de História da USP, um Curso de Férias intensivo para professores de História intitulado "Problemas do Ensino da História no Curso Secundário", promovido conjuntamente pelo

Serviço de Expansão Cultural da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Sociedade de Estudos Históricos e Departamento de História da Universidade de São Paulo.

No programa, a cada dia uma palestra relacionada às ciências históricas, ao trabalho do historiador e ao ensino de História na escola média, ministrada por professores da Universidade de São Paulo. Das temáticas voltadas especificamente à sala de aula, o professor Nélio Parra, do Departamento de Educação, abordou o tema “Os recursos de ilustração no ensino da História”, enquanto a professora Maria de Lourdes Monaco Janotti falou sobre “Os seminários no ensino da História, cursos ginásial e colegial”. (RODRIGUES, 1967, p. 187-188)

Inscreveram-se no curso 153 docentes, dos quais 127 fizeram jus à certificação, cuja exigência era frequência mínima de 70 por cento e nota superior a cinco. De acordo com Leite (1969, p.126) 54,1% dos participantes era da cidade de São Paulo, 85,8% eram licenciados em Faculdades de Filosofia e 57,5% estavam no magistério há menos de dez anos. Na relação dos cursistas certificados é possível encontrar nomes que viriam a se tornar referência na historiografia brasileira, muitos lecionando na própria Universidade de São Paulo, casos de Arnaldo Daraya Contier, José Roberto de Almeida Mello, Maria Luiza Corassin e Miyoko Makino. (RODRIGUES, 1967,p. 191-193).

Durante o curso, os participantes responderam a um questionário no qual opinavam sobre cinco pontos: distribuição da disciplina História no nível secundário, livros didáticos, uso de recursos audiovisuais, interdisciplinaridade e sugestão para novos cursos.<sup>26</sup>

Ao avaliar os livros didáticos, apenas 7% dos cursistas acharam-nos aceitáveis e 89,4% os consideraram maus. Ao serem indagados sobre que sugestões apresentariam para eventual reformulação de livros de história os participantes apontaram a “necessidade de *guia para os professores*, de documentação para os alunos e de bibliografias bem feitas”. 57,6% dos participantes declararam “encontrar dificuldades para localizar recursos audiovisuais para as suas aulas”. Sobre temas para futuros cursos de férias foram sugeridos “recursos didáticos e problemas de ensino (44,5%)” e “atualização do conhecimento (23,5%)”. (LEITE, 1969, p.126-127, grifo meu).

---

<sup>26</sup> Segundo Rodrigues (1967, p.189, nota 1) os originais dos questionários respondidos pelos professores “se encontram arquivados na sede da S.E.H. no edifício dos Departamentos de História e de Geografia, na Cidade Universitária ‘Armando de Sales Oliveira’”. A partir desta informação, realizei visitas ao Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH) “Sérgio Buarque de Hollanda” – que guarda a documentação do Professor Eurípides Simões de Paula, fundador da Sociedade de Estudos Históricos e organizador do evento - e à sede da ANPUH, ambos no prédio do Departamento de História da USP, a fim de localizar a documentação relativa ao referido curso, porém, nestes locais nada encontrei.



Segundo Miriam Moreira Leite (1969, p.127), as respostas revelam, de forma quase explícita, que os professores “sentem uma necessidade de mudança na maneira de ensinar, nos programas e nos livros”. É provável também que sentissem necessidade de respaldo, de apoio, de subsídios para propor, enfrentar e promover estas mudanças.

O perfil dos docentes que frequentaram o evento na USP era, portanto, de profissionais ainda em início de carreira, residentes na capital e majoritariamente formados em sua área de especialidade. É interessante notar que o grupo sugere a produção de guias voltados aos docentes. Não é possível precisar que características teria este material<sup>27</sup>, nem afirmar que sua criação fosse uma demanda de todo o professorado. Mas o fato de profissionais licenciados – em tese “bem formados” –, e com acesso a recursos didáticos por residirem em um grande centro urbano, apresentaram tal proposição pode ser indicativo de que havia um anseio da categoria.

O processo de formalização do *Manual do Professor* como anexo ao livro didático do aluno se desenvolveu num quadro em que os desejos dos três atores envolvidos parecem convergir, porém, com objetivos diversos: para o Estado era uma forma de ajudar o processo de qualificação e aperfeiçoamento docente. Para as editoras representava um novo produto – voltado especificamente ao mestre, o cliente que tem o poder de escolher o livro didático usado pelo aluno – que poderia aumentar o faturamento, além de cumprir as exigências das compras governamentais. Já o professor, envolto num momento de mudanças no sistema escolar e no seu próprio perfil profissional, buscava referências para lidar com os problemas do ensino, para utilizar novos recursos didáticos e atualizar seus conhecimentos.

---

<sup>27</sup> As perguntas propostas no questionário deveriam ser respondidas pelos participantes de forma dissertativa, portanto o acesso a essa documentação talvez permitisse detectar qual o conteúdo imaginado para os guias.

## CAPÍTULO 4

### ***MANUAL DO PROFESSOR: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS, CONTEÚDOS E OPINIÕES***

#### **4.1 – Conceituando o *Manual do Professor***

Desde o final do século XIX é possível encontrar livros escolares com algum tipo de orientação ao professor. Tal ação, como foi visto, era fruto da iniciativa de autores e/ou editores. A partir do final dos anos 1960, esta prática se formaliza através da publicação do *Manual do Professor*, que se torna requisito nos processos de avaliação e seleção de livros didáticos promovidos pelo poder público e passa a integrar o portfólio de publicações das editoras.

O primeiro passo no exercício de perscrutar o *Manual* seria conceituá-lo, o que se configura empreendimento intrincado, visto que tal material mostra-se bastante diverso na nomenclatura, na forma e no conteúdo.

A análise dos documentos recentes produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pode ajudar na caracterização do manual; revelam a centralidade deste material no processo de avaliação dos livros escolares, bem como as funções que deve desempenhar na prática escolar.

No *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011: História*, voltado às séries finais do ensino fundamental, é ressaltada a relevância do manual ao se destacar que pela primeira vez “uma coleção pode ser excluída caso seu manual do professor apresente problemas em sua elaboração ou se apresente superficial.” (GUIA[...], 2010, p.15).

No mesmo Guia são indicados os critérios gerais que nortearam o processo de avaliação das obras. Quanto ao manual do professor, a expectativa é que funcione como

[...] uma ferramenta de formação continuada e auxílio do professor em seu trabalho cotidiano e no diálogo com o conjunto de professores da escola,

como instigador para novas leituras e estudos. [...]precisa ser constituído como um elemento de orientação ao professor.” (GUIA[...], 2010, p.11).

A ficha de avaliação dos livros didáticos do PNLD/2011, apresenta 4 blocos de critérios. O bloco 1 – “Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada” – é todo voltado à análise do *Manual do Professor*. São avaliadas a coerência e adequação teórico-metodológicas da coleção, o ajustamento das orientações para o uso do Livro do Aluno e a contribuição com a formação continuada do docente. (GUIA[...], 2010, p.112-113).

O *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014*, também coloca a inadequação do *Manual do Professor* como um dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e apresenta uma definição deste material:

O manual do professor deve se constituir em um material diferenciado do livro do aluno e deve visar à orientação dos docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o livro deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. (EDITAL[...], 2011, p.51).

André Paulilo (2012, p.193), que se dedica ao estudo dos aspectos discursivos presentes nos manuais, o caracteriza como

um suplemento em formato 205 mm x 275 mm editado em duas cores e cujo argumento invariavelmente compreende os pressupostos teóricos da coleção, a metodologia de ensino então desenvolvida, os objetivos, a sequência e o encadeamento das unidades, uma proposta de avaliação, sugestões de material didático complementar e orientações para a resolução dos exercícios ou atividades propostas no livro do aluno.

Portanto, hoje, o *Manual do Professor* caracteriza-se como um complemento da coleção didática dirigido especificamente ao professor, composto, basicamente, de três segmentos: um voltado à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção e de seus objetivos, outro destinado à orientação sobre o uso do Livro do Aluno e um terceiro, direcionado a contribuir para a formação continuada do docente, onde são apresentadas reflexões e referências sobre currículo, concepções de aprendizagem, avaliação, etc. Quanto à sua materialidade há uma padronização: apresenta-se em duas cores, localiza-se no final de

uma edição idêntica à do aluno e recebe a denominação de *Manual do Professor* (esta nomenclatura é adotada nos documentos oficiais, porém é possível encontrar em livros recentes outras denominações, tais como *Livro do Professor*, *Livro do Mestre*, *Exemplar do Professor*, *Guia Pedagógico*, *Assessoria Pedagógica*, *Caderno de Orientações Pedagógicas*).

Partindo desta caracterização, pensemos no *Manual* desenvolvido entre as décadas de 1960 e 1980. Como se mostrava em termos materiais? Quais informações fornecia ao professor? A fim de obter respostas a estas indagações, foram investigadas 32 obras<sup>28</sup> que representam 12 coleções didáticas de História direcionadas ao 1º grau (5ª a 8ª séries). Neste universo foram identificados 16 livros – elaborados por quatorze autorias (algumas individuais, outras conjuntas) e publicados por nove editoras – que apresentam o *Manual do Professor* (Quadro 7). Cabe ressaltar que, durante o período 1966-1985, ocorreu o processo de formalização do *Manual do Professor*, que levou à disseminação da prática de se ofertar um livro escolar voltado ao mestre. Desse modo, a vastidão da documentação tornou imperativo efetuar recortes para análise. Por ser minha área de formação e o nível de ensino no qual atuo como docente, tendo, portanto, experiência no uso dos materiais didáticos, a opção foi trabalhar com livros didáticos da disciplina de História voltados para 5ª a 8ª séries.

**Quadro 7)** Livros didáticos analisados (contendo o *Manual do Professor*) – 1966-1985. \*

	OBRA	AUTOR	EDITORIA	ANO	EDIÇÃO	LOCAL
1	História do Brasil – 5ª série	Julierme de Abreu e Castro	IBEP	197-?	-	SP
2	História do Brasil – 5ª série	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	197-?	-	SP
3	História Antiga e Medieval	Borges Hermida	CEN	197-?	-	SP
4	Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1975	-	SP
5	História do Brasil-2 – área de estudos sociais	Sérgio Buarque de Hollanda et al.	CEN	1975	3ª	SP

<sup>28</sup> No catálogo digital do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES –, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, a pesquisa foi feita entre 1966 e 1985, preenchendo os filtros “Assunto: História”, “Nível: 1º grau” e “Notas” e “Gênero” com os termos “livro do professor” e “manual do professor”.

Continuação do Quadro 7						
	OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	EDIÇÃO	LOCAL
6	História Geral – Antiga e Medieval	Marlene Ordoñez; Antônio Luiz de Carvalho e Silva	IBEP	1976	-	SP
7	História das Civilizações - 1	Fernando Saroni ; Vital Darós	FTD	1979	1ª	SP
8	História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social	Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	198-?	5ª	SP
9	História Fundamental da Civilização.	Maria Efigência Lage de Resende ; Ana Maria de Moraes	Vigília	1980	1ª	MG
10	História do Brasil – 1º volume, 1º grau.	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1983	-	SP
11	Nossa História – História do Brasil	Ricardo de M.Faria; Adhemar Martins Marques	Lê	1984	-	MG
12	História Moderna e Contemporânea	Renato Mocellin	do Brasil	1985	-	SP
13	História do Brasil 1 – Brasil Colônia	Elza Nadai ; Joana Neves	Saraiva	1985	-	SP
14	História Antiga e Medieval	Maria Januária Vilela Santos	Ática	1986	6ª	SP
15	História do Brasil – Colônia	Francisco de Assis Silva	Moderna	1987	1ª	SP
16	História do Brasil – Colônia	Borges Hermida	FTD	199-?	-	SP

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notas:

\* Organizado por critério de ano.

#### 4.2 - Apresentação material do *Manual do Professor*

Quanto ao aspecto físico do manual, a principal característica observada foi a diversidade. Das 16 obras analisadas, há orientações ao docente localizadas no início do livro (4 casos), no final (2) ,ao longo da obra (7) e separadas num suplemento (3). A denominação dada ao material também varia: Edição do Professor (1 caso), Manual do Professor (3), Exemplar do professor (3), Livro do Mestre(5) e Livro do professor (4). Essa ausência de padrão se mantém ao longo de todo o período analisado. (Quadro 8).

**Quadro 8)** Nomenclatura e localização do *Manual do Professor*.

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ANO</b>	<b>NOMENCLATURA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
<b>História Fundamental da Civilização.</b>	Maria Efigênci Lage de Resende; Ana Maria de Moraes	Vigília	1980	Edição do Professor	Ao longo
<b>História do Brasil – Colônia</b>	Francisco de Assis Silva	Moderna	1987	Exemplar do Professor	Ao longo
<b>História do Brasil – 1º volume, 1º grau.</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1983	Exemplar do Professor	Início
<b>História do Brasil 1 – Brasil Colônia</b>	Elza Nadai ; Joana Neves	Saraiva	1985	Exemplar do Professor	Início
<b>História do Brasil</b>	Julierme de Abreu e Castro	IBEP	197-?	Livro do Mestre	Ao longo
<b>História do Brasil</b>	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	197-?	Livro do Mestre	Ao longo
<b>História Geral – Antiga e medieval</b>	Marlene Ordoñez ; Antônio Luiz de Carvalho e Silva	IBEP	1976	Livro do Mestre	Ao longo
<b>História Antiga e Medieval</b>	Borges Hermida	CEN	197-?	Livro do Mestre	Ao longo
<b>História Moderna e Contemporânea</b>	Renato Mocellin	do Brasil	1985	Livro do Mestre	Ao longo
<b>História das Civilizações - 1</b>	Fernando Saroni ; Vital Darós	FTD	1979	Livro do Professor	Final
<b>História do Brasil – Colônia</b>	Borges Hermida	FTD	199-?	Livro do Professor	Final
<b>História Antiga e Medieval</b>	Maria Januária Vilela Santos	Ática	1986	Livro do Professor	Início
<b>História do Brasil-2 – área de estudos sociais</b>	Sérgio Buarque de Hollanda et al.	CEN	1975	Livro do Professor	Suplemento
<b>Nossa História – História do Brasil</b>	Ricardo de Moura Faria; Adhemar Martins Marques	Lê	1984	Manual do Professor	Início
<b>Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1975	Manual do Professor	Suplemento
<b>História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social</b>	Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	198-?	Manual do Professor	Suplemento

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Notas:**

\* Organizado por critério de nomenclatura e editora.

Efetuada uma análise por editora é possível observar que algumas procuram estabelecer um mesmo gabarito para suas coleções. A editora FTD nomeia os manuais “Livro do Professor” e os coloca no final do livro didático. Já o IBEP chama de “Livro do Mestre” e os dispõe ao longo da obra.

Outras casas publicadoras, contudo, não estabelecem uma padronização. A Saraiva, por exemplo, adota “Manual do Professor” e “Exemplar do Professor” e organiza as orientações no início do livro e como anexo num suplemento. Nesta editora, sequer coleções diferentes de um mesmo autor seguem um modelo. As duas coleções de autoria de Elian Alabi Lucci<sup>29</sup> estudadas exemplificam este caso.

Como demonstrado anteriormente, a presença do *Manual do Professor*, a partir do final da década de 1960, se tornou um dos critérios nos processos de avaliação e seleção de livros didáticos empreendidos pelo poder público no Brasil. Distinto das regras do PNLD em vigor atualmente, os mecanismos de avaliação de livros didáticos desenvolvidos nos anos 1970 e 1980 não traziam nenhuma determinação sobre o aspecto físico, nem sobre a nomenclatura, apenas a exigência de que o *Manual* acompanhasse o livro do aluno. A ficha de avaliação DEF/MEC, por exemplo, ao apreciar o “Manual do Professor”, apresenta o item “Produção Gráfica”, onde considera “corpo da letra”, “índice” e “correspondência com as lições do livro”. Já a ficha de avaliação utilizada em nível estadual em São Paulo, apesar de possuir um item voltado ao *Manual*, era totalmente descritiva.

Talvez resida neste ponto a explicação para a ausência de um padrão gráfico para o *Manual*. Também é possível pensar no fato deste material se constituir em recurso mercadológico das empresas publicadoras. Com o intento de cativar novos clientes/docentes, cada editora buscava oferecer um produto diferenciado.

### 4.3 - O conteúdo do *Manual do Professor*

Analisando o conteúdo dos manuais foi possível detectar um elemento presente em quase todos (a exceção foi o livro *História do Brasil 1 – Brasil Colônia*, de Elza Nadai e Joana Neves): as respostas aos exercícios propostos no livro do aluno. Este parece ser o traço comum aos manuais e permitiu também estabelecer uma categorização entre eles. Um

---

<sup>29</sup> *Trabalho Dirigido de História do Brasil (TDHB-5) (1975)* e *História do Brasil – As origens, a colonização e a independência (1983)*, ambas editadas pela Saraiva.

conjunto de obras não oferece ao professor quaisquer orientações didático-metodológicas ou de cunho historiográfico, tampouco traz prefácios ou textos de apresentação. Contém apenas a resolução de atividades, em alguns casos acompanhadas de sugestões ou breves textos complementares. Chamaremos estes de “livro de respostas”.

Outro grupo de livros analisados – que ora denominaremos “livro com orientações” – apresenta características mais próximas do que definimos hoje como *Manual do Professor*. Trazem, além de respostas aos exercícios, textos direcionados ao professor que contemplam, na sua totalidade ou em partes, as funções que são atribuídas ao manual contemporâneo – apresentação das referências teórico-metodológicas da coleção e seus objetivos, orientações acerca do uso do livro do aluno e contribuição para a formação continuada do docente.

### O “livro de respostas”

Este tipo de *Manual do Professor* se caracteriza por ser uma simples edição do livro didático com o acréscimo da resolução das atividades. Quase um terço dos manuais observados (5 casos) se enquadra nesta situação, sendo três da editora IBEP<sup>30</sup>, um da Editora do Brasil e um da Vigília. Apesar de trazerem a chancela “Livro do Professor”, em geral, não apresentam conteúdo voltado ao docente (Quadro 9).

É o caso de *História do Brasil*, de Wanda Jaú Pimentel (197-?) e *História Moderna e Contemporânea*, de Renato Mocellin (1985). Ambos trazem resoluções de exercícios, porém em questões que pedem participação criativa do aluno – pesquisas, questões de caráter reflexivo – não são oferecidos subsídios nem sugestões de respostas.

Numa análise de texto historiográfico, por exemplo, são apresentadas três perguntas (Figura 15). Duas – que têm as respostas explícitas no texto – são acompanhadas de resolução. Já a terceira propõe: “Você acha que atualmente o fator econômico é preponderante em algumas religiões? Justifique”. Logo abaixo a indicação “Subjetiva” (MOCELLIN, 1985, p.35). Percebe-se, com esta prática, que o autor procura levar o professor a estudar os temas que propõe aos alunos, bem como não condicionar respostas em questões subjetivas.

