

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO NO
BRASIL**

LARISSA DA SILVA RIBEIRO

**PARANAVÁI
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO NO
BRASIL**

Dissertação apresentada por LARISSA DA SILVA RIBEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Profa. Dra.: FATIMA APARECIDA DE SOUZA
FRANCIOLI

PARANAÍ
2020

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

R484h Ribeiro, Larissa da Silva
História da educação, ensino e livro didático no Brasil / Larissa da Silva
Ribeiro.– Paranavaí: Unespar, 2020.
xii, 143 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli;
Banca examinadora: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Prof. Dr. Renan
Bandeirante de Araújo, Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Bibliografia

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Ensino. 4. Teorias Pedagógicas.
5. Livros Didáticos. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.981

LARISSA DA SILVA RIBEIRO

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO NO
BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli (orientadora)
– UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi – UNICAMP – Campinas

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo – UNESPAR –
Paranavaí

Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM – Maringá

Data de Aprovação

17/02/2020

DEDICO ESTE TRABALHO

A todos os que entendem a importância de se compreender as relações sociais nos seus múltiplos elementos para que, através da compreensão dessa complexidade histórica, possam tornar possível sua atuação sobre ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Ser Onipresente que é criatividade, é ação, é sopro da vida e é amor. A esse Deus que assim como Alberto Caeiro (1946)¹ definiu, eu acredito nEle...

E acredito nele a toda a hora,
E a minha vida é toda uma oração e uma missa,
E uma comunhão com os olhos e pelos ouvidos.
[...] Ele quer que eu o conheça
Como árvores e montes e flores e luar e sol.

E por isso eu obedeço-lhe,
[...] Obedeço-lhe a viver, espontaneamente,
Como quem abre os olhos e vê,
E chamo-lhe luar e sol e flores e árvores e montes,
E amo-o sem pensar nele,
E penso-o vendo e ouvindo,
E ando com ele a toda a hora.

A esse Deus que é tudo o que vejo e sinto, agradeço a força e o sustento prestado nos momentos em que me vi só e sem forças para chegar ao fim.

Agradeço a toda minha família. Minha mãe Conceição e meu pai Paulo por sempre me incentivar nos estudos, reconhecendo a importância deste para a garantia de um futuro melhor, a eles que me ensinaram a seguir a vida com ânimo e retidão. A minha querida irmã Laiz, por compartilhar comigo suas experiências, por ter me ajudado sempre e principalmente por ter me incentivado a sempre seguir em frente. A eles por acreditarem em mim e por me aconselhar a buscar o melhor sempre, apesar de nem sempre compreenderem minha rotina, meu isolamento e a necessidade de um tempo só, para as minhas leituras, estudos e escrita. De todo modo, vocês também são parte dessa importante conquista.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica, e de modo especial a minha Orientadora Professora Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli pela paciência, pelo tempo dedicado, bem como pela atenção e colaboração durante a realização deste trabalho. Estendo ainda meus agradecimentos aos Professores Doutores José Claudinei Lombardi; Renan Bandeirante de Araújo e Rosângela Célia Faustino pelas sugestões apresentadas

¹ *O Guardador de Rebanhos* - Alberto Caeiro. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

durante o exame de qualificação que foram de grande importância para o desenvolvimento deste estudo.

Aos Professores e aos colegas da Turma 6 de Mestrado pelas discussões e pelo conhecimento compartilhado.

A todos os amigos que me apoiaram nessa trajetória, pelas conversas, pelos conselhos e principalmente pelos momentos de distração, vocês foram muito importantes!

Ao meu namorado William, amigo e companheiro de todas as horas, pela paciência, parceria, compreensão e incentivo nesse breve e intenso período de estudo e que compartilhamos juntos, pra nós todo amor do mundo!

A Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí meus sinceros agradecimentos pela oferta e acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade, foi nela que tive a oportunidade de ingressar no curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Plena e também no Programa de Pós-Graduação em Ensino. Essa Universidade tem oferecido a muitas jovens e famílias da cidade e região, a oportunidade de sonhar e alcançar os sonhos que antes muitos de nós achávamos quase impossível...

Por fim, agradeço a todos aqueles que de forma direta ou indireta fizeram parte dessa conquista.

A TODOS vocês os meus mais sinceros AGRADECIMENTOS!

Para ultrapassar o que existe é preciso compreendê-lo; para ter a força de fazer melhor é indispensável considerar as justificações do que se realizou até o presente e não se deixar persuadir que todos esses anos foram perdidos numa rotina desprovida de sentido. A coragem necessária para ir avante não pode coexistir com o sentimento de impotência nem com a impressão de nos termos transviado em práticas de qualquer modo ilegítimas.