---

<sup>30</sup> No caso dos livros da Editora IBEP, o fato de todos serem de autores diferentes permite supor que esta seria uma prática da própria editora.



**Quadro 9)** Livros didáticos (contendo *Manual do Professor*) que oferecem apenas respostas.

OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	NOMEN-CLATURA
<b>História do Brasil</b>	Julierme de Abreu e Castro	IBEP	197-?	Livro do Mestre
<b>História do Brasil</b>	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	197-?	Livro do Mestre
<b>História Geral – Antiga e Medieval</b>	Marlene Ordoñez; Antônio Luiz de Carvalho e Silva	IBEP	1976	Livro do Mestre
<b>História Fundamental da Civilização.</b>	Maria Efigênci Lage de Resende ; Ana Maria de Moraes	Vigília	1980	Edição do Professor
<b>História Moderna e Contemporânea</b>	Renato Mocellin	do Brasil	1985	Livro do Mestre

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notas:

\* Organizado por critério de editora e ano.

Outros livros oferecem sugestões de respostas até mesmo em questões que buscam explorar a criatividade do aluno. Em *História do Brasil*, de Julierme de Abreu e Castro (197-?, p.55), são apresentadas as ilustrações de um negro e um índio e pede-se: “Faça uma legenda para estas duas figuras”. Na sequência uma resolução é apresentada.

Algumas obras contêm, em meio às respostas, alguns subsídios ao professor. *História Fundamental da Civilização*, de Maria Efigênci Lage de Resende e Ana Maria de Moraes (1980, p.170), num exercício que propõe debate em sala, indica: “Sugestão: A discussão em classe deve ser orientada no sentido de levar os alunos a uma integração dos assuntos já estudados”.

Na coleção *História Geral*, de autoria de Marlene Ordoñez e Antônio Luiz de Carvalho e Silva, editada pelo IBEP, é oferecido um recurso que se tornou bastante comum nas coleções didáticas confeccionadas nas décadas de 1970 e 1980. Trata-se do *Caderno de Atividades*. A coleção é composta por dois volumes. No livro-texto há apenas questionários relacionados ao conteúdo de cada capítulo. Já no livro de exercícios há variadas propostas de trabalhos – cruzadinhas, redação, análise de texto, elaboração de frases historicamente corretas, associe, indicar certo ou errado, preenchimento de lacunas. Há um “Livro do Mestre” para cada um dos volumes.

Quanto a Calvino... Deus "dispôs as coisas de modo a determinarem a sua própria vontade". Portanto, o capital, o crédito, o banco, o grande comércio, as finanças são desejadas por Deus e não reser- váveis quanto o salário do operário e o foro do proprietário de terras, o paga- mento de um juro de um Capital tão razoável quanto o pagamento de um arrendamento de uma terra. Deus chama cada um para uma vocação particular cujo objetivo é a glorificação de Deus. O comerciante que busca o lucro, pelas qualida- des que o sucesso económico exige, o trabalho, a sobriedade, a frugalidade, a ordem, responde também ao chamado de Deus, santifica o mundo pelo esforço e sua ação é santa. "O trabalhador é o que mais se assemelha a Deus", "um ho- mem que não quer trabalhar não deve mais comer". O pobre é suspeito de pregu- ça, que é uma injúria a Deus. As es- colas devem ser dadas com discerni- mento.

Assim, Calvino justificava plenamente a moral burguesa; por isso, foi grande o êxito do calvinismo entre os burgueses comerciantes e industriais..." (Roland Mousnier, História Geral das Civilizações, vol. 9, DIFEL).

**ATIVIDADES REFLEXIVAS**

- 1) O que fez John Wyclif?  
*Apogeu a criação de uma Igreja Nacional. Traduziu o Bíblia para o inglês. Construiu, separadamente a Igreja Católica.*
- 2) Por que Huss foi queimado como herege?  
*Porque teve a coragem de desafiar as poderosas da época.*
- 3) Por que a nobreza viu com bons olhos a Reforma?  
*Porque dessa forma poderia se apropriar das terras e bens da Igreja.*
- 4) A Reforma de Lutero visava alterar as estruturas econômica, social e política da Alemanha? Justifique.  
*Não, haja vista que Lutero reivindicou as doutrinas dos Cavaleiros e dos camponeses.*
- 5) O que pretendia Thomas Munzer?  
*Fazer não só uma reforma religiosa, mas também alterar as estruturas econômicas e sociais da Alemanha.*
- 6) Por que os luteranos passaram a ser chamados de protestantes?  
*Porque na Dieta de Speyer, protestaram contra as mudanças de Carlos V.*
- 7) Em que País o luteranismo se expandiu?  
*Nos países agrários e semifeudais da Europa do Norte.*
- 8) E o Calvinismo?  
*Nos lugares onde a burguesia estava consolidada.*
- 9) Quais as razões políticas e econômicas que levaram Henrique VIII a romper com a Igreja Católica?  
*Pretendeu escapar à influência do papa e tomar as propriedades da Igreja.*
- 10) Quais os instrumentos que a Igreja Católica usou para reagir às seitas reformistas?  
*Criou a Companhia de Jesus, reorganizou a Inquisição e publicou o Índice (lista de livros vetados aos católicos).*
- 11) Qual o papel desempenhado pelos jesuítas na América?  
*Desfocaram-se na conversão e proteção dos indígenas, bem como na educação.*
- 12) Em que difere o Luteranismo do Catolicismo no que diz respeito à salvação?  
*No luteranismo o importante é a fé, já no catolicismo além da fé é preciso as boas ações.*

**RESPONDA**

- 1) O fator econômico contribuiu para o êxito das seitas reformistas? Justifique.  
*Sim, pois a burguesia queria se ver livre dos entraves impostos pela Igreja Católica.*
- 2) Como Calvino justificava a moral burguesa?  
*As glorificar o trabalho, o lucro, o comércio. Calvino disse muito que a burguesia queria ouvir.*
- 3) Você acha que atualmente o fator econômico é preponderante em algumas religiões? Justifique.  
*Subjetiva.*

Figura 15 – História Moderna e Contemporânea, de Renato Mocellin (1985, p.35).

O comércio foi também desenvolvido, embora em menor escala que a agricultura. Comerciam com a ilha de Creta, a Fenícia, a Palestina e a Síria. Exportavam trigo, linho e objetos de cerâmica. Importavam ouro, prata, marfim e madeira.

A construção de navios, os objetos de cerâmica, o vidro e os tecidos deram certo destaque à manufatura egípcia.

**A REGIÃO ENTRE-RIOS**

Entre os rios Tigre e Eufrates, onde hoje se encontra o Iraque, localizava-se a Antiguidade a região denominada Mesopotâmia.

A Mesopotâmia apresenta grandes contrastes entre o Norte e o Sul. Ao norte encontra-se a Assíria, região caracterizada por uma paisagem monótona, com raras pastagens. Ao Sul encontra-se a Caldéia, região bastante fértil, pois os rios Tigre e Eufrates apresentavam o mesmo fenômeno de enchentes e vazantes do Nilo.

Região cobijada na Antiguidade, a Mesopotâmia foi, sucessivamente, doada por vários povos. Entre eles destacamos os sumérios, os babilônios, assírios e os caldeus.

**Algo Mais**

UM MANUAL DE AGRICULTURA: "Outora, um agricultor deu estes conselhos ao seu filho: Quando estiveres em condições de cultivar o teu campo, tem cuidado em abrir os teus canais de irrigação, mas de modo que a água não seja demasiada. Quando o inverno inundado de água, cuida da terra regada para que se mantenha plana; não deixas nenhum dos canais. Espalha as sementes vazias destravadas com dez machados estreitos (que não pesam mais de 300 gramas cada um). O seu rastelo deve ser arrancado à mão e amarrado aos machos; os seus buracos mais pequenos devem ser cheios com a grama; e o campo deve ser vedado dos quatro lados. Enquanto o campo queimar (se o sol do Verão), deve ser dividido em partes iguais. Que as tuas afiaças zumbam de atividade. A canga deverá ser consolidada; o teu novo chinelo fixado com pregos e o punho do antigo reparado pelos filhos dos trabalhadores."

(Texto sumério de 1700 a.C. in Samuel Noah Kramer, "A História começa na Suméria")

**A TERRA PROMETIDA**

A Palestina localizava-se no continente asiático, nas costas do Mar Mediterrâneo. Seu território é cortado pelo rio Jordão, que nasce na parte setentrional e desemboca no Mar Morto.

O rio Jordão forma vários lagos importantes, dos quais pode-se destacar o Mar da Galiléia.

O solo palestino, sendo pouco fértil, dificultava a vida econômica. Apesar de tudo, a base econômica dos povos que habitavam a região era a agricultura e o pastoreio.

Figura 16 – História Geral – Antiga e Medieval, de Ordoñez e Silva (1976, p.19).

A versão do professor do livro-texto *História Geral – Antiga e Medieval*, de Ordoñez e Silva (1976), não traz apresentação ou prefácio direcionado ao docente. Ao longo da obra, entremendo os textos de alguns capítulos, há *boxes*, impressos em tipo azul, que contêm definições de conceitos, trechos de documentos e fragmentos de textos historiográficos (Figura 16).

Ao tratar do tema “Mesopotâmia”, por exemplo, é apresentado trecho de um texto sumério de 1700 a.C. que versa sobre a agricultura (ORDOÑEZ; SILVA, 1976, p.19). No capítulo que aborda a civilização romana, o *box* traz fragmento da “História Romana”, de Tito Lívio, acerca da criação do tribunalato da plebe (ORDOÑEZ; SILVA, 1976, p.66). Percebe-se que, através deste recurso, os autores buscam oferecer ao docente informações complementares para o desenvolvimento do conteúdo. Os questionários, ao final de cada capítulo, não apresentam respostas, mas estas podem ser localizadas facilmente nos textos. Já no “Caderno de Atividades” todos os trabalhos são acompanhados de resoluções.

Nos mecanismos institucionais de avaliação dos livros escolares havia a exigência de que o *Manual* oferecesse resolução de atividades. Na Ficha de Avaliação DEF/MEC, por

exemplo, utilizada na década de 1970, atribui-se pontuação para o guia que traga “respostas dos exercícios propostos no livro do aluno”. Porém, este era um dos 25 itens que dissecavam o *Manual do Professor*. Avaliava-se a produção gráfica, o plano geral da obra, os objetivos do ensino, as sugestões de atividade, além da correção e recursos auxiliares (FILGUEIRAS, 2011, p.212-213). Apesar das exigências impostas pelo processo de avaliação e escolha dos livros e por organismos gestores da educação brasileira para que o *Manual do Professor* funcionasse como material de atualização do docente e o instrumentalizasse no uso do livro didático, muitos autores e editoras optaram por oferecer ao professor apenas um “livro de respostas”.

#### O “livro com orientações”

Trata-se de obra com textos específicos direcionados ao professor (Quadro 10). A fim de esquadrihar este grupo de livros buscamos, inicialmente, traçar um painel das mudanças implementadas pela Lei 5692/71 e seus efeitos no cotidiano escolar. Em seguida, passamos a analisar o conteúdo dos Manuais, primeiro observando os textos de apresentação e os prefácios, a fim de identificar o que autores e editores afirmavam estar oferecendo ao docente. Posteriormente, investigando de que forma o *Manual* tratava de temas como Planejamento, Conteúdos, Avaliação e Orientações Metodológicas, procurando observar como ocorria o diálogo com a legislação vigente – a Lei 5692/71 – e com as determinações curriculares oficiais – os *Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau*, elaborados no estado de São Paulo.

**Quadro 10)** Livros didáticos (contendo *Manual do Professor*) com textos específicos direcionados ao professor.\*

OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	NOME	LOCALI- ZAÇÃO
<b>História Antiga e Medieval</b> (1)	Borges Hermida	CEN	197-?	Livro do Mestre	Ao longo
<b>Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1975	Manual do Professor	Suplemento
<b>História do Brasil-2 – área de estudos sociais</b>	Sérgio Buarque de Hollanda et al.	CEN	1975	Livro do Professor	Suplemento
<b>História das Civilizações - 1</b>	Fernando Saroni e Vital Darós	FTD	1979	Livro do Professor	Final
<b>História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social</b>	Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	198-?	Manual do Professor	Suplemento
<b>História do Brasil – 1º volume, 1º grau.</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1983	Exemplar do Professor	Início
<b>Nossa História – História do Brasil</b>	Ricardo de Moura Faria; Adhemar Martins Marques	Lê	1984	Manual do Professor	Início
<b>História do Brasil 1 – Brasil Colônia</b>	Elza Nadai ; Joana Neves	Saraiva	1985	Exemplar do Professor	Início
<b>História Antiga e Medieval</b>	Maria Januária Vilela Santos	Ática	1986	Livro do Professor	Início
<b>História do Brasil – Colônia</b> (1)	Francisco de Assis Silva	Moderna	1987	Exemplar do Professor	Ao longo
<b>História do Brasil – Colônia</b>	Borges Hermida	FTD	199-?	Livro do Professor	Final

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Notas:**

\* Organizado por critério de editora e ano.

(1) - Há apenas prefácio ao professor e respostas.

#### 4.3.1 - O Manual e a Lei 5692/71

O processo de elaboração da Reforma que alterou a estrutura da educação básica no Brasil no início dos anos 1970 refletiu o ambiente autoritário que marcava o momento político institucional do país. O general-presidente Emílio Garrastazu Médici criou, por decreto, um Grupo de Trabalho (GT) no Ministério da Educação e Cultura com a atribuição de estudar e elaborar diretrizes para a educação nacional, em seus níveis elementar e médio.

Segundo Souza (2008, p.266), o diálogo com a sociedade inexistiu: “No Congresso Nacional, o projeto de lei foi apreciado em regime de urgência, prescindindo da discussão com a sociedade civil desmobilizada e silenciada pelo regime autoritário”.

A Reforma representou profundas alterações na escola e no cotidiano de professores, gestores e alunos. Como ressalta Rosa Souza (2008, p.282-283),

A torrente de mudanças que assolaram as escolas públicas em pouco tempo – o crescimento excepcional do número de alunos matriculados, a renovação e ampliação do quadro docente, as pressões para modificação dos métodos de ensino e as estratégias de redução dos índices de evasão e repetência aliados aos baixos salários dos professores, precárias condições de trabalho e da rede física – redesenharam o quadro da educação pública, anunciando a emergência de uma nova cultura escolar e reiterando a percepção social da falência do ensino no país.

Assim, ao longo da década de 1970, o professor encontrava-se frente a uma situação nova, sobre a qual não foi chamado a opinar, e que exigia dele a adaptação a novas concepções e a revisão de suas práticas.

A apropriação, pelas escolas, das mudanças na organização do trabalho escolar e no currículo se deu, ao que tudo indica, de forma gradual e seguindo ritmos diversos. Exemplo pode ser buscado no novo sistema de avaliação instituído pela Reforma de 1971, que estabeleceu conceitos em lugar de notas. De acordo com Souza (2008, p.282),

os professores do 1º e 2º graus tiveram muitas dificuldades em aceitar as novas concepções de avaliação que admitiam, inclusive, processos de autoavaliação, avaliação em grupo e a consideração do interesse, esforço e participação dos alunos nas atividades escolares.

Face a um conjunto de transformações impostas de cima para baixo – num ambiente autoritário que caracterizava o país à época – e que exigiam do docente rever suas concepções e reelaborar suas práticas, de que forma o professor tomava contato com estas novas diretrizes? A quais recursos recorria a fim de orientar suas ações?

No estado de São Paulo, entre 1973 e 1975, a Secretaria da Educação capacitou 150 mil professores, 5 mil diretores, além de supervisores, delegados de ensino e técnicos, difundindo as novas orientações.(SOUZA, 2008, p.277).

Outra forma de difusão das novas orientações legais nas redes de ensino ocorreu através da elaboração dos *Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau*. Em São Paulo, coube ao Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais

Professor Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE) a confecção do documento. Segundo Souza (2008, p.277), os responsáveis pela educação no estado paulista vislumbraram no oferecimento deste material

um importante passo para a estruturação da escola fundamental de oito anos, pressupondo o currículo como eixo norteador da ação educativa, garantindo unidade e continuidade entre as séries iniciais (antigo primário) e finais (antigo ginásio) do ensino de 1º grau.

Os Guias seguiram as tendências do pensamento curricular hegemônico à época, fundamentando-se nas propostas de autores como Jerome Bruner, Benjamin Bloom e Ralph Tyler. Abarcavam as três matérias básicas do 1º grau: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física), Ciências (Matemática, Ciências e Programas de Saúde) e Estudos Sociais.

Souza (2008, p. 278) ressalta que

A elaboração do currículo seguiu os ditames da abordagem tecnicista em voga no campo, dando ênfase aos objetivos gerais e específicos, discriminando os conteúdos programáticos e sugerindo atividades. [...] Essa importância dada aos objetivos fazia eco ao pensamento educacional do período, entremeado pela linguagem da Tecnologia Educacional, valorizando a eficácia e a eficiência.

Houve também a publicação de literatura destinada a esmiuçar a Lei 5692/71 e habilitar as equipes escolares no emprego das determinações da nova legislação. Nesta categoria se enquadra o trabalho do professor Jorge Nagle, *A Reforma e o Ensino* – parte da “Coleção Ensino” –, cuja primeira edição foi lançada em 1973.

Nagle estudou Pedagogia na USP entre os anos de 1952 e 1955 e participou do grupo de pesquisas organizado em torno do referido curso e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE-SP) “Prof. Queiroz Filho”, liderado por Laerte Ramos de Carvalho. Segundo Bontempi (2003, p.52),

Jorge Nagle foi um dos professores convidados a colaborar com a realização de um amplo programa de investigações sobre a história da educação brasileira no período republicano, que previa pesquisas sobre a História da Educação no Estado de São Paulo e teses de doutoramento a serem defendidas pelos licenciados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Miriam Warde (2000, p.162) ressalta o papel desempenhado por Nagle nos estudos voltados à educação:

Penso que Jorge Nagle faz parte da geração de passagem entre os próceres da renovação educacional, com os quais teve tempo hábil de conviver; formou-se no ambiente acadêmico constituído por essas grandes figuras; foi aluno e depois partícipe da primeira geração de intelectuais que deu formatação acadêmica aos estudos e pesquisas educacionais.

O trabalho que resultou da pesquisa realizada sob a orientação de Laerte Ramos de Carvalho foi “Educação e Sociedade na Primeira República”, defendido em 1966, como tese de livre-docência, em Araraquara. Neste estudo, Nagle procurou tratar conjuntamente a dimensão social e educacional – e nesta a administração, os sistemas escolares e o aspecto técnico-pedagógico –, valendo-se de um modelo de análise que supera o isolamento das partes.

Para Warde (2000, p.162),

o esforço de Nagle de colocar em relação as redes institucionais e os seus padrões de funcionamento interno (que ele chama de “padrões de ensino e cultura das instituições escolares”) foi muito inovador. Sem risco de erro, poder-se-ia afirmar que se trata de uma proposição de investigação que não teve praticamente seguidores, pois quando a temática técnico-pedagógica passou a compor o acervo temático das pesquisas em história da educação brasileira – especialmente a partir dos anos 90 – a outra, em torno dos sistemas de ensino, saía pelas portas do fundo, colocando em descrédito o próprio conceito de “sistema de ensino”.

Em *A Reforma e o Ensino*, Nagle (1973, p.6) afirma que “as questões técnico-pedagógicas se localizam num determinado nível de análise – o das questões restritas – que recebe influências de outros níveis”. Para o autor, é necessário conhecer os aspectos doutrinários, os princípios e teorias da lei, para que se possa fazê-los presente no nível técnico-pedagógico. Portanto, Nagle (1973, p.6-7) pretende com seu trabalho fornecer “recursos para o planejamento das tarefas que se englobam no nível técnico-pedagógico, percebido em suas relações com os aspectos doutrinários.”

Como trabalho destinado a apresentar aos profissionais da educação as novas diretrizes legais, cabe indagar que concepção tem Nagle acerca da Lei 5692/71? Ouçamo-lo:

Não me preocupei, neste trabalho, nem com explicações demoradas sobre este ou aquele aspecto da nova legislação, nem com o levantamento e a discussão de problemas mais substanciais que propõe. No entanto, a posição escolhida não deve levar o leitor a concluir que enfrentei a nova situação com espírito ingênuo e pouco crítico. Foi uma opção que fiz, e nesta agi como se o que interessasse, nesta altura, fosse especialmente o de auxiliar o professorado a encontrar os encaminhamentos técnicos das questões propostas, e tal como se encontram propostas. Sem dúvida, isso significa, em princípio, que minha posição diante da nova Lei é de aceitação, o que reflete um ponto de vista mais geral que costumo adotar frente às situações dessa natureza – o da crença na possibilidade de valores positivos em qualquer empreendimento proposto com seriedade. (NAGLE, 1973, p.107).

A fim de justificar seu posicionamento de apoio crítico e esperança nos elementos positivos da Reforma, Nagle (1973, p.108-109) elenca alguns aspectos da legislação que considera alvissareiros: o fato de não haver distância entre o que foi proclamado e desejado e o que foi determinado pela Lei, a definição de prerrogativas abertas à escola – “que podem e devem se responsabilizar por aspectos de sua vida interna” – e a proposta de “ ‘mudanças de atitude’ para inaugurar um ‘novo estilo’ de pensamento e de realização na educação escolar brasileira”.

Em seu ofício diário em sala de aula, o professor via-se obrigado a buscar novos recursos que o orientassem a fim de elaborar suas aulas, criar instrumentos de avaliação, confeccionar seu planejamento anual e seus planos de aula em consonância com as determinações vigentes. A troca de opiniões com outros docentes, a participação em cursos que abordassem a nova legislação, a leitura dos documentos oficiais (os guias curriculares) e o acesso a obras que dissecassem a reforma são algumas possibilidades de contato do professorado com o teor da Reforma. No entanto, como demonstrado anteriormente, um novo material vinha ganhando espaço nas escolas com o fito de instruir o docente em seu ofício diário. De que maneira o *Manual do Professor* procurou dialogar com a Lei 5692/71? Como desvelou aos mestres o conteúdo da recente mudança? A fim de efetuar tal investigação, tomemos quatro categorias para analisar os manuais: Prefácios e Apresentações, Planejamento e Conteúdo, Avaliação e Orientações Metodológicas (Quadro 11).



**Quadro 11)** Características das orientações ao professor nos livros didáticos que contêm *Manual do Professor*.

OBRA	AUTOR	EDITORA	ANO	RESPOSTAS	OBJETIVOS	PLANEJAMENTOS	SUGESTÕES ATIVIDADES	METODOLOGIA
<b>História do Brasil – Colônia</b> (1)	Francisco de Assis Silva	Moderna	1987	X				
<b>História Antiga e Medieval</b> (1)	Borges Hermida	CEN	197-?	X				
<b>História do Brasil-2 – área de estudos sociais</b>	Sérgio Buarque de Hollanda et al.	CEN	1975	X			X	X
<b>Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1975	X	X	X	X	X
<b>História das Civilizações - 1</b>	Fernando Saroni e Vital Darós	FTD	1979	X	X		X	X
<b>História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social</b>	Álvaro Duarte de Alencar	Saraiva	198-?	X	X	X	X	X
<b>História do Brasil – 1º volume, 1º grau.</b>	Elian Alabi Lucci	Saraiva	1983	X	X	X	X	X
<b>Nossa História – História do Brasil</b>	Ricardo de M.Faria; Adhemar M. Marques	Lê	1984	X	X	X	X	X
<b>História do Brasil 1 – Brasil Colônia</b>	Elza Nadai ; Joana Neves	Saraiva	1985		X		X	X
<b>História Antiga e Medieval</b>	Maria Januária Vilela Santos	Ática	1986	X	X	X	X	X
<b>História do Brasil – Colônia</b>	Borges Hermida	FTD	199-?	X	X		X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notas:

(1) - Há apenas prefácio ao professor e respostas.

### 4.3.2 - Apresentações e Prefácios

O momento em que o *Manual do Professor* se consolidou como material anexo ao livro didático se caracteriza como de intensas transformações na educação nacional. O processo de expansão do ensino secundário, iniciado em meados da década de 1940, teve seu ápice com a criação do primeiro grau de 8 anos. A implantação da Lei 5692/71 trouxe consigo modificações na estrutura curricular, na metodologia de ensino, nos mecanismos de avaliação e na própria organização educacional que afetaram a vida e o trabalho de toda a equipe escolar. Neste quadro de mudanças e incertezas, de que maneira autores e editores procuraram apresentar ao docente este novo material oferecido pelas editoras, o *Manual do Professor*? De que recursos lançaram mão para cativar o mestre? Como “venderam” esta novidade?

Fernando Saroni e Vital Darós (1979, p.I, grifo dos autores), ao apresentarem o *Manual de História das Civilizações - 1*, afirmam: “Para o bom aproveitamento dos recursos que oferecemos no livro, julgamos indispensável a leitura destas ANOTAÇÕES PARA O PROFESSOR”.

Já em *História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social*, Álvaro Duarte de Alencar (198-?, p.3, grifo do autor) ressalta:

O presente **Manual do Professor** constitui elemento de importância para a melhor aplicação dos livros junto ao aluno. Por isso, foi cuidadosamente organizado para tornar-se um instrumento prático de consulta, durante o planejamento e a realização do curso de História do Brasil.

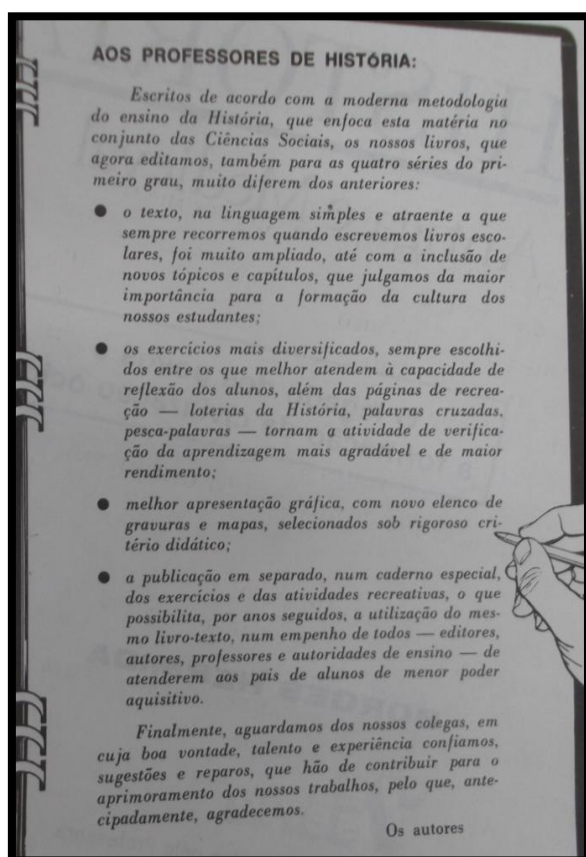
Alguns autores frisam que estão oferecendo o planejamento já elaborado de acordo com o conteúdo do livro. “Apresentamos ao professor algumas sugestões para o planejamento de curso relativo a este livro. Consideramos essas sugestões apenas como pontos de partida:[...]”. (SANTOS, 1986, p.III).

Nos casos supracitados nota-se uma preocupação dos autores em indicar que a leitura do *Manual* permitirá ao docente um melhor aproveitamento do livro didático, assim como o auxiliará em seu trabalho diário em sala de aula através do oferecimento de recursos como planejamentos, sugestões de avaliações, indicações metodológicas, etc.

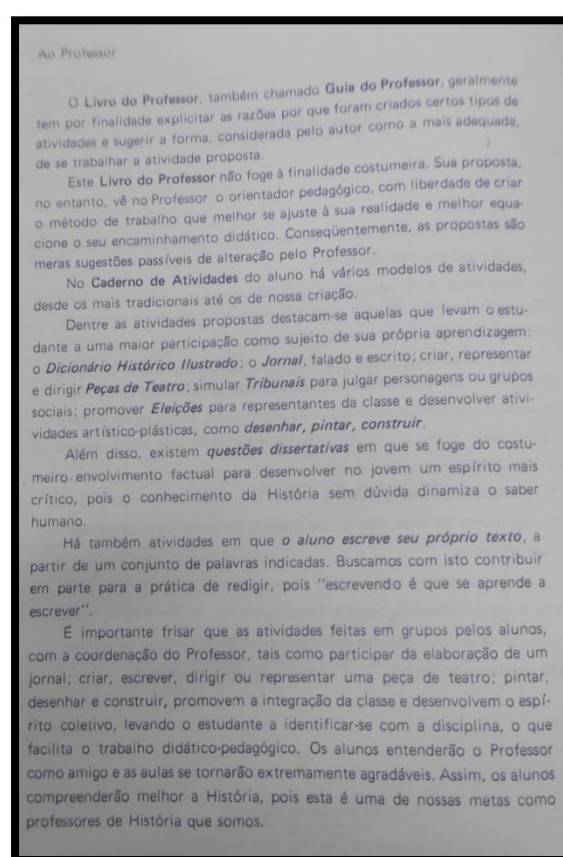
Alguns autores procuram destacar que seus livros cumprem as determinações da Reforma do Ensino de 1971 e estão de acordo com os Guias Curriculares estaduais. Elian Alabi Lucci parece adotar esta prática. Em sua *História do Brasil*, dirigindo-se “Ao Prezado Professor”, afirma: “este livro tem por finalidade auxiliar os colegas de magistério a

preencherem as exigências da atual Reforma de Ensino e dos Guias Curriculares dos diversos Estados da Federação”. (LUCCI, 1983, p.1).

Ao lançar *Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5*, Elian enfatiza as referências da coleção: “Segundo os princípios que norteiam a atual Reforma do Ensino de 1º e 2º graus e adequando ao estudo da História do Brasil conceitos geoeconômicos e de Organização Social e Política, ao nível de nossa clientela escolar [...]”. (LUCCI, 1975, p.6).



**Figura 17** – *História Antiga e Medieval*, de Borges Hermida (197-?, Apresentação)



**Figura 18** – *História do Brasil – Colônia* de Francisco de Assis Silva (1987, s/p.).

Antônio José Borges Hermida foi renomado autor de livros didáticos de História. Suas coleções foram, por cerca de 40 anos, publicadas pela Companhia Editora Nacional. Segundo Másculo (2008, p.60), “entre 1960 e 1970 a tiragem anual de *Compêndio de História do Brasil* variava entre 150.000 e 250.000 exemplares”.

Em *História Antiga e Medieval* (197-?), Hermida apresenta um livro com novidades que são explicitadas por meio de um texto “Aos Professores de História” (Figura 17). Nele os autores – a professora Tereza Rodrigues Costa é quem elabora os exercícios – afirmam que o

livro, “escrito de acordo com a moderna metodologia do ensino de História, que enfoca esta matéria no conjunto das Ciências Sociais”, difere dos anteriores. Novos capítulos, melhor apresentação gráfica, publicação do caderno de atividades. Exercícios diversificados “sempre escolhidos entre os que melhor atendem à capacidade de reflexão dos alunos” e “tornam a atividade de verificação da aprendizagem mais agradável e de maior rendimento”. A apresentação busca mostrar ao docente que a obra se enquadra nas novas determinações instituídas pela Reforma de 1971: vinculação da História aos Estudos Sociais, preocupação com a diversificação dos mecanismos de avaliação e ênfase na aprendizagem do aluno. (HERMIDA, 197-?, s/p.).

O renomado historiador e professor universitário Sérgio Buarque de Hollanda lançou pela Companhia Editora Nacional, no início da década de 1970, uma coleção didática com seu nome. As tratativas entre autor e editora para a elaboração do projeto teriam se iniciado entre 1968 e 1969 (MÁSCULO, 2008, p.34) e em 1971 foi publicada a primeira edição de *História do Brasil-1*. De acordo com Másculo (2008, p.39) a coleção “com vários exemplares impressos por ano, elogiada por professores e pela imprensa, deslanchava e, até 1975, era um sucesso.”

A elaboração da obra não ficou a cargo exclusivamente de Sérgio Buarque. Também foram autores Virgílio Noya Pinto, Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz, todos professores da Universidade de São Paulo. Houve a participação de Laima Mesgravis, à época assistente de Sérgio Buarque na USP e professora da educação básica, que foi convidada

depois de iniciados os trabalhos, para prestar assessoria pedagógica e, segundo seu depoimento, ela ‘tinha de ler o texto, já revisto pelo Dr. Sérgio, elaborado pelo Virgílio e reescrito pela Sylvia e pela Carla, para ver se os alunos iriam compreendê-lo’. Cabe ressaltar ainda que Laima Mesgravis foi responsável pela elaboração do Caderno de Trabalhos Práticos. (MÁSCULO, 2008, p.35).

Na apresentação do *Livro do Professor de História do Brasil-2* os autores ressaltam que o guia o cumpre duas funções: a primeira seria instrumentalizar o docente no uso do livro didático, o qual acata as determinações da Reforma de 1971.

Nossa intenção foi a de colaborar no sentido de fornecer aos colegas professores alguns subsídios visando a uma melhor utilização do livro-texto *História do Brasil* – na verdade um volume de Estudos Sociais, pela sua orientação e pelo seu conteúdo, inteiramente de acordo com o espírito da última reforma. (HOLLANDA et al., 1975, p.9).

A segunda seria oferecer uma fonte de recursos que assessoro o mestre em sua prática cotidiana em sala de aula: “auxiliar o professor, fornecendo-lhe materiais e recursos quase sempre dispersos e muitas vezes inacessíveis mas importantes para o exercício da atividade docente”. (HOLLANDA et al., 1975, p.9).

Em *História do Brasil – Colônia*, de Francisco de Assis Silva (1987) há um texto direcionado exclusivamente “Ao Professor” (Figura 18). Nele o autor afirma que o *Livro do Professor*, em geral, “tem por finalidade explicitar as razões por que foram criados certos tipos de atividades e sugerir a forma, considerada pelo autor a mais adequada, de se trabalhar a atividade proposta.” (SILVA, 1987, s/p.). Em seguida o autor ressalta que a proposta do livro, no entanto, “vê no Professor o orientador pedagógico, com liberdade de criar o método de trabalho que melhor se ajuste à sua realidade e melhor equacione o seu encaminhamento didático”, concluindo que “as propostas são meras sugestões passíveis de alteração pelo Professor”. (SILVA, 1987, s/p.).

Por fim, Silva comenta os diversos modelos de exercícios propostos – elaboração de jornal, peças teatrais, simulação de tribunais, eleições, questões dissertativas – explicando, sucintamente, o que espera com cada um deles. O autor enfatiza ao docente a importância da participação do aluno nas aulas, do desenvolvimento do espírito crítico e da integração da sala. (SILVA, 1987, s/p.).

Muitos autores, nos prefácios analisados, se preocupam em ressaltar a autonomia do professor e salientam que o que oferecem são ideias e não modelos prontos.

Observa-se, portanto, que autores e editores, ao sugerirem ao professor a leitura do *Manual* destacam que este o auxiliará, basicamente, em três aspectos: no melhor aproveitamento do livro do aluno, na elaboração e desenvolvimento das aulas e na adaptação às prescrições da nova política educacional implantada a partir de 1971.

### **4.3.3 - Planejamento e Conteúdo**

O Parecer nº 853 do Conselho Federal de Educação, de 12 de novembro de 1971, estabeleceu o “Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei 5692”. Ao tratar dos objetivos do ensino, o documento assentava: “Há, portanto, os objetivos das matérias, a que se condicionam as funções dos seus conteúdos particulares, tendo uns e outras como denominador comum esse ‘objetivo geral do processo educativo’”. (BRASIL, nov.1971).

Otimista em relação à Reforma de 1971, Jorge Nagle (1973, p.103) nela enxergava “um conjunto de diretrizes e medidas, como as relacionadas com as finalidades e objetivos, currículo, etc.” Seria trabalho da equipe escolar – um “problema de professor”, como afirma Nagle – efetuar o ajustamento destas grandes direções ao trabalho em sala de aula.

Identificava como tarefas do professor:

Estabelecer os objetivos imediatos de sua atividade, de modo que se encaixem nos objetivos gerais e finalidades da escola de 1º e 2º graus;  
Planejar as unidades de ensino, a partir do currículo pleno e dos programas gerais;  
Formular o seu modo de trabalho, isto é, indicar os métodos e técnicas de ensino que vão ser empregados. (NAGLE, 1973, p. 104).

Organização dos temas em unidades didáticas, formulação de objetivos específicos e de metodologia de ensino para cada conteúdo é o que se pede ao mestre. A maior parte dos manuais apresenta seções contendo estas informações.

O livro de Maria Januária Vilela Santos (1986) possui uma seção intitulada “Plano de cada unidade”. Nela as seis unidades que compõem o livro estão organizadas em quadros onde constam conteúdos, objetivos específicos e estratégias (Figura 19).

O item 4 do manual é um cronograma onde as seis unidades são divididas ao longo dos quatro bimestres que compõem o ano letivo:

1º bimestre: Introdução e Unidade I  
2º bimestre: Unidades II e III  
3º bimestre: Unidades IV e V  
4º bimestre: Unidade VI  
(SANTOS, 1986, p. VII).

O livro de Ricardo de Moura Faria e Adhemar Martins Marques (1984) traz “Sugestão para plano de curso”. Também em forma de quadro, para cada unidade do livro são apresentados objetivos, atividades e carga horária.

*2 - Plano de cada Unidade*

INTRODUÇÃO — O HOMEM E A CULTURA

Objetivo específico	Conteúdo	Estratégias
Concluído o estudo da Introdução, o aluno deverá ser capaz de: • definir habitat e cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O homem e a cultura</li> <li>• O Artico americano</li> <li>• O Artico siberiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa do texto</li> <li>• Exposição oral</li> <li>• Estudo dirigido</li> </ul>

UNIDADE I — A PRE-HISTÓRIA

Objetivos específicos	Conteúdo	Estratégias
Concluído o estudo desta unidade, o aluno deverá ser capaz de: a) dar as principais características do homem pré-histórico; b) citar as principais fontes históricas; c) caracterizar os períodos da Pré-história; d) descrever os traços das primeiras civilizações sedentárias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O homem pré-histórico</li> <li>• Fontes históricas</li> <li>• Os períodos da Pré-história</li> <li>• As divisões da História</li> <li>• As primeiras civilizações</li> <li>• Os primeiros habitantes da América</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dirigido</li> <li>• Jornal mural</li> <li>• Apresentação de gravuras suplementares sobre o período estudado</li> </ul>

UNIDADE II — A ANTIGUIDADE ORIENTAL

Objetivos específicos	Conteúdo	Estratégias
Concluído o estudo desta unidade, o aluno deverá ser capaz de: a) destacar a importância do Oriente Médio na formação das primeiras civilizações; b) citar exemplos que mostrem a importância do Rio Nilo para a civilização egípcia antiga; c) dar as principais características da evolução social, econômica e política dos egípcios antigos; d) descrever os traços das outras civilizações antigas do Oriente Médio; e) demonstrar a importância da Arqueologia para a História.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Oriente Médio</li> <li>• O Rio Nilo</li> <li>• A vida econômica no Egito Antigo</li> <li>• A civilização egípcia antiga: bases políticas, a sociedade, vida religiosa, vida artística</li> <li>• As civilizações da Antiguidade Oriental: organização econômica, social, política e religiosa</li> <li>• A importância da Arqueologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa do texto</li> <li>• Dinâmica de grupo</li> <li>• Jornal mural</li> <li>• Utilização de mapas para situar as civilizações estudadas</li> </ul>

IV

**Figura 19** – *História Antiga e Medieval*, de Maria Januária Vilela Santos (1986, p.IV).

Os trabalhos de Elian Alabi Lucci oferecem ao docente os objetivos instrucionais de cada capítulo do livro. Em *História do Brasil – As origens, a colonização e a independência*, o autor explica ao professor o que são tais objetivos:

Os objetivos instrucionais referem-se aos comportamentos a serem incorporados pelos alunos. Pretende-se atingir tais comportamentos por meio do desenvolvimento de conteúdos bem definidos, que se acham expressos, de forma sintética, pelo título de cada capítulo. Desta forma, ao final de cada capítulo, os alunos deverão ser capazes das ações expressas nos objetivos. (LUCCI, 1983, p.3).

Na sequência são elencados os conteúdos, os objetivos instrucionais e o cronograma com a quantidade de aulas sugeridas para o desenvolvimento do assunto. Logo abaixo, são sugeridas ao professor algumas estratégias (trabalho dirigido, exposição oral e trabalho em

grupo) “pelas quais poderá fazer uso das lições” constantes no livro e “atingir os objetivos anteriormente descritos”. (LUCCI, 1983, p.4).

Já em *Trabalho Dirigido de História do Brasil –TDHB-5*, Elian Lucci também oferece, para cada capítulo do livro, o conteúdo, os objetivos instrucionais e o número de aulas. A fim de facilitar ainda mais o trabalho docente, abaixo do título “Conteúdo” há a informação: “Válido como sugestão para registro no Diário de Classe” (Figura 20).

Os manuais de Álvaro Duarte de Alencar (198-?), Elza Nadai e Joana Neves (1985) (Figura 21) e Fernando Saroni e Vital Darós (1979) também apresentam – por meio de quadros – conteúdos e objetivos específicos de todos os assuntos desenvolvidos no livro.

É significativo notar que os Manuais analisados apresentam organização semelhante a utilizada nos *Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau* do estado de São Paulo.

Delma Conceição Carchedi, coordenadora da equipe de currículo do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE), em texto de apresentação dos *Guias*, destaca a maneira como o documento foi estruturado: “Introdução, objetivos, conteúdos programáticos e sugestões de atividades são os elementos que compõem os guias” (SÃO PAULO, 1975, s/p.). Para cada matéria do núcleo comum são apresentados, em forma de quadros, todos estes itens.

Tomando o caso do guia para o ensino de Estudos Sociais (que foi apelidado de *Verdão*, devido à cor da sua capa, mas também por sua identificação com o governo militar), inicialmente são indicados os objetivos gerais, depois os objetivos a serem alcançados em cada um dos temas propostos e, finalmente, quadros em que aparecem associados o conteúdo programático, os objetivos específicos e sugestões de atividades.

Na introdução que escreve aos *Guias*, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Gomes Romeo ressalta a função do documento:

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução, mas como pontos de referência para o planejamento de atividades a ser elaborados pelo professor. (SÃO PAULO, 1975, Apresentação).

Se os Guias Curriculares retratavam a nova legislação e deviam se configurar em instrumentos de auxílio ao professor no processo de planejamento, o *Manual do Professor*,



referenciado nos guias, oferecia ao docente conteúdos, objetivos e atividades devidamente organizados e divididos por séries.

TDHB-6 – Do Brasil Reino ao Brasil Atual			
Capítulo	Nº de Aulas	CONTEÚDO (Válido como sugestão para registro no Diário de Classe)	OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS (Comportamentos a serem incorporados pelos alunos)
INTRODUÇÃO	2	Recapitulação da História do Brasil da 5ª série. A Linha do Tempo da 2ª parte da História do Brasil.	Adequar o aluno à nova parte a ser estudada, ligando-a com o que já deve ter sido estudado.
I	2	– O bloqueio continental e a vinda da corte para o Brasil. – O Brasil Reino-Unido e a evolução social, cultural e econômica.	Você e a Família Real portuguesa no Brasil Salientar a repercussão da administração portuguesa no Brasil e suas consequências para a nossa emancipação política.
II	2	– As causas da Proclamação da Independência. – D. Pedro e a Proclamação da Independência.	Você e a Independência do Brasil Mostrar as imposições das Cortes de Lisboa e a movimentação dos brasileiros para a efetiva libertação do Brasil de Portugal.
III	3	– As guerras da Independência. – A confirmação e o reconhecimento da Independência. – A primeira Constituição Imperial.	Você, o reconhecimento da Independência e a Constituição Destacar a ação do Imperador para confirmar a Independência e organizar a nova administração do Império do Brasil.

18

Figura 20 – Trabalho Dirigido de História do Brasil– TDHB-5, de Elian Lucci (p.18)

3. PLANO DE CURSO	
CAPÍTULO 1 – OS PRIMEIROS DONOS DA TERRA	
OBJETIVOS	CONTEÚDO
• Caracterizar o estágio cultural à época do descobrimento.	1. A vida do índio a partir de depoimentos
• Mostrar que o elemento português não exigiu modificações no estilo de vida do elemento nativo quando dos primeiros contatos entre eles.	2. Os primeiros contatos entre portugueses e índios
• Identificar a colaboração oferecida pelos indígenas ao português colonizador, destacando suas razões.	3. A colaboração do índio
• Discriminar o estado de tensão e de angústia do colonizador em face da terra desconhecida e do elemento nativo.	4. A insegurança do branco no contato com o índio
• Reconhecer no processo de aculturação dos dois grupos a predominância portuguesa.	5. A violência no contato entre brancos e índios
• Discriminar as diversas atuações dos três agentes básicos da colonização portuguesa.	
• Analisar as opções que restaram aos índios em face da colonização portuguesa.	6. As opções para os índios
• Perceber que alguns índios demonstraram ter consciência das modificações no seu estilo de vida, exigidas pela colonização.	7. A consciência do indígena

**INDICAÇÕES METODOLÓGICAS**  
Este capítulo introduz diversos tipos de documentos com o intuito de sugerir que o próprio aluno participe da experiência de elaborar, pela primeira vez, um pequeno trabalho de natureza histórica. Uma orientação pormenorizada encontra-se no próprio livro, nas **propostas de estudo**. O aluno é levado a identificar a natureza do documento, os diversos componentes da sua mensagem, o grau de confiabilidade, sobretudo pelo processo da comparação com outros documentos da mesma época ou da época atual.

Trabalhando com diferentes relatos produzidos por diversas situações e pessoas, expressando interesses e "falas" divergentes e conflitantes, o aluno de 5ª série entra em contato com o campo da pesquisa histórica, elaborando o seu próprio discurso da situação do índio no Brasil – evidentemente **sempre** com o apoio do mestre.

Figura 21 – História do Brasil I– Brasil Colônia, de Elza Nadai e Joana Neves (1985, p.5).

#### 4.3.4 - Avaliação

Evasão e repetência. Estas eram, para o Ministério da Educação, as principais chagas da educação brasileira no final dos anos 1960, que impediam o país de atingir os padrões desejáveis de desenvolvimento educacional. Segundo publicação do Ministério da Educação, de 1970, “a evasão e a reprovação significam perda irreparável de recursos financeiros e de material humano preparado para atender as exigências sempre crescentes da sociedade brasileira atual.” (BRASIL, 1970, p.24).

O mesmo documento indicava que, para que o sistema de ensino possibilitasse a passagem natural das crianças através dos anos escolares, seriam necessárias algumas modificações: “programas diversificados”, “reformulação dos padrões de avaliação da aprendizagem e a capacidade do professor para aceitar e atender às diferenças educacionais”. (BRASIL, 1970, p.28).

Na concepção do órgão gerenciador da educação nacional os mecanismos de avaliação adotados corroboravam o caráter excludente da escola brasileira.

A Reforma implementada em 1971, não coincidentemente, colocará em destaque a questão da avaliação. Em seu artigo 14 estabelecia:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, ago.1971).

Jorge Nagle (1973, p.105), ao analisar a proposta de avaliação presente na Lei 5692/71, afirma:

Das três fases em que se desdobra o ato docente-discente (planejamento, execução e verificação), a avaliação foi a única que mereceu do legislador algum disciplinamento. Deslocou-se a especificação das sugestões para a “forma regimental”, o que mostra novas aberturas aos estabelecimentos de ensino, implicando diferenciações nos regimentos escolares.

A legislação refuta a ideia de um único dispositivo de avaliação como forma de mensurar a aprendizagem e sugere que a realização do aluno seja vista de forma global. Nagle

(1973, p.105) ressalta que nesta concepção de avaliação “é necessária a variação nos instrumentos de medida e avaliação, evitando-se o uso de uma única modalidade de instrumento”.

Uma nova prática avaliativa foi colocada ao docente pela Reforma de 1971, fundamentada na diversidade de instrumentos e na análise de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno e não apenas numa prova. O professor se via compelido a se adaptar a novas práticas.

Elaine Lourenço (2011), em interessante estudo sobre as trajetórias de docentes de História em escolas públicas durante os anos de 1970 a 1990, vale-se de entrevistas com professores que lecionaram no período. Ao tratar da atuação docente em sala de aula, alguns entrevistados tocam no tema da avaliação.

É o caso da professora Yara. Formada professora primária, depois graduou-se em História na FAI (Faculdades Associadas do Ipiranga) e em 1978 se efetivou na rede estadual paulista como docente de História, acumulando os dois cargos. Na visão de Yara, a assimilação do trabalho com conceitos foi difícil não apenas para os professores, mas também para pais e alunos:

Tinham inventado a história dos conceitos, A, B, C, D, E. Ninguém entendeu aqueles conceitos. Acho que o nó na educação começou aí. Porque os pais não entendiam, todo mundo estava habituado com avaliação numérica. (LOURENÇO, 2011, p. 249).

A fim de fazer pais e alunos compreenderem a nota que estava atribuindo, a professora Yara estabeleceu uma tabela de correspondência entre a nota numérica e o conceito:

Então, eu inventei um método simples: de 0 a 2,5, era E; de 3 a 4,5, sei lá, era D; de 5 até 6, 6,5, 7, era B [ sic ] e A era quem tirasse 10. Os alunos ficavam desesperados, porque eu colocava “C – 6,5”. Então, ele sabia o que era e o pai sabia o que era. Isso era o horror dos meus diretores, era o horror da secretaria, mas era o que me bastava. Eu tinha que ter, eu sentia necessidade de ter uma coisa mais concreta. E os alunos acabaram acostumando com aquilo. (LOURENÇO, 2011, p. 249) .

A professora Arlete também formou-se, inicialmente, no curso de Magistério e começou a lecionar para 1ª a 4ª séries em 1968. No ano seguinte, ingressou no Curso de Ciências Sociais na USP e depois graduou-se em História pela Universidade São Marcos. Em

meados de 1969 já estava lecionando a alunos de 5ª a 8ª séries no período noturno. Arlete reconhece a dificuldade que teve em avaliar diante das novas determinações:

*Agora, a avaliação sempre foi um nó, na verdade. Muito difícil de trabalhar. Eu acho que a gente errou muito, porque não sei se, com esses critérios, a gente sabia aplicá-los bem, se a gente não foi muitas vezes injusto, enfim. Mas, aí são ossos do ofício, né? (LOURENÇO, 2011, p. 278, grifo da autora).*

Diante desse quadro, como os manuais passaram a tratar a temática da avaliação? Quais subsídios ofereciam ao professor?

Os livros que abordam a questão da avaliação procuram destacar que propõem modelos totalmente diversos do “tradicional”. Em *Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5*, Elian Alabi Lucci (1975, p.10) afirma: “não sendo o livro próprio ao tradicionalismo que marca ainda grande parte do ensino, permite um avaliação das diferentes fases em que se processa o aprendizado”. Ressalta que a avaliação deve focar aspectos comportamentais – verbal (oral e escrito) e não-verbal (prático) – e sugere que o professor aproveite os próprios exercícios do livro como instrumentos de avaliação:

Aproveitando a instrução programada constante dos textos, o professor pode de forma alternada escolher alunos para que cada um deles responda a um capítulo ou parte deste, submetendo assim suas respostas ao plenário (classe), podendo então tirar suas conclusões sobre cada um dos componentes da classe. (LUCCI, 1975, p. 10).

Por fim, o autor sugere, para completar o processo de avaliação, o uso de provas objetivas (testes) e pesquisas individuais ou em grupos.

No *Manual do Professor* do livro de Maria Januária Vilela Santos, o item 3 trata do tema avaliação. A sugestão é que no processo de avaliação do aproveitamento do aluno sejam levados em conta diversos aspectos:

- Seu desempenho em arguições orais, provas objetivas e provas dissertativas;
- Sua participação e seu interesse em sala de aula;
- Suas contribuições ao jornal mural e ao jornal falado;
- Sua participação em pesquisas bibliográficas;
- Seu desempenho na exposição de trabalhos em classe;
- Sua participação nos debates. (SANTOS, 1986, p. VII).

Nota-se a preocupação em mostrar ao docente a necessidade de lançar mão de diferentes instrumentos de verificação da aprendizagem, a fim de avaliar não apenas o conteúdo aprendido, mas também atitudes e comportamentos .

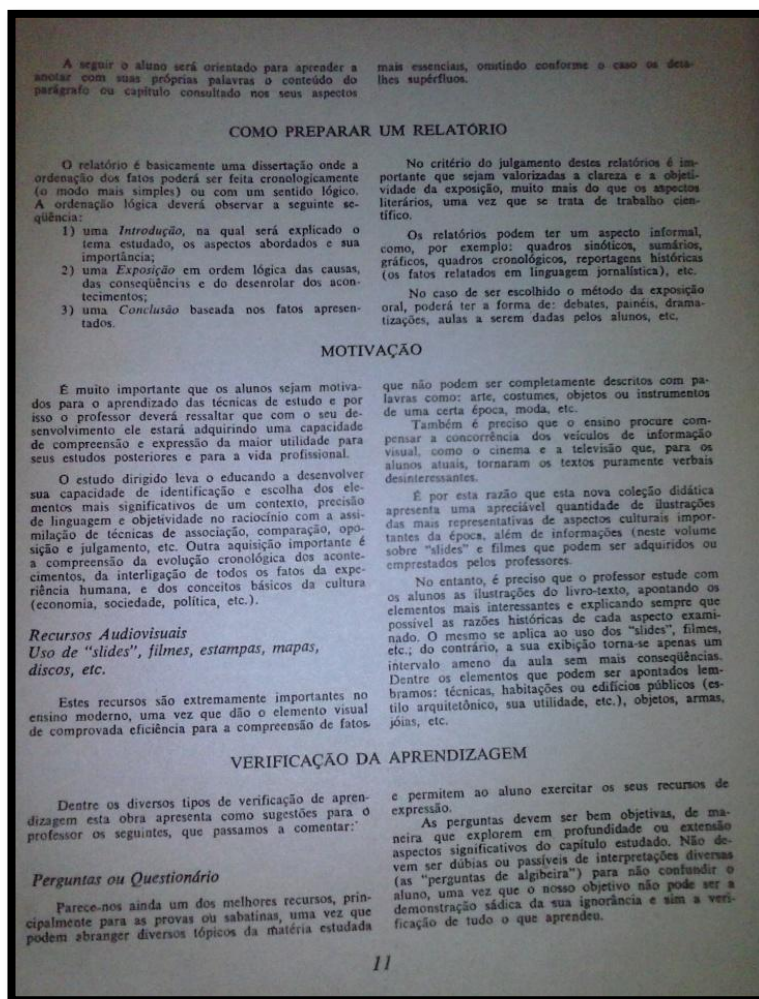
Nessa linha também aparece o livro de Álvaro Duarte de Alencar (198-?), *História do Brasil – Evolução Econômica, Política e Social*. Ao tratar da avaliação o autor faz um breve histórico dos mecanismos utilizados afirmando que “houve um tempo em que a avaliação da aprendizagem assemelhava-se, em muitos aspectos, à técnica do interrogatório policial”, onde o professor (a autoridade) tratava o aluno como um indiciado, coagindo-o psicologicamente. Segundo o autor, neste modelo só se utilizavam duas técnicas: a prova escrita e a chamada oral. (ALENCAR, 198-?, p.8).

Mas, os tempos são outros, ressalta Alencar (198-?, p. 8):

Hoje em dia, a avaliação mudou. Adquiriu feição de um processo contínuo e multiforme, que impõe, por parte do professor, a utilização de inúmeras técnicas de verificação da aprendizagem, voltadas à criatividade e à reflexão.

Complementando sua proposta, Álvaro passa a elencar as novas técnicas que o docente pode utilizar: debates, exposição (individual ou em grupo) de determinados temas, relatórios de pesquisa realizados junto a museus e bibliotecas, murais, artigos para jornal da classe ou da escola, críticas a filmes e exposições, resumo de obras históricas. (ALENCAR, 198-?, p.8-9).

O *Livro do Professor* da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda apresenta o item “Verificação da Aprendizagem”. Nele os autores comentam alguns mecanismos de avaliação – dissertação sobre tema dado, relatório sobre tema estudado com pesquisas bibliográficas auxiliares, chamada oral, testes, elaboração de jornal de época e dicionário histórico, “happening” histórico e jogos simulados. Para estes dois últimos, são oferecidos exemplos, inclusive com um passo a passo para realização da atividade. (HOLLANDA et al., 1975, p.11-13). Em todos os casos, observa-se a intenção de orientar o professor acerca da melhor forma de desenvolver o exercício (Figura 22).



**Figura 22** – *História do Brasil-2 – área de estudos sociais*, de Sérgio Buarque Holanda et al. (1975, p. 11, Livro do Professor).

Mesmo um tipo de verificação visto como “tradicional” como o questionário é sugerido como “um dos melhores recursos, principalmente para as provas ou sabatinas”, pois “podem abranger diversos tópicos da matéria estudada e permitem ao aluno exercitar os seus recursos de expressão” (HOLLANDA et al., 1975, p.11). Alguns lembretes propostos pelos autores buscam auxiliar o professor na confecção da atividade, mas também estabelecer uma clara diferença em relação aos costumeiros questionários, presentes de longa data nos compêndios de História: as perguntas devem ser objetivas, devem explorar aspectos significativos do conteúdo estudado, não devem confundir o aluno, devem ser em quantidade proporcional ao tempo que se dispõe para resolvê-las. (HOLLANDA et al., 1975, p.11-12).

Há também a preocupação de que as perguntas não levem o aluno à decoreba ou à cópia do texto do livro: “Outro aspecto que deve ser valorizado é o da redação em linguagem

própria mesmo que seja simples e até pobre, em vez da repetição pura e simples do texto, dos que preferem o lema ‘decorando já, aprendido está.’” (HOLLANDA et al., 1975, p.12).

Alguns livros não tratam da avaliação como um tema específico, porém apresentam sugestões de atividades que podem auxiliar o professor na definição de seus instrumentos de verificação da aprendizagem. É o que se observa nos trabalhos de Saroni e Darós (1979) e de Faria e Marques (1984).

De maneira geral, os manuais analisados procuram apresentar ao professor a temática da Avaliação como uma prática processual. Não mais a contabilização de acertos e erros baseada numa prova escrita, única, mas uma análise do desempenho do aluno sob vários aspectos e ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo ao sugerirem instrumentos de avaliação considerados “tradicional” – como questionários e chamadas orais – os autores procuram frisar que propõem uma utilização diferenciada destes recursos. Tais concepções do processo avaliativo coadunam-se com as propostas da Reforma que entrara em vigor em 1971, que fundamenta os documentos oficiais como os *Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau* do estado de São Paulo.

Também vinculado à questão da evasão e da repetência e intimamente relacionado à avaliação aparece o tema da recuperação. Vejamos a letra da Lei 5692/71 a respeito do assunto. Em seu artigo 14:

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, ago. 1971).

A prescrição legal indica diversos mecanismos para que o aluno obtenha aprovação, mesmo que apresente problemas de aproveitamento ou frequência irregular. Diante de

desempenho insatisfatório durante o ano letivo, estudos de recuperação nos quais o discente, obtendo melhoria de rendimento, pode avançar de série. Caso o estudante exceda o número de faltas permitido, mas possua bom aproveitamento na escala de notas será aprovado.

Dos livros analisados apenas dois referem-se, especificamente, à recuperação. Ambos são de autoria de Elian Alabi Lucci. Cumpre destacar que estas são as obras que parecem mostrar maior preocupação em seguir as determinações da nova legislação educacional brasileira. Nos textos do *Manual do Professor* das duas coleções, o autor procura frisar que suas propostas se enquadram nas diretrizes estatais vigentes.

Em *História do Brasil – As origens, a colonização e a independência*, Elian Lucci (1983, p.5) ressalta a importância das atividades de recuperação no novo contexto educacional:

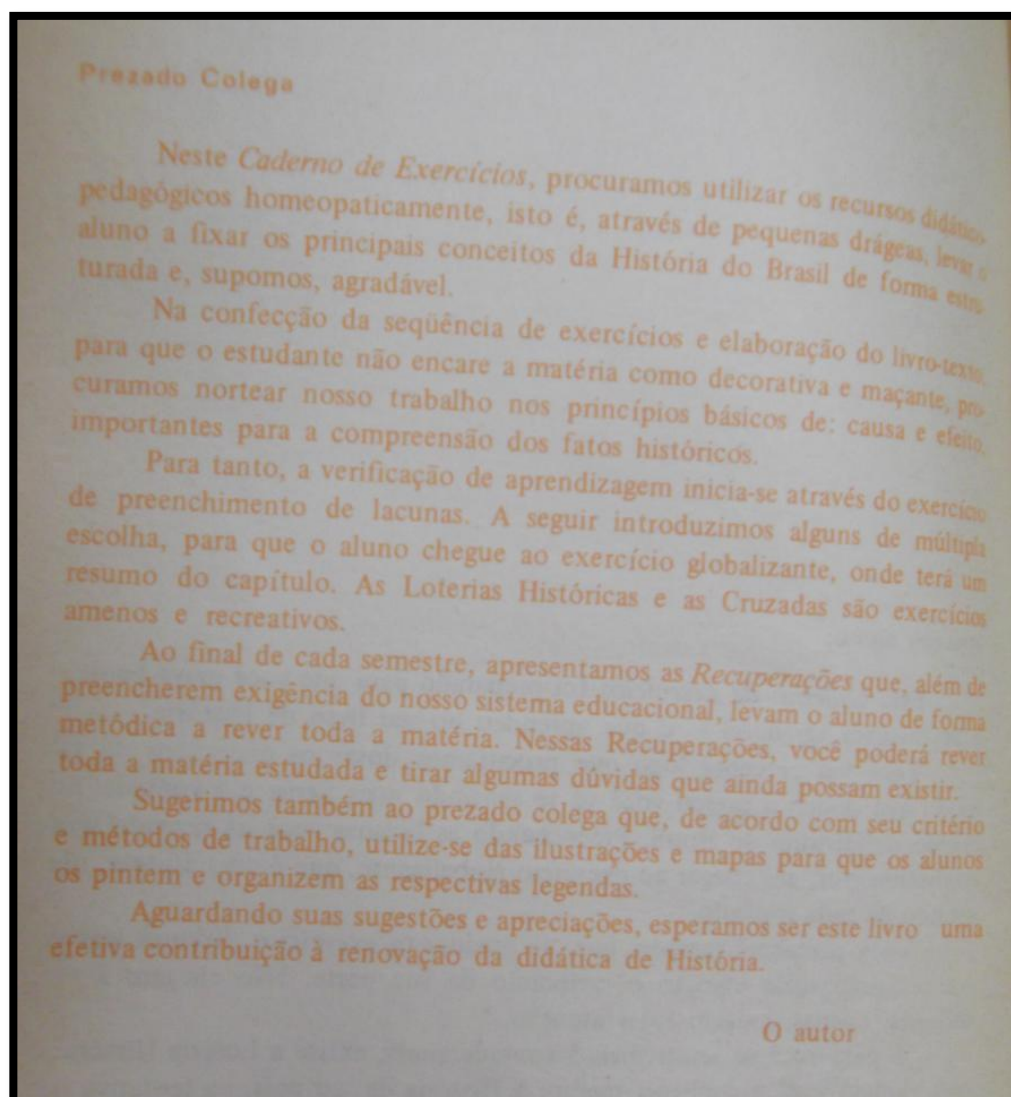
Nos atuais planejamentos escolares, dá-se grande destaque às atividades de recuperação, cuja finalidade é procurar dar uma certa continuidade de aprendizagem àqueles que não conseguiram assimilar os conteúdos básicos propostos nas unidades de ensino.

Na sequência, o autor refuta a ideia de Recuperação como simples reavaliação, afirma que ela deverá partir do levantamento das dificuldades dos alunos e apresenta algumas sugestões de atividades ao professor.

A coleção *Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5* é composta pelo livro do aluno, o manual do professor e o caderno de exercícios. Neste último é que estão inseridas as atividades de recuperação. Na apresentação que acompanha o “livro do mestre”, o professor Elian orienta o leitor/docente: “Ao final de cada semestre, apresentamos as *Recuperações* que, além de preencherem exigência de nosso sistema educacional, levam o aluno de forma metódica a rever toda a matéria”. (LUCCI, 1975a, s/p., grifo do autor) (Figura 23).

Percebe-se que a política oficial busca favorecer a aprovação escolar. A presença de orientações acerca dos exercícios de recuperação nos Livros do Professor é restrita. Das 16 obras analisadas, apenas duas – de um mesmo autor e publicadas pela mesma editora – abordam esta temática e o fazem muito mais frisando que se enquadram na nova legislação do que propondo estratégias para levar o aluno a se apropriar de um conteúdo que, inicialmente, ele não assimilou.





**Figura 23** –*Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5*, de Elian Alabi Lucci (1975a, s/p.).

#### 4.3.5 - Orientações Metodológicas

A partir da década de 1930, o Estado brasileiro toma para si a responsabilidade de elaborar os programas de ensino e, juntamente, passa a apresentar instruções metodológicas direcionadas aos professores. Na visão de intelectuais, educadores e dirigentes educacionais da época era necessário que houvesse uma profunda mudança na maneira como a escola ensinava.

A Lei 5692, ao modificar a estrutura educacional brasileira, também tocava no ponto dos métodos de ensino. Jorge Nagle (1973, p.104), ao analisar de que maneira a Reforma de 1971 impactou o trabalho docente, afirma: “Com a nova legislação os elementos do ato

docente-discente devem ser propostos, programados e executados pelos próprios professores, aos quais se reconhece a competência para assim proceder.”

Para este autor o fato de o legislador não se preocupar em estabelecer “instruções metodológicas” indica que esta questão não cabe nos regulamentos, sendo um “problema de professor”. (NAGLE, 1973,p. 103).

Não interessa aqui discutir o quanto uma lei educacional feita sob os auspícios de um governo ditatorial pode conceber uma escola democrática e alimentar a livre atuação docente. Fato é que as novas proposições colocavam ao professor a necessidade de rever seus métodos e estratégias. De que forma os manuais procuraram captar esta orientação?

O livro *História do Brasil-1*, de Elza Nadai e Joana Neves (1985), dedica um item à orientação metodológica (Figuras 24 e 25). Segundo as autoras, o livro didático é um “ponto de partida, necessariamente limitado”. Cabe ao professor complementar seu conteúdo “com outros textos, sugeridos nos anexos ou mesmo no texto principal, e procurar fontes que atualizem o assunto em estudo, como por exemplo, jornais e revistas” (NADAI; NEVES, 1985, p.3). O estudo deve levar o aluno a pensar historicamente, o que pressupõe “ler e compreender criticamente todas as formas de registro historiográfico”. (NADAI; NEVES, 1985, p.4).

A fim de desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, compreensão e crítica daquilo que leem, o *Manual* propõe um roteiro de análise de textos (tanto do livro, quanto documentos) para que o professor utilize com a sala.

As orientações retratam uma preocupação das autoras em retirar a centralidade do livro didático na prática do professor, colocando-o como mais um instrumento de trabalho do docente.

Logo abaixo dos quadros que apresentam os conteúdos e objetivos de cada capítulo, há indicações metodológicas específicas. Assim, no capítulo intitulado “O papel da pecuária na expansão”, as autoras propõem que o professor ressalte em sua exposição:

Este capítulo amplia a discussão iniciada no capítulo anterior. Aqui o principal objeto é destacar o papel da pecuária na expansão portuguesa, ressaltando suas especificidades que a caracterizaram como a única atividade econômica da Colônia voltada ao mercado interno. (NADAI; NEVES, 1985, p.9).

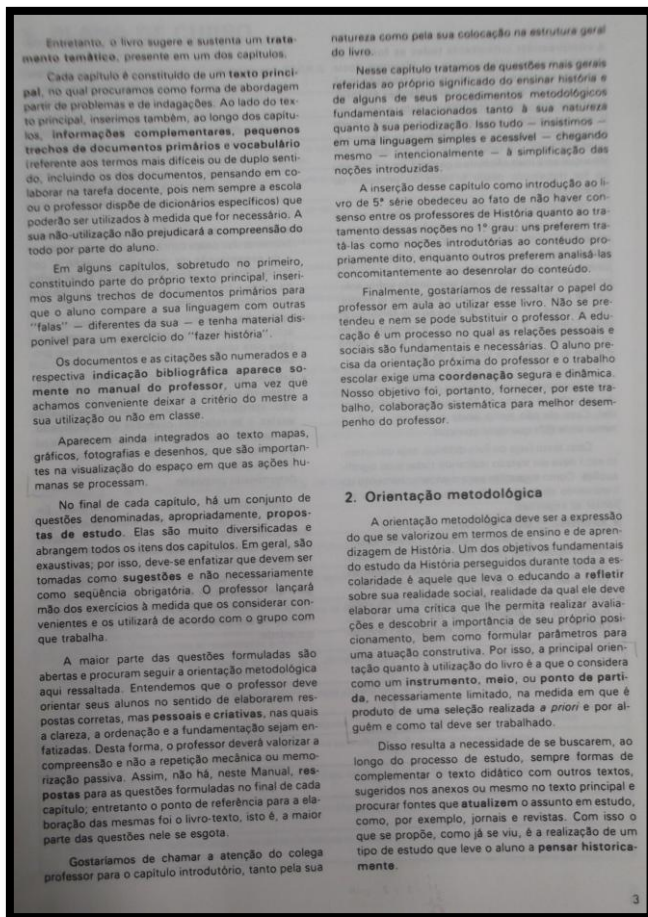


Figura 24 – *História do Brasil-1*, de Elza Nadai e Joana Neves (1985, p. 3).

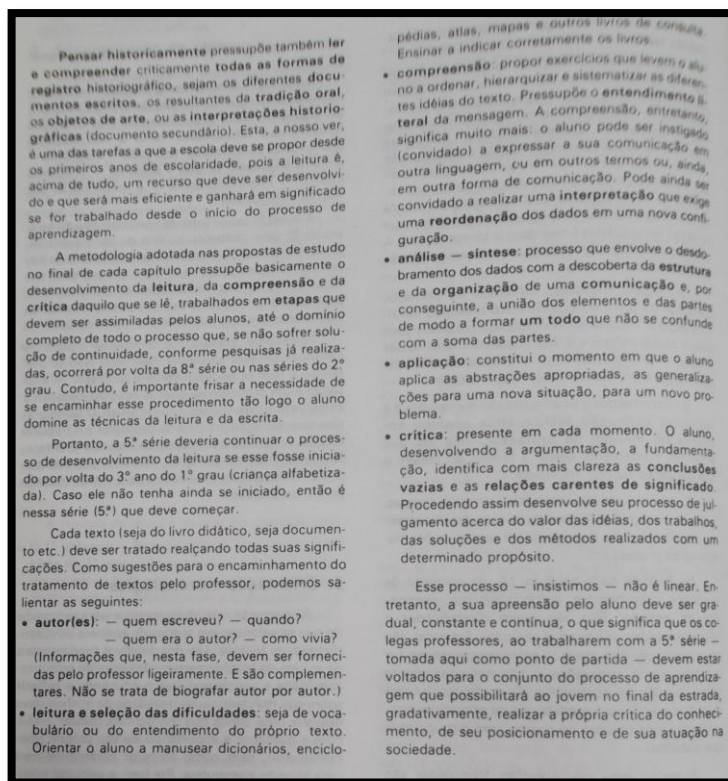


Figura 25 – *História do Brasil-1*, de Elza Nadai e Joana Neves (1985, p. 4).

Em seguida são sugeridas estratégias para a abordagem do conteúdo:

Indicam-se, em primeiro lugar, as atividades das propostas de estudo do capítulo como instrumentos de compreensão do texto. Em segundo, a proposição de debates sobre a pecuária na atualidade: quem é o trabalhador nessa atividade, quais são suas condições de vida, seus costumes, etc. (NADAI; NEVES, 1985, p.9).

Álvaro Duarte de Alencar (198-?) apresenta no *Manual do Professor* “as novas diretrizes metodológicas” de sua coleção. Afirma que no ensino de história vigente há o predomínio de uma “história episódica”, centrada em ações singulares e individuais, e destaca que a proposta do livro vai de encontro a esta concepção. Ressalta:

A missão desempenhada pelos professores de História de nossos dias tem sido a luta para romper com este ensino tradicionalista, atualizando-o, em face das diretrizes metodológicas da moderna pesquisa historiográfica. (ALENCAR, 198-?, p. 5).

O autor conclui colocando-se (e ao seu o livro) como parceiro do professor no cumprimento desta missão.

No item “Sugestão de Atividades Complementares”, Alencar indica, para cada capítulo, subsídios metodológicos ao docente. Na Unidade 9, que trata das “Rebeliões Coloniais” sugere a organização de um jornal radiofônico, a elaboração de mapas históricos, linha do tempo, dramatizações e debates. Também é transcrito um documento pertencente aos Autos da Devassa da Inconfidência Mineira (ALENCAR, 198-?, p.21). Em vários momentos, o autor acrescenta documentos às orientações ao professor.

No capítulo 12, que aborda a economia de subsistência nos primeiros séculos da colonização, o *Manual* primeiro destaca o que o docente deve enfatizar em sua explanação: “o professor deve fixar bem, junto a seus alunos, os conceitos de exportação e importação, pois são de fundamental importância para se entenderem os dois setores econômicos mostrados neste capítulo”. Em seguida sugere uma atividade: “o professor poderá solicitar aos alunos uma relação de produtos que, atualmente, são importados e exportados”. Por fim, um texto complementar, extraído de *História Econômica do Brasil*, de Caio Prado Júnior, com a orientação: “o professor poderá ler para a classe, dando as devidas explicações”. (ALENCAR, 198-?, p. 20) .

Faria e Marques (1984, p.3) oferecem, para cada unidade, breves “Orientações Didáticas” (Figura 26). Ao tratar da “República Velha”, os autores alertam :

O professor deverá evitar que o estudo se limite à decoração pura e simples dos nomes dos presidentes e de suas obras mais significativas. É fundamental que o aluno perceba os condicionamentos sócio-econômicos da política brasileira deste período. A repetição pura e simples de nomes de presidentes não tem maior sentido, a não ser que consideremos a História feita por indivíduo e não pela sociedade.

O período pós-1930, denominado no livro de “A República Contemporânea”, merece a mesma observação dos autores: “E insistimos num ponto: evitar que os alunos simplesmente decorem os nomes dos presidentes e suas obras”. (FARIA; MARQUES, 1984, p.3)

**Orientações Didáticas**

Gostaríamos, inicialmente, de levar o professor à leitura do Manual da 5ª série, onde expusemos as linhas mestras que nortearam o presente trabalho. Com relação a este segundo volume, seguimos a mesma estruturação do anterior, isto é, sete Unidades, divididas em capítulos e seguidas por textos complementares, exercícios e um apêndice, onde se enfoca algo marcante dentro do assunto tratado. Apenas a Unidade 1 não possui este apêndice, por ser uma revisão da matéria tratada no primeiro livro.

UNIDADE 1 REVISÃO	UNIDADE 4 O SEGUNDO REINADO
Tem por objetivo levar o aluno a recordar os assuntos vistos no volume da 5ª série e também uniformizar o ponto de partida do atual. É comum recebermos alunos que vieram de outros colégios e/ou professores, que não estudaram exatamente o mesmo assunto de nossos alunos. Portanto, com esta revisão pode-se conseguir uma certa uniformidade, essencial para que a Unidade 2 não cause maiores problemas.	O enfoque do período de 1840 a 1889 seguiu a periodização tradicional. Optamos por dividir esta Unidade em itens: Política Interna, Externa, Economia, e Sociedade. Os aspectos culturais serão vistos na última Unidade.
UNIDADE 2 A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	UNIDADE 5 A REPÚBLICA VELHA
Esta Unidade parte da chegada de D. João VI ao Brasil e aborda os assuntos relativos à nossa emancipação política até o Tratado de 1825. Seria interessante que o professor introduzisse com uma nova revisão da Unidade 7 da 5ª série, onde o processo de independência começou a ser analisado (Nativismo e Conjurações).	Seguimos o mesmo esquema da Unidade anterior para abordar o período 1889/1930. O professor deverá evitar que o estudo se limite à decoração pura e simples dos nomes dos presidentes e de suas obras mais significativas. É fundamental que o aluno perceba os condicionamentos sócio-econômicos da política brasileira deste período. A repetição de nomes de presidentes não tem maior sentido, a não ser que consideremos a História feita por um indivíduo e não pela sociedade.
UNIDADE 3 A ABDICAÇÃO E AS REGÊNCIAS	UNIDADE 6 A REPÚBLICA CONTEMPORÂNEA
Abordam-se aqui os fatos do período 1824/1831 que acarretaram a renúncia do imperador, seguidos do Período Regencial. Os autores evitaram, nesta parte, a menção a muitos nomes. É comum vermos o Período Regencial tratado em função dos líderes políticos da época, o que nos parece enfadonho e desprovido de maior interesse para o aluno.	O período de 1930 aos dias de hoje recebeu o mesmo tratamento dos dois anteriores. E insistimos num ponto: evitar que os alunos simplesmente decorem os nomes dos presidentes e suas obras.

3

**Figura 26** – *Nossa História - História do Brasil*, de Ricardo de Moura Faria e Adhemar Martins Marques (1984, p.3).

Os trabalhos de Elza Nadai e Joana Neves (1985), Álvaro Alencar (198-?) e Ricardo Faria e Ademar Marques (1984) procuram apresentar, além de orientações genéricas sobre estratégias de aula, sugestões específicas para cada conteúdo abordado. As atividades propostas indicam ao docente trabalhar com diferentes linguagens, tais como pesquisas, resumos, debates, entrevistas, dramatizações, além dos próprios exercícios do livro. Nota-se que há uma preocupação em evitar a prática da memorização de nomes e datas (a chamada “decoreba”).

Alguns manuais não apresentam orientações específicas para cada capítulo, mas sugestões gerais. *História das Civilizações - I*, de Fernando Saroni e Vital Darós (1979, p. V), indica ao professor cinco estratégias para trabalho em sala – exploração de texto-base, ampliação de texto, atividades paratextuais, aproveitamento dos textos complementares e aproveitamento de mapas – detalhando cada uma delas (Figura 28). Assim, ao utilizar atividades paratextuais o docente pode desenvolver “debates em torno de assuntos propostos pelo professor e/ou pelos alunos, discussões em painel, jornais murais, dramatizações, palestras dialogadas”.

No livro de Elian Alabi Lucci (1983) são apresentadas estratégias para que o professor desenvolva a aula. Três são as sugestões: trabalho dirigido, exposição oral e trabalho em grupo (Figura 27). É interessante notar o nível de detalhamento das propostas. A que trata do trabalho dirigido, por exemplo, começa instruindo: “manda-se proceder à leitura do capítulo, solicitando a cada aluno que leia um trecho, e assim sucessivamente, até o término do assunto”. Paralelamente, o mestre deverá explanar a matéria e sanar dúvidas sobre termos mais complexos. Cumprida esta etapa, procederá o trabalho com o Caderno de Atividades, quando “os exercícios poderão ser respondidos, individualmente ou em grupo, segundo as condições de infra-estrutura da sala de aula e a extensão e complexidade do assunto”. (LUCCI, 1983, p.4).

*História do Brasil-2*, da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, como foi destacado anteriormente, não apresenta a vinculação entre conteúdos, capítulos, objetivos específicos e estratégias. Por isso, as sugestões metodológicas são gerais, a serem utilizadas ao longo do trabalho com o livro didático.

Os autores identificam que “a maioria dos alunos encontra bastante dificuldade em compreender o que lê” e oferecem ao professor “sugestões práticas que talvez sirvam de auxílio” (HOLLANDA et al., 1975, p.9) no desenvolvimento da capacidade leitora discente. Assim, propõem ao docente um roteiro a fim de que o estudante explore melhor o livro



didático, no qual são apresentadas algumas etapas do contato do jovem com o livro e feitos alguns lembretes como “convém examinar cada palavra desconhecida, cujo significado deverá ser procurado num dicionário” (HOLLANDA et al., 1975, p.10). Em seguida são apresentados modelos de fichas de anotações de autor e de assunto.

CONTEÚDO	OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	CRONOGRAMA
As Invasões Holandesas no Brasil e a Conquista do Sertão	Conduzir o educando a reconhecer os motivos que levaram vários países a investirem contra o Brasil, durante o domínio espanhol, e quais as consequências que isto trouxe para a formação do sentimento nacional e do nosso processo de colonização.	3 aulas Anexo 3
As Entradas e Bandeiras e a Conquista do Centro-Sul	Proporcionar ao educando alguns conhecimentos sobre esses dois movimentos de penetração e suas consequências para o processo de ocupação e povoamento do Brasil.	3 aulas
A Mineração e o Desenvolvimento Econômico, Social e Cultural	Proporcionar ao educando condições de reconhecer a importância do ciclo do ouro no nosso processo de desenvolvimento econômico, social e cultural do País.	5 aulas Anexo 4
Os Tratados de Limites e a Definição das Fronteiras	Conduzir o educando a reconhecer as gestões das autoridades portuguesas em definir as fronteiras do Brasil e garantir a posse das áreas ocupadas além do Tratado de Madrid.	2 aulas
A Administração do Brasil: Colônia e as Companhias de Comércio	Conduzir o educando a reconhecer as diferentes formas de administração aplicadas à Colônia do Brasil, bem como o funcionamento e os problemas referentes à atuação das Companhias de Comércio.	3 aulas
Movimentos Nativistas – a Inconfidência Mineira e a Inconfidência Baiana	Conduzir o educando a reconhecer o papel desempenhado por dois importantes movimentos nativistas ocorridos em Minas Gerais e na Bahia e que, somados a outros fatores, reforçaram o sentimento de liberdade da Colônia.	2 aulas
A Família Real Portuguesa no Brasil	Conduzir o educando a reconhecer as causas e consequências advindas da presença da Corte Portuguesa no Brasil, principalmente para a nossa emancipação política.	2 aulas Anexo 5
A Regência de D. Pedro e a Independência do Brasil	Permitir ao educando reconhecer os principais acontecimentos que marcaram a administração de D. Pedro como Príncipe-Regente e os fatores que levaram-no a proclamar a nossa Independência.	2 aulas

**ESTRATÉGIA**

A fim de proporcionar a melhor utilização deste volume, passamos a indicar abaixo ao prezado colega algumas formas pelas quais poderá fazer uso das lições neste constante e atingir os objetivos anteriormente descritos.

**1. Trabalho Dirigido**  
Manda-se proceder à leitura do capítulo, solicitando a cada aluno que leia um trecho, e assim sucessivamente, até o término do assunto.  
Durante esta leitura oral, o colega, à medida que julgar necessário, fará uma maior explicação da matéria e pormenorizará aos alunos as dúvidas dos termos mais complexos que possam gerar confusão e incompreensão por parte do educando.  
Cumprida esta etapa, o professor poderá fazer com que cada aluno passe a trabalhar no Caderno de Exercícios.  
Os exercícios poderão ser respondidos, individualmente ou em grupo, segundo as condições de infraestrutura da sala de aula e a extensão e complexidade do assunto.

**2. Exposição Oral**  
O colega poderá, de conformidade com o nível da clientela, fazer, de forma sucinta, uma explicação da unidade e solicitar por parte do aluno a leitura dos trechos correspondentes ao assunto constante no livro, ou poderá ainda proceder a uma leitura completa, para a fixação da aprendizagem, ao final de sua explicação.  
Antes de passar para o Caderno de Exercícios, o professor poderá também interrogar os alunos acerca dos itens mais importantes analisados por sua exposição e pela leitura realizada com o livro-texto, reforçando assim os conhecimentos há pouco analisados e preparando a clientela para a confecção dos exercícios.  
Em ambas as técnicas, recomenda-se que as leituras paralelas sejam feitas literalmente, à medida que se faz necessária a complementação e a ampliação do texto-base, sejam lidas, comentadas e analisadas pelos próprios alunos, o mesmo ocorrendo com as sessões constantes do apêndice de cada unidade.

**3. Trabalho em Grupo**  
Para desenvolver este tipo de trabalho, o professor poderá fazer uso das pesquisas, das leituras paralelas e das sugestões de leituras, e aplicar algumas técnicas de dinâmica de grupo, com o que o aluno começará a ter contato com os interesses, as necessidades e as responsabilidades sociais.

**Figura 27** – *História do Brasil – As origens, a colonização e a independência*, de Elian Alabi Lucci (1983, p.4).

o continente europeu, dando-lhe uma identidade essencial que se convencionou chamar ocidental, a despeito das variações locais.

**Observação:**  
Entre apresentar a História mediante uma linha puramente descritiva e factual, seguindo rigorosamente a seqüência cronológica dos fatos históricos, ou apresentá-la mediante uma linha interpretativa, dando valor apenas relativo à seqüência cronológica, optamos pela segunda hipótese.  
Também opção consciente foram as retomadas periódicas de certos aspectos de um mesmo tema, ampliados e integrados, porém, sob novos enfoques.

**SUGESTÕES DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

**1. Exploração do texto-base**

- Assinalar, no decorrer da leitura, os principais tópicos do texto.
- Destacar as idéias contidas em cada parágrafo do texto.
- Esquematar e ordenar as principais idéias do texto.
- Elaborar um questionário básico sobre o texto.

**2. Ampliação do texto**

- Pesquisar, em outras obras, novos aspectos e novos detalhes sobre o tema em foco.
- Pesquisar, em outras obras, novos aspectos e novos detalhes sobre determinado fato e/ou personagem citado no texto.

**3. Atividades paratextuais**

- Debates em torno de assuntos propostos pelo professor e/ou levantados pelos alunos.
- Discussões em painel.
- Jornais murais.
- Dramatizações.
- Palestras dialogadas.

**4. Aproveitamento dos textos complementares**

- Relacioná-los com o texto-base da lição.

**5. Aproveitamento dos mapas**

- Identificar os locais, áreas e outros tópicos ligados ao texto-base.
- Vivificá-los, colorindo-os criteriosamente.
- Reproduzi-los em outra escala ou tamanho.
- Compará-los ou relacioná-los com mapas anteriores.

**Observação:**  
A pesquisa em outras obras (sobretudo enciclopédias) é de grande valor didático-educativo, desde que o professor:  
a) tenha em mente a real condição sócio-econômico-cultural e mental do aluno, pois, o que seria um bom recurso didático pode tornar-se um suplicio tanto para o aluno quanto para o país, seja pela complexidade dos temas, seja pela falta de condições e/ou recursos;  
b) oriente minuciosamente a consulta mediante questões objetivas, que exijam respostas precisas de caráter informativo, evitando-se, assim, cópias casuais e infrutíferas.

**Figura 28** – *História das Civilizações – 1*, de Fernando Saroni e Vital Darós (1979, p.V).

Há também orientações sobre como preparar um relatório. Além do aspecto da ordenação lógica das ideias – afirma-se que o trabalho deve conter Introdução, Exposição e Conclusão – também ressalta que o professor pode adotar o método da exposição oral que poderá seguir a forma de “debates, painéis, dramatizações, aulas a serem dadas pelos alunos, etc”. (HOLLANDA et al., 1975, p.11).

Existe uma preocupação com a utilização de recursos audiovisuais. Como destacam os autores “é preciso que o ensino procure compensar a concorrência dos veículos de informação visual, como o cinema e a televisão que, para os alunos atuais, tornaram os textos puramente verbais desinteressantes” (HOLLANDA et al., 1975, p.11). *Slides*, filmes,

estampas, mapas e discos devem ser usados em sala, mas o docente sempre deve explicar “as possíveis razões históricas de cada aspecto examinado” a fim de que a exibição não se torne “apenas um intervalo ameno da aula sem mais consequências”. (HOLLANDA et al., 1975, p.11)

No item “Material Didático”, a fim de ressaltar a importância do uso de recursos audiovisuais em aula, é apresentado o resultado de uma pesquisa acerca do valor de sons e imagens na lembrança das pessoas. Em seguida, é indicado um roteiro orientando o mestre sobre como aproveitar recursos audiovisuais (HOLLANDA et al., 1975, p.63). Uma relação de filmes sonoros, diafilmes e diapositivos relacionados aos capítulos do livro didático completa o item. Há, ainda, a indicação dos locais onde o material audiovisual e os projetores podem ser comprados ou emprestados. (HOLLANDA et al., 1975, p.64-68).

O livro também enfatiza o uso do sistema de “ensino integrado”, que

através da concentração do centro de interesse em torno de um tema ou unidade predeterminados, procura levar o aluno à compreensão de que as diversas matérias do currículo não formam compartimentos estanques do conhecimento humano, mas que têm por objetivo a sua formação integral como indivíduo e membro da sociedade. (HOLLANDA et al., 1975, p.14).

Dentro desta proposta de integração entre as várias matérias sugere atividades como estudos do meio, “visitas a museus, locais históricos, etc, precedidas de cuidadosa preparação (estudo e elaboração de questionários, a serem respondidos pelos alunos), do contrário serão apenas uma excursão recreativa”. (HOLLANDA et al., 1975, p.14).

O livro de Sérgio Buarque não se limita apenas à enumeração de recursos metodológicos. Procura oferecer ao professor referências que o auxiliem no desenvolvimento de determinadas estratégias em sala de aula. É interessante observar que, ao propor o desenvolvimento de atividades extraclasse e o uso de materiais audiovisuais, os autores enfatizam que tais estratégias exigem do professor um preparo prévio e devem se vincular ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala para que não se tornem meros passatempos.

Vale destacar que em grande parte das obras analisadas os autores, ao apresentarem aos docentes as orientações metodológicas, procuram estabelecer uma clara clivagem entre aquilo que se praticava (o chamado “ensino tradicionalista”) e suas propostas. À memorização, às aulas expositivas, aos velhos questionários, à história episódica contrapõem os recursos audiovisuais, as atividades extraclasse, dramatizações, jornais radiofônicos, seminários, os resultados da moderna pesquisa historiográfica.



André Chervel (1990, p.205), ao tratar de novos métodos de ensino, afirma:

Toda inovação, todo novo método chama atenção dos mestres por uma maior facilidade, um interesse mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que eles vão encontrar ao fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que se lhes submete.

Colocar-se como o “novo”, sem dúvida, vinculava-se ao momento por que passava a educação nacional. Mas o “novo” também podia representar um recurso mercadológico considerável para as editoras. A Reforma de 1971 colocava em tela a necessidade de mudanças nas práticas docentes. O *Manual*, ao se situar como portador das inovações e veículo de difusão das determinações curriculares vigentes, poderia se constituir em importante instrumento de auxílio ao docente nesse quadro de transformações e incertezas. Mesmo que esse “novo” não fosse tão inovador quanto se proclamava.

#### 4.4 - O *Manual* e as Revistas Pedagógicas

A ampliação do acesso ao ensino secundário a partir da segunda metade da década de 1940 demandava um maior número de professores habilitados. Contudo, apesar do crescente número de Faculdades de Filosofia, a maior parte do corpo docente não era de licenciados. A preocupação com a capacitação do professorado entrava na ordem do dia. A criação da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Secundário) , em 1953, foi uma iniciativa governamental neste sentido.

Visando preencher esta lacuna, surgiram, entre o final dos anos 1940 e o início da década de 1970, diversos periódicos destinados aos professores do secundário<sup>31</sup>, publicados por editoras e organismos governamentais. Segundo Revah e Toledo (2012, p.4623),

Essas revistas, também em análise preliminar, procuravam aliar a propaganda de seus livros didáticos para as escolas secundárias com dicas e “macetes” do trabalho docente, com artigos sobre a pedagogia adotada nas escolas confessionais (maior parte da rede privada), assim como sobre a

---

<sup>31</sup> A Companhia Editora Nacional lançou, em 1950, a Revista *Atualidades Pedagógicas*; a Editora do Brasil lançou, em 1947, a *EBSA: documentário do ensino*; a editora Francisco Alves, em 1958, publicou a *Revista do Magistério: curso secundário e normal* ; a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) editou, em 1957, a revista *Escola Secundária* ; a Editora Abril lançou a revista *Escola*, em 1971; em 1969, a revista *Educação Hoje* é lançada pela editora Brasiliense ; a revista *Educação*, foi editada pelo MEC em 1972.

legislação vigente concernente ao controle do trabalho docente. Elas funcionavam como espécies de apostilas que auxiliavam os professores não licenciados a prestarem os exames de suficiência para desse modo adquirirem licenças para exercer a docência, assim como a adotar práticas específicas na sala de aula.

Em estudo sobre uma destas publicações – a revista *Atualidades Pedagógicas*, publicada pela Companhia Editora Nacional – Claudia Panizzolo Batista da Silva (2001, p.49) constata que esta “desempenha o papel de intermediadora entre os poderes públicos e o magistério público ou privado, tornando exequíveis programas e currículos, bem como subsidiando a implementação de técnicas pedagógicas”.

Os artigos sobre temas didático-pedagógicos ocupam lugar de destaque na revista, enfatizando “o planejamento, execução e avaliação da aula, orientando minudentemente os procedimentos didáticos a serem adotados com vistas ao êxito no processo de ensino” (SILVA, 2001, p.55). Há ainda o oferecimento de modelos de planos de curso e planos de aula. (SILVA, 2001, p.57-58).

Exemplo do tipo de orientação contida nos textos de *Atualidades Pedagógicas* são os artigos do professor João Ecsodi. Ao apresentar instruções metodológicas universais às várias disciplinas o articulista sugere: “É aconselhável que o professor lecione de pé, pois poderá perceber tudo o que se passa na classe muito melhor do que sentado”, também “a voz do professor deve ser bem audível, dando realce à pronúncia”. (SILVA, 2001, p.55).

Segundo Silvia Asam da Fonseca, a revista *Escola Secundária*, editada pelo Departamento de Ensino Secundário do MEC, por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES),

além de divulgar as atividades da CADES, promovia concursos e publicava artigos sobre os principais temas do ensino secundário da época, artigos com modelos de planejamento, de avaliações e de aulas por disciplina, bem como discussões sobre os objetivos e as dificuldades de cada disciplina do segmento. (FONSECA, 2004, p.96)

Percebe-se, tanto em *Atualidades Pedagógicas* quanto em *Escola Secundária*, a preocupação dos editores em recomendar modelos práticos de trabalho em sala de aula, mais do que referenciais teóricos sobre a educação.

Sobre as revistas, Revah e Toledo (2012, p.4623) observam

A ideia de oferecer ferramentas diretas de trabalho em sala de aula parece homóloga à descrição que Marta Carvalho faz dos periódicos para os

professores primários, que circularam até a década de 1920: como caixas de utensílios, deveriam fornecer modelos de aulas ou repertórios apropriáveis pelos docentes nas suas práticas.

Em momento anterior deste trabalho, observamos que o referencial pedagógico que fundamentou a educação paulista nos primeiros anos do século XX concebia a Pedagogia como “arte de ensinar”, baseava-se na observação e cópia de modelos e difundiu-se essencialmente no nível primário através de impressos pedagógicos e livros didáticos. Marta Maria Chagas de Carvalho (2001) cunhou a expressão “Caixa de Utensílios” para defini-lo. Daniel Revah e Maria Rita de Almeida Toledo (2012) sugerem que as revistas pedagógicas, nas décadas de 1950 e 1960, ao oferecerem modelos a serem aplicados pelo professor, parecem retomar o padrão da “Caixa de Utensílios”, só que desta vez direcionado ao docente secundário.

Silva (2001, p.58), ao analisar os artigos de orientações didático-metodológicas publicados em *Escola Secundária*, constata

São patentes os esforços de deslocar para o ensino pós-primário as inovações pedagógicas há muito defendidas e disseminadas no ensino primário: ensino por atividades, valorização das experiências, aprender fazendo e outros tantos lemas didático-metodológicos que já grassavam desde meados do século XIX, intensificaram-se com as Lições de Coisas, enriqueceram-se e se diversificaram com o movimento da Escola Nova.

Observa-se, portanto, uma aproximação entre as práticas propostas aos docentes do primário e do secundário, num processo que Revah e Toledo (2012, p. 4622, grifo dos autores) denominam de “*pedagogização das práticas do secundário*”.

Estabeleceu-se historicamente na educação brasileira uma fronteira entre os professores destes dois níveis de ensino, no que tange à sua formação e práticas pedagógicas. Desse modo, onde localizar a explicação para este movimento de convergência dos métodos de ensino ofertados aos mestres de primeiras letras e aos especialistas dos cursos ginásial e colegial? Talvez a resposta possa ser encontrada nas alterações por que passava o próprio curso secundário.

Chervel (1990, p.192), ao tratar dos períodos de mudanças das finalidades escolares afirma,

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e

circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade.

Desde meados dos anos 1940, o ensino secundário vinha ampliando sua base de alunos e passando a atender um público cada vez mais heterogêneo. O professor via-se diante de um quadro de transformações: atender um público cada vez mais amplo exigia mudanças nas técnicas de ensino. Os métodos tradicionalmente utilizados pelos docentes secundários eram questionados por educadores e órgãos voltados às questões educacionais. A distinção entre escola para a elite/escola para o povo perdia força e as finalidades da escola secundária se alteravam paulatinamente. O processo de expansão do secundário teve seu ápice com a reforma 5692/71, que representou profunda reorganização da escola brasileira. Ensino fundamental e obrigatório de 8 anos, fim das barreiras de acesso, alterações no currículo e na concepção de avaliação.

A realidade do docente secundário parece se aproximar daquela vivenciada pelo professor primário. As publicações parecem captar estas alterações.

Conforme demonstramos anteriormente, é no final dos anos 1960 e início dos 70 que o *Manual do Professor* se formaliza como material anexo ao livro didático. A análise dos conteúdos dos Manuais permite observar que, em alguns casos, eles apresentam um caráter acentuadamente prescritivo. O nível de detalhamento de certas propostas chega quase a um passo a passo<sup>32</sup>.

Esta característica de “receituário” de alguns Manuais permite sugerir uma aproximação com outro tipo de publicação voltada ao docente: as revistas pedagógicas, que retomam o paradigma da “Caixa de Utensílios”, com seus modelos práticos a serem aplicados em sala de aula.

Não constitui objeto deste estudo investigar o caminho seguido pelas revistas pedagógicas a partir da década de 1970. No entanto, seria interessante saber se houve um declínio destas publicações a partir do momento em que o *Manual do Professor* se torna parte integrante dos livros escolares e passa a chegar ao professorado com suas orientações didático-metodológicas e instruções para o bom aproveitamento do livro.

---

<sup>32</sup> A título de exemplo, cf. p.141-142 deste trabalho, o caso da estratégia de Trabalho Dirigido proposta no livro de Elian Alabi Lucci (1983).

Apenas para fomentar a reflexão tomemos o caso da revista *Escola*, publicada pela editora Abril. Segundo Maria Rita de Almeida Toledo e Daniel Revah (2010), este periódico foi lançado em outubro de 1971, circulou em 27 números e desapareceu em abril de 1974:

Seu público-alvo era o professor de 1o Grau, a quem o periódico se oferece como “instrumento de diálogo e cooperação”, como um veículo que “entusiasticamente, se coloca a serviço” da reforma, como “uma ponte permanente de comunicação entre todos os professores brasileiros”, de modo a colaborar com seu trabalho em sala de aula. (TOLEDO; REVAH, 2010, p.78).

Orientações sobre a nova legislação, meio de contato entre o professorado nacional, auxílio para o exercício cotidiano em classe, tudo isso feito com base nos “recursos do jornalismo moderno e dinâmico” (TOLEDO; REVAH, 2010, p.82) e acessível ao mestre em qualquer banca de jornal. A fórmula parece conduzir ao sucesso.

Contudo, o resultado não foi o esperado.

A revista *Escola*, apesar da sua tentativa de se atrelar as políticas educacionais do regime militar e de procurar se adaptar ao seu público, foi um fracasso do ponto de vista comercial e de seu impacto no campo educacional. Os dados disponíveis atestam esse fato: a tiragem inicial era de 67 mil exemplares, seu último número foi editado com uma tiragem de 25 mil exemplares. (TOLEDO; REVAH, 2010, p.91).

Os autores cogitam várias razões para o fracasso de *Escola*. Sua vinculação explícita com a Reforma de 1971, o perfil comercial da revista, as novas práticas de leitura que procurava instituir com sua fórmula editorial. Nesse quadro, talvez seja possível pensar em um novo elemento: o advento do *Manual do Professor* que, como foi visto nas apresentações de autores e editores direcionadas aos docentes, procurava oferecer recursos que auxiliassem o mestre em seu exercício cotidiano em sala de aula, orientá-lo diante das determinações da Reforma, além de instrumentalizá-lo no uso do principal recurso didático a que o professor tinha acesso: o livro escolar.

#### **4.5 – Opiniões docentes acerca do *Manual*: alguns indícios**

Os interesses de editoras e Estado em ofertar um novo material voltado a orientar o docente, as profundas mudanças porque passou o ensino secundário brasileiro desde meados dos anos 1940 culminando com a Lei 5692 de 1971, a preocupação de autores, editores e gestores da educação nacional em divulgar entre o professorado a nova legislação e sugerir

novas práticas em sala de aula. Todos estes são ingredientes da trama que resultou no processo de institucionalização do *Manual do Professor*.

Contudo, um personagem central neste cenário precisa ser ouvido, afinal trata-se do destinatário precípuo deste material, razão das preocupações de quem escreve, publica e financia o *Manual*: o docente. O que pensavam os mestres sobre este tipo de recurso? De que maneira o utilizavam em seu ofício diário? Procurar respostas a estas questões se constitui tarefa árdua. Lamentavelmente, as redes educacionais públicas estaduais e municipais não demonstram muita preocupação em preservar a documentação elaborada no espaço escolar. A imensa quantidade de registros produzidos, anualmente, por professores, alunos e outros personagens têm como destino a decomposição em meio ao mofo, ao bolor e à umidade em algum quarto insalubre da escola, quando não são depositados em imensos sacos para a coleta de lixo ou incinerados numa “fogueira pedagógica”. Busquemos indícios.

Seria importante pensar, inicialmente, sobre a relação do professor com o livro didático. O fato de o país, ao longo da década de 1970, viver sob os auspícios de um governo ditatorial, leva muitos estudos a afirmarem que havia uma linearidade entre as determinações curriculares estatais, os materiais didáticos e a própria prática dos professores, que teriam se acomodado diante daquilo que era proposto pelo livro. Selva Fonseca (2008, p.120), por exemplo, afirma:

Os programas de ensino da década de 70 foram implementados ancorados pelos livros didáticos, elaborados de acordo com as concepções, a sequenciação, os objetivos e os temas definidos nos programas. Segundo depoimentos de vários professores, diretores e técnicos que trabalhavam no período, houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula. Havia, segundo os professores, uma ‘verdadeira ditadura’ do programa e do livro didático de História.

A análise dos manuais dos professores das décadas de 1970 e 1980 permitiu observar que estes retratavam as orientações curriculares vigentes. Contudo, talvez seja importante relativizar esta “ditadura do programa e do livro didático”.

Ao abordar o tema da utilização do livro didático em sala de aula com seus entrevistados – todos professores de História em escolas públicas durante os anos de 1970 a 1990 – Elaine Lourenço (2011) colheu opiniões bastante diversas sobre o tema.

Graduada em Ciências Sociais pela PUC/Campinas a professora Júlia se considerava um professora inovadora em suas estratégias.

[...] desde o começo da minha carreira, eu procurava fazer muita atividade, que aparentemente não tinha nada com o curso de história. Por isso que eu digo que eu era esquisita para os outros, pra mim eu não era. E atividades de teatro, que hoje em dia é pra fazer, tudo eu fazia naquela época, mas naquela época não era pra fazer, era esquisito. Então, eu fazia atividades de teatro, fazia júri simulado com eles, fazia, por exemplo, jornal na TV, mas que não era na TV, era ao vivo. (LOURENÇO, 2011, p. 256).

Diante de metodologias tão diversificadas, o livro didático parecia secundarizado para Júlia:

Eu sei que eu tinha uma restrição muito grande de livro didático, eu só me lembro de um que eu adotei, que foi do Heródoto Barbeiro, que depois eu me arrependi tanto [...]. Mas eu só me lembro desse, porque eu acho que eu não adotava livro. Eu lembro que eu escrevia muito texto. (LOURENÇO, 2011, p.258).

O professor Guilherme graduou-se em Estudos Sociais na UMC e começou sua carreira lecionando disciplinas pedagógicas para o curso de Magistério. Utilizava livros didáticos das editoras Ática, Atual e Saraiva. Em seu trabalho em sala de aula, o compêndio parece desempenhar papel central:

Eu costumava fazer assim: tinha o texto no livro, então cada aluno lia um parágrafo, porque já começou nessa época daí os alunos serem analfabetos, então você tinha que ler para explicar o que estava escrito [...]. Então, lia o parágrafo, eu explicava aquele parágrafo, os alunos perguntavam, a gente discutia e assim ia, até a gente chegar no final do livro. (LOURENÇO, 2011, p.283).

Ao analisar o conteúdo das entrevistas Elaine Lourenço (2011, p.287) conclui que os docentes têm opiniões variadas sobre o livro escolar, apesar de notar que a rejeição é mais frequente :

Alguns são críticos ferrenhos destas obras, enxergando nelas a reprodução de uma visão estereotipada da História, ou dos Estudos Sociais; outros não têm nenhum problema com isso, usam e recomendam a seus alunos que adquiram as obras.

Em seu estudo acerca da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, José Cássio Másculo localiza 147 correspondências enviadas à Companhia Editora Nacional por docentes, nas

quais solicitavam livros didáticos e mencionavam, direta ou indiretamente, a forma como utilizariam este material.

Ao tabular o conteúdo destas cartas, Másculo (2008, p. 214-215) constata:

No segundo conjunto de correspondências, em que os professores faziam alguma menção sobre o uso dos livros, 105 deixaram claro que os utilizariam para preparar aulas ou consultar as respostas aos exercícios no manual do professor; 15 usariam os livros para atividades em grupo, aulas de recuperação ou apenas para os alunos resolverem exercícios; 3 faziam uso em aulas particulares; outros 3 em aulas preparatórias para o vestibular; 3 solicitaram livros para ofertar como brindes na quermesse da escola e 18 pediram doações para formar bibliotecas escolares.

Nota-se que mais de dois terços dos missivistas afirmavam que o livro seria utilizado na elaboração de aulas. Poderia se supor uma dependência excessiva do professor em relação ao livro, fruto de uma formação precária. Másculo, contudo, propõe uma outra análise com a qual compactuamos. Apesar de longa a citação se faz necessária, visto que é bastante elucidativa:

À primeira vista, a afirmação de que o livro didático era utilizado no preparo das aulas (principalmente o manual do professor com respostas aos exercícios propostos) pode gerar a impressão de um eventual despreparo por parte dos professores. Todavia, a leitura das cartas do acervo revela também outra realidade, uma vez que os professores se mostraram preocupados com suas aulas, com “respostas certas”, com “um melhor manejo da classe” e em “utilizar adequadamente” o livro adotado pela escola. A partir das correspondências analisadas é possível observar, ainda, que o livro didático estava associado à realização de “pesquisa pessoal” por parte dos professores e também funcionava como um facilitador no árduo trabalho de docência, como no caso da professora Maria Helena: “[os livros solicitados] muito me auxiliam nos meus afazeres escolares e muito me ajudam na transmissão para os alunos”, ou tornava o “trabalho mais rendoso”, levando-se em consideração que, para alguns, como a professora Aimée, “o tempo de planejamento” era “bem curto”. (MÁSCULO, 2008, p. 215).

Muito mais do que comodismo ou inaptidão, as falas apresentadas pelo autor retratam a preocupação do professor em transmitir o conteúdo à sala de forma atrativa, atualizada e completa, de modo a mobilizar os alunos, a intenção de utilizar o livro didático de maneira adequada e a necessidade de responder às determinações da nova legislação educacional. Diante destas demandas do professorado, o que lhe era oferecido, que recursos



eram disponibilizados pelas redes públicas de educação? O livro didático (e o *Manual do Professor*) pareciam se constituir não em “muleta”, mas em importante instrumento de auxílio ao docente.

O processo de abertura política iniciado em fins da década de 1970 trouxe consigo uma série de debates no campo educacional acerca do papel da escola, da organização dos currículos e, especificamente, sobre o ensino de História. Em São Paulo, a partir de 1983, iniciaram-se debates para um projeto de revisão curricular. Uma série de encontros regionais – dos quais participaram professores, entidades representativas do Magistério, das Universidades, representantes de Associações Científicas e membros da Secretaria da Educação – culminaram na elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de História, em 1986.

Segundo Fonseca (2008, p.90), o grande desafio destes trabalhos de revisão curricular era fazer com que a escola

deixe de ser mero ‘aparelho ideológico do Estado’, ou ‘ espaço de difusão do saber’ e passe a assumir a tarefa de produtora do saber. Professores e alunos superam a condição de meros espectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa.

Nesse contexto de redemocratização do país, em 1985, a Universidade Federal da Bahia promoveu, em Ilhéus, o II Encontro Regional do Livro Didático. O evento contou com a participação de professores, instituições do sistema educacional, editores, livreiros e autores. Nos debates, que enfocaram a qualidade do livro, diversos aspectos foram analisados: a presença de erros conceituais, a qualidade ruim da redação, a falta de sequência lógica, a falta de estímulo ao raciocínio do aluno, a ideologia que acarreta discriminação, a inadequação das ilustrações. (EM ABERTO, 1987, p.14-15).

Houve um posicionamento dos docentes participantes acerca do *Manual do Professor*:

Quanto ao polêmico item do livro do professor, houve unanimidade contra aquele que se resume a dar respostas às questões propostas, embora tenha sido salientado que ele ainda é uma garantia de acerto para muitos professores... É muito bem vindo, entretanto, aquele manual do professor que fornece subsídios para um aprofundamento do conteúdo por parte do professor ou que dá pistas em relação às possíveis formas de se trabalhar com o assunto. (EM ABERTO, 1987, p.15).

No momento em que os mestres baianos registram suas opiniões sobre o livro do professor (1985) já se pode contabilizar cerca de 15 anos de publicação de Manuais acompanhando os livros didáticos. Trata-se de prática já consolidada.

Cumprir ponderar que desagrada o professorado (unanimemente) um livro só com respostas que não o auxiliem no desenvolvimento do conteúdo e na renovação de estratégias em sala de aula. Paradoxalmente, a análise que efetuamos neste trabalho constatou o oferecimento de respostas como o traço comum a praticamente todas as publicações – parte delas limitando-se a apenas isto.

Porém, o grupo observa que as resoluções de exercícios acabam por evitar um mal maior: o erro do professor. Talvez seja com base nesta visão acerca do profissional do magistério que editores e autores fizeram das respostas presença constante nos “manuais” publicados nos anos 1970 e 1980.

A segunda parte da consideração dos professores é ilustrativa dos anseios do grupo quanto à importância de um material que auxilie o docente em sua prática cotidiana. Nada de “receitas prontas” ou modelos a serem seguidos, mas recursos que ampliem o conhecimento do professor e o ajudem a organizar e desenvolver sua aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático desempenha, no espaço escolar, as funções de importante material de estudos para o aluno e significativo instrumento de atualização e fonte de referências para o trabalho do mestre em sala de aula. Estes atributos puderam ser observados ao longo da abrangência temporal desta pesquisa – entre o final do século XIX e a década de 1980

Nos três períodos investigados foram localizados livros com instruções ao docente, o que permite inferir que Estado, autores e editores parecem concordar quanto ao caráter relevante do livro escolar como fonte de subsídios ao professor. Os indícios das opiniões do professorado acerca dos materiais didáticos também sugerem um anseio da categoria pelo oferecimento de recursos que auxiliassem na elaboração e desenvolvimento das aulas.

Na primeira etapa analisada (1880-1930) foi possível constatar que alguns compêndios direcionados ao ensino primário traziam orientações bastante detalhadas, modelos a serem seguidos, o que permite sugerir uma aproximação destes com o modelo pedagógico em voga – centrado na Pedagogia Moderna, segundo a qual a “arte de ensinar” baseava-se na observação e cópia de modelos (CARVALHO, 2000) – e que era disseminado por meio dos impressos pedagógicos. Assim, poderia se cogitar que os livros didáticos cumprissem uma função semelhante às revistas de ensino, no que toca à divulgação de “receitas para ensinar”.

Já nos manuais do secundário as instruções eram mais sucintas, muitas vezes apenas com a indicação das respostas (casos do “Livro do Mestre”). Tal diferenciação entre os conteúdos destinados aos docentes do primário e secundário talvez possa ser compreendida pelas características e finalidades de cada um dos níveis de ensino, bem como pela própria formação e representação social do professor.

A partir de 1930, o Governo Federal intensificou sua atuação no sentido de direcionar a educação nacional. Por intermédio das Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) e da Portaria Ministerial n.º 1.045 (1951) o Poder Público estabeleceu, além dos Programas Curriculares, as chamadas Instruções Metodológicas visando determinar modos de ensinar. O monitoramento sobre a produção e o conteúdo dos livros didáticos se deu através da criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Nos livros editados entre 1930 e 1960 foi possível observar, assim como no período anterior, que os diálogos com o docente se faziam mais presentes nos compêndios para a escola primária. Contudo, parece perder força o modelo de instrução passo a passo.

No secundário, percebe-se a ação dos mecanismos de avaliação estatais através da preocupação de autores e editores em demonstrar que suas obras estavam de acordo com os programas oficiais. Os textos direcionados ao professor, em geral prefácios e apresentações, não são frequentes e mantêm o aspecto pouco detalhista observado na fase anterior. As Instruções Metodológicas raramente aparecem nos livros escolares o que indica que estes não eram vistos pelo Estado como veículos de divulgação de suas prescrições quanto aos métodos de ensino.

A alteração do paradigma pedagógico a partir de meados dos anos 1920, com a emergência dos princípios do escolanovismo, resultou na proposição de uma pedagogia que buscava levar o professor a compreender as novas finalidades sociais da escola e as Bibliotecas Pedagógicas se constituíram no principal meio de difusão de métodos e técnicas de ensino (CARVALHO, 2001). Poderia se pensar que as modificações observadas nos livros didáticos – notadamente os do primário – retratam, ainda que de maneira tênue e não uniforme, este novo referencial.

No final da década de 1960, num cenário de implantação da ditadura civil-militar no país, o mercado editorial passou a oferecer um livro didático específico voltado ao docente, o *Manual do Professor*. O Estado tornou-se importante cliente da indústria de obras escolares e, através dos processos de avaliação e seleção, passou a exigir a presença de um manual com orientações aos mestres nas coleções. Num quadro de expansão da educação secundária e de transformações no perfil do alunado e nas finalidades da escola, o professor se viu diante da necessidade de modificar sua metodologia de ensino. Manifestações da categoria dão indícios de que havia um desejo da parte dos docentes de materiais que os auxiliassem no preparo das aulas e no desenvolvimento de estratégias em sala. Assim, o *Manual do Professor* se institucionalizou num contexto em que autores e editores, Estado e docentes revelavam interesse no desenvolvimento deste tipo de recurso.

Não foi possível identificar um padrão nos manuais analisados, nem quanto à sua apresentação material, nem ao conteúdo. Há livros que trazem apenas respostas dos exercícios, numa prática que se assemelha aos “Livros do Mestre” editados no início do século XX. Outros, contudo, oferecem planejamentos, conteúdos, objetivos, atividades e avaliações devidamente organizados e divididos por séries, além de sugestões metodológicas.

Estes procuram se referenciar na nova legislação (5692/71) e nos Guias Curriculares e podem ter se constituído em importante instrumento de auxílio ao professor em sua prática diária, bem como no entendimento e adaptação às determinações da Reforma implantada em 1971.

Os trabalhos de Claudia Panizzolo Batista da Silva (2001), Silvia Asam Fonseca da (2004) e Maria Rita Toledo e Daniel Revah (2010, 2012) apontam que os periódicos destinados aos professores do secundário editados entre o final dos anos 1940 e o início da década de 1970, procuravam oferecer modelos práticos a serem aplicados em sala de aula. Tais modelos parecem revisitar o paradigma da “Caixa de Utensílios” veiculado pelas revistas pedagógicas nas primeiras décadas do século XX. Alguns *Manuais do Professor*, pelas características das orientações que ofereciam, apontam uma retomada deste paradigma – só que agora voltado a um nível de ensino equivalente ao antigo ginásial –, aproximando-se, assim, das revistas de ensino.

Quando se efetua uma pesquisa tomando um espectro temporal tão amplo e documentação tão vasta é forçoso admitir, de antemão, a existência de consideráveis brechas. Obviamente, sob tal perspectiva de análise, perde-se em especificidade, mas ganha-se em abrangência.

A temática da aproximação entre livros didáticos e revistas pedagógicas carece de aprofundamento, assim como a investigação sobre o diálogo entre os compêndios e os modelos pedagógicos predominantes em cada fase. Certamente, cada um dos três períodos estudados – ou até mesmo parte deles – comporta ser investigado isoladamente. Estabelecer uma seleção mais restrita dos livros – levando em conta aspectos como autoria, editora, disciplina, local, etc – permitirá uma observação mais particularizada sobre as características e o conteúdo das instruções. Quanto ao *Manual do Professor*, estudos referenciados na metodologia da história oral, poderão dar voz a este personagem fundamental na trama escolar – o professor – e indicar suas opiniões sobre o *Manual*, bem como os usos que fazia deste recurso. Indubitavelmente, estes recortes analíticos serão desenvolvidos por outros estudiosos, uma vez que o assunto é profícuo. Desta pesquisa, fica a ínfima contribuição de lançar sobre o livro didático um olhar direcionado àquilo que ele oferece especificamente ao professor e percorrer os caminhos seguidos por este material em três momentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1- Livros didáticos

ALENCAR, Álvaro Duarte de. **História do Brasil**: evolução econômica, política e social. 5ª e 6ª séries. 1º grau. Manual do Professor. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 198-?.

ÁLGEBRA Elementar: para uso dos colégios, ginásio e aspirantes a tôdas as escolas superiores. Parte do Mestre. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1941. (Coleção de livros didáticos FTD).

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia**: para a quinta série secundária. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira” - série 2ª).

\_\_\_\_\_. **Geografia Geral**: para a segunda série ginásial. 59. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. (Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”)

BULCÃO, Mário. **História do Brasil**. São Paulo: Typographia Magalhães, 1910.

CASTRO, Julierme de A. **História do Brasil**: ocupação do espaço formação da cultura. 5ª série. Livro do Mestre. São Paulo: IBEP, 197-?.

DORDAL, Ramon Roca. **Arithmetica escolar**: theoria, exercicios e problemas. Livro do Mestre – Guia Pedagógico. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Ciências Sociais**. v. V, 9. ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1939.

\_\_\_\_\_. **Ciências Sociais**. v. II, 16. ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia, 1941.

FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins. **Nossa História**: História do Brasil. 6ª série. Primeiro grau. Manual do Professor. Belo Horizonte: Lê, 1984.

FERREIRA, Tito Lívio. **História do Brasil**: para a terceira e quarta séries ginásiais. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

FLEURY, Renato Sêneca. **Série Pátria Brasileira**: leitura I. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1949.

GALVÃO, S. **História Brasileira**. 1. ed. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1930.

GASTAL, Maria de Lourdes. **Na cidade e no campo**: leitura para o 3º ano primário. 1. ed. São Paulo: FTD, 194-?.

GEOMETRIA Elementar: curso médio. Livro do Mestre. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1924. (Coleção FTD).

HERMIDA, Antônio José Borges. **História Antiga e Medieval:** o legado dos povos e a formação da civilização ocidental. 7ª série. Livro do Mestre. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197-?.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil:** Colônia. 1º grau. Livro do Professor. São Paulo: FTD, 199-?.

HOLLANDA, Sérgio Buarque et al. **História do Brasil:** área de estudos sociais (da Independência aos nossos dias). Livro do Professor. v.2. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. (Coleção “Sérgio Buarque Hollanda”).

KÖPKE, João. **Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas:** para uso das escolas primárias. 92. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945. (Coleção “Estudos Sociais”).

LACERDA, Joaquim Maria de. **Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica:** composto para uso das escolas brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1884.

LUCCI, Elian Alabi. **Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5:** das viagens de descobertas a Tiradentes. Manual do Professor e Plano de Curso. São Paulo: Saraiva, 1975.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Dirigido de História do Brasil – TDHB-5:** das viagens de descobertas a Tiradentes. Caderno de Exercícios. São Paulo: Saraiva, 1975a.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil:** as origens, a colonização e a independência. v.1. 1º grau. Exemplar do Professor. São Paulo: Saraiva, 1983.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil:** as origens, a colonização e a independência. v.1. 1º grau. Caderno de Exercícios. São Paulo: Saraiva, 1983a.

MACEDO, Joaquim M. de. **Lições de História do Brasil:** para uso das escolas de instrução primária. 9. ed. Rio de Janeiro: H.Garnier, 1907.

MENEZES, Luiz. **História Natural :** 5ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1935.

MOCELLIN, Renato. **História Moderna e Contemporânea.** 1º grau. Livro do Mestre. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

NADAI, Elza ; NEVES, Joana. **História do Brasil 1:** Brasil Colônia. 1º grau. Exemplar do Professor. São Paulo: Saraiva, 1985.

NOGUEIRA, Júlio. **Programas de Português:** para a primeira e segunda séries. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira” – série 2ª: livros didáticos – vol.82).

\_\_\_\_\_. **Programas de Português:** Gramática. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. (Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira” – série 2ª: livros didáticos – vol.123).

\_\_\_\_\_. **Programas de Português:** antologia e gramática para a terceira e quarta séries ginasiais. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. (Coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira” – série 2ª: livros didáticos).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição, para uso das escolas secundárias. Livro do Mestre. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição, para uso das escolas secundárias. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1923

OLIVEIRA, Valdemar de. **História Natural para a quarta série ginásial**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (Coleção “Biblioteca Escolar Brasileira”)

OLIVEIRA, Carolina Rennó Ribeiro de. **A Família e a Escola: 1ª e 2ª séries primárias: estudos sociais e moral e civismo**. São Paulo: W.Roth, 195-?. (Coleção de Livros Didáticos F.T.D.).

ORDOÑEZ, Marlene & SILVA, Antônio Luiz de Carvalho. **História Geral: Antiga e Medieval**. 7ª série. Livro do Mestre. São Paulo: IBEP, 1976.

PEREZ Y MARIN, André. **Exercícios de grammatica: analyse lexicologia e syntactica e redacção**. Livro do Mestre. Rio de Janeiro: Officina Polytechnographica M. Orosco & C., 1906.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de grammatica: analyse lexicologia e syntactica e redacção: 2ª parte: curso secundário**. Livro do Discípulo. s.l.: s.n., 1908.

PIMENTEL, Wanda Jaú. **História do Brasil**. 5ª série. Livro do Mestre. São Paulo: IBEP, 197-?.

POTSCH, Waldemiro e LIMA E SILVA, Ruy de. **Ciências Físicas e Naturais: para a 1ª série**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tip. de A Encadernadora S.A ,1933.

RESENDE, Maria Efigênci Lage de; MORAES, Ana Maria de. **História Fundamental da Civilização: área de Estudos Sociais – Estudo dirigido e pesquisa**. 7ª série. Edição do Professor. 1. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1980.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **História Antiga e Medieval**. 1º grau. Livro de Atividades. Livro do Professor. 6. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SARONI, Fernando & DARÓS, Vital. **História das Civilizações – Pré-História, Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica e Idade Média**. Livro do Professor. v.1. 1. ed. São Paulo: FTD, 1979.

SCROSOPPI, Horácio. **Instrução Moral**. São Paulo: Tipografia Kyng, 1892.

\_\_\_\_\_. **Pequenas lições de Instrução Moral**. 3. ed. São Paulo: Duprat,1909.

\_\_\_\_\_. **Lições de chorographia do Brasil: organizadas conforme o programma do Collegio D. Pedro II**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

SILVA, Joaquim. **História da Civilização: para o primeiro ano ginásial**. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.



SILVA, Joaquim. **História da Civilização:** para o primeiro ano ginasial. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

\_\_\_\_\_. **História Geral:** para o primeiro ano ginasial. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

\_\_\_\_\_. **História Geral:** para a terceira série ginasial. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. **História Geral:** para a quarta série ginasial. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil:** Colônia. 1º grau. Caderno de Atividades. Exemplar do Professor. v.1. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SOUZA, Alcindo Muniz de. **História Geral:** para a primeira série ginasial. São Paulo: Editora Anchieta, 1945.

\_\_\_\_\_. **História Geral:** para a quarta série ginasial. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

VIEIRA, Menezes. **Noções de Grammatica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. do Collegio Menezes Vieira, 1881.

\_\_\_\_\_. **Ensino pratico da lingua materna:** segundo o plano da obra "Méthode d'enseignement aux sourds muets" par les frères de St. Gabriel. Rio de Janeiro: Pinheiros & Cia. 1885.

\_\_\_\_\_. **O Amiguinho de nhóhó:** leitura corrente e expressiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Alves & C., 1895.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos – 2º volume.** São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale Editores, 1946.

VITÓRIA, João Pereira. **História Geral:** para a segunda série ginasial. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1947?. (Coleção de Livros Didáticos FTD).

## **2- Legislação, Publicações e Documentos Oficiais**

BRASIL. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.

BRASIL. Portaria nº 598, de 6 de dezembro de 1945. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Rio de Janeiro, 15 dez. 1945. Seção I.

BRASIL. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Rio de Janeiro, 22 fev. 1952. Seção I, Suplemento.

BRASIL. MEC/COLTED. **O livro didático: sua utilização em classe.** Rio de Janeiro, 1970.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. **Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692.** Brasília, 12 de novembro de 1971.

EDITAL de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Nov.2011

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011 : História. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1910/1911.** São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel & C.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. **Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo, 21 de abril de 1933.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Profº Laerte Ramos de Carvalho”. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau.** São Paulo, 1975.

### 3- Jornais e Revistas

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, p. 5, 13 fev. 1969. Caderno “Ilustrada”.

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, p. 5, 25 fev. 1973.

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, p. 5, 12 mar. 1974. Primeiro Caderno.

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, p. 14, 11 mar. 1976. Primeiro Caderno.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, p. 6, 23 fev. 1967.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, p. 31, 18 mar. 1971.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, p. 12, 02 abr. 1972.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, p. 5, 25 fev. 1973.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, p. 15, 14 fev. 1978.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, ed. 333, p.97, 22 jan. 1975

VEJA. São Paulo: Editora Abril, ed. 392, p.20, 10 mar. 1976.

#### 4- Obras Gerais

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. v. 23, n.58, p. 26-104, abr./jun.1955.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação**. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. **Representações utópicas no ensino de História**. São Paulo: Editora UNIFESP: FAPESP, 2011.

ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos MEC/USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria Civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro Didático e Saber Escolar. 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n.164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. edição anotada por Étienne Bloch ; prefácio Jacques Le Goff ; apresentação à edição brasileira Lilia Moritz Schwarcz ; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONTEMPI Jr, Bruno. A educação brasileira e a sua periodização: vestígio de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, v.3, n.1 [5], p. 43-68, jan./jun. 2003.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, Rio de Janeiro: FCRB- UFF/PPGCOM- UFF/LIHED, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/silviaborelli.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora ; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, jun. 2006, p.120-130. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09\\_22.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CABRINI, Conceição *et al.* **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 111-120, 2000.

\_\_\_\_\_. “A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e Práticas de Leitura”. In: VIDAL, Diana G. & HILSDORF, Maria Lúcia S.(Orgs.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol(1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2007.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p.115-130, jul./dez. 1996.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_.; ROCHE, Daniel. O Livro: Uma mudança de perspectiva. In : LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História : Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, Porto Alegre, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, v.11, p. 5-24, abr/2002.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de historia nas décadas de setenta e oitenta**. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. (Coleção Pedagogia).

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ECO, Umberto. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos ; 89).

EM ABERTO. Brasília, ano 6, n. 35, jul./set 1987

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

\_\_\_\_\_. **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, volume 11. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: UNESP, 1992.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 19, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH/USP, 2008.

\_\_\_\_\_. Livros Didáticos e a integração da vida social e natural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938 – 1984)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FONSECA, Silvia Asam da. **Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária paulista (1946-1961)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades: pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

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

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19**. São Paulo: Nankim: EDUSP, 2004.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Trad. Maria da P. Villalobos. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1985.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1957.

HUNT, Lynn. **Nova historia cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966-1971)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

LEITE, Miriam Moreira. **O Ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

\_\_\_\_\_. O Ensino de história no primário e no ginásio (Cinco anos depois). **Revista de História**, São Paulo, v.52, n. 103, p.627-637, 3º trimestre/1975.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970 - 1990)**. 2011. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2011.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História – Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livro didático e paradidático**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p.513-529.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo :EDART, 1973.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

PAULILO, André Luiz . Os modos de enunciação nos Manuais de Ensino para professores de História. **Topoi**: Revista semestral do Programa de pós-graduação em História Social da UFRJ, v. 11, n. 21, jul./dez. 2010, p.283-302. Disponível em <[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi21/Topoi21\\_15Artigo15.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi21/Topoi21_15Artigo15.pdf)>, acesso em 20 ago.2014.

\_\_\_\_\_. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, jan./jun. 2012, p. 181-206.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Educação Hoje*: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9, 2012, Lisboa. **Atas...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. v. II. p. 4619-4627.

RODRIGUES, Maria Regina da Cunha. Curso de férias para professores de História (9 a 21 de fevereiro de 1967). **Revista de História**, São Paulo, v.35, n. 71, Jul/Set.1967, p.187-193.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. **Revista História (São Paulo)**, São Paulo, v.30, n.2, ago/dez 2011, p. 126-143.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a Historia**. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

SILVA, Claudia Panizzolo Batista da. **Atualizando pedagogias para o ensino médio: um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2001.

SILVA, Marcos A. (org.). **Repensando a história**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)** . São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à Escola - A luta pela expansão do ensino público em São Paulo** . São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, nº 14, p.61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan.-mar./1954.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n.47, p. 13-28, jul./2004.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista *Escola*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n.60, p. 77-95, dez./2010.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)** . 2001. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP** : documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP ; 2. ed. rev. ampl. São Paulo : Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive . **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes . História da educação no Brasil: constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: \_\_\_\_\_. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, n.23, p.1-6, set/out.1984.

\_\_\_\_\_. Educação e sociedade na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 161-165, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.