(SNYDERS, 1974, p. 9)

RIBEIRO, Larissa da Silva. **História da Educação, Ensino e Livro Didático no Brasil**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fatima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a compreender o complexo processo de construção dos conceitos de Educação e Ensino a partir das teorias de pensamento presente nas dimensões histórico-filosóficas e dos movimentos socioculturais que as deram origem. Sob o aporte da perspectiva histórico-crítica, objetivou-se investigar como essas teorias de pensamento e movimentos sociais implicaram no conteúdo e na produção de livros didáticos, especificamente durante os séculos XIX e XX no Brasil. De caráter bibliográfico e documental, primeiramente, pontuamos os acontecimentos sociopolíticos e os pensadores que influenciaram as ideias e o desenvolvimento histórico do conceito de educação e pedagogia em cada período, apresentando noções históricas e modos de agir e de pensar do homem e da sociedade. Examinamos as dimensões filosóficas da essência e da existência na educação, à luz da obra de Bogdan Suchodolski, intitulada *“A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência”*, por considerá-la uma obra de caráter filosófico, capaz de abordar os aspectos históricos fundamentais do pensamento pedagógico, e, a partir dela fez-se possível compreender os autores clássicos que contribuíram para a construção dessas teorias. Em seguida, analisamos a influência das correntes de pensamentos: idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas, que teve início na Europa, mas serviu para a construção da educação e do ensino no Brasil, e mais tarde influenciaram também a produção do material didático utilizado nas escolas do Brasil. Através dessa retomada teórica, compreendemos que, no decorrer do século XIX predominou a Pedagogia da Essência, nesse período, era latente o interesse da sociedade capitalista para com a educação, que tinham o intuito de instruir indivíduos para o trabalho assalariado, o que acarretou na perda da autonomia/conhecimento e deu margem às estratégias de controle que geraram a alienação humana. Isso seguiu durante o século XX, como meio de garantir a consolidação do domínio da burguesia sobre as formas de produção e trabalho na sociedade capitalista. Por fim, selecionamos 106 livros didáticos no recorte temporal dos séculos XIX e XX, dos quais 11 foram analisados para verificar se neles encontram-se as metodologias presente nas bases teóricas que formularam as concepções de ensino desde a sua origem, bem como explicar a aplicação dessas concepções na construção da sociedade contemporânea. Os resultados indicam que, durante o século XIX, houve a predominância da Pedagogia da Essência ou Tradicional, buscando formar o homem ideal, a partir da utilização de obras modelos que incutissem nos indivíduos ensinamentos sobre a história de seu país e da cultura, da moral, ética e religiosidade, formando assim o bom cidadão que viesse a atuar em sociedade com o mínimo de vícios possível. Já no século XX houve a preocupação de formar homens aptos a atuarem no mercado de trabalho visto que não havia nesse período mão de obra especializada suficiente para atuar nesse mercado em processo de expansão. Na análise, observou-se que nesse período a influência dessas teorias pedagógicas aqui analisadas no conteúdo e na produção dos livros didáticos, é quase nula e imperceptível. Para a produção desse material foram utilizados apenas os processos metodológicos de ensino presentes nessas

pedagogias, a fim de orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Acreditamos que tal constatação se deve ao papel social desempenhado por esse material, isto é, cabe ao livro didático a função de inculcar a construção de um projeto político nacional, bem como o de controle de classe.

Palavras-chave: História da Educação e Ensino; Teorias Pedagógicas; Livros Didáticos.

RIBEIRO, Larissa da Silva. **History of Education, Teaching and Textbook in Brazil**. 143 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisora: Fatima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to understand the complex process of construction of the concepts of Education and Teaching from the theories of thought present in the historical-philosophical dimensions and the socio-cultural movements that gave rise to them. Under the perspective of historical-critical perspective, the objective was to investigate how these theories of thought and social movements involved in the content and production of textbooks, specifically during the 19th and 20th centuries in Brazil. Of bibliographic and documentary character, firstly, we point out the socio-political events and the thinkers that influenced the ideas and the historical development of the concept of education and pedagogy in each period, presenting historical notions and ways of acting and thinking of man and society. We examine the philosophical dimensions of essence and existence in education, in the light of the work of Bogdan Suchodolski, entitled "Pedagogy and the great philosophical currents: the pedagogy of essence and the pedagogy of existence", considering it a work of a philosophical character, capable of addressing the fundamental historical aspects of pedagogical thinking, and from it, it became possible to understand the classic authors who contributed to the construction of these theories. Then, we analyze the influence of the currents of thoughts: idealists, empiricists, rationalists, materialists, metaphysics, which started in Europe, but served for the construction of education and teaching in Brazil, and later also influenced the production of didactic material used in schools in Brazil. Through this theoretical resumption, we understand that, in the course of the 19th century, the Pedagogy of Essence predominated, in that period, the interest of capitalist society towards education was latent, which had the intention of instructing individuals for salaried work, which resulted in the loss of autonomy / knowledge and gave rise to the control strategies that generated human alienation. This followed during the 20th century, as a means of guaranteeing the consolidation of the dominance of the bourgeoisie over the forms of production and work in capitalist society. Finally, we selected 106 textbooks in the time frame of the 19th and 20th centuries, of which 11 were analyzed to verify whether they contain the methodologies present in the theoretical bases that formulated the teaching concepts since their origin, as well as explaining the application of these conceptions in the construction of contemporary society. The results indicate that, during the 19th century, there was a predominance of Pedagogy of Essence or Traditional, seeking to form the ideal man, based on the use of model works that instilled in the individuals teachings about the history of their country and culture, morality, ethics and religiosity, thus forming the good citizen who would come to act in society with the least possible vices. In the twentieth century, there was a concern to train men able to withstand the labor market, as there was not enough skilled labor in that period to operate in this expanding market. In the analysis, it was observed that in this period the influence of these pedagogical theories analyzed here in the content and production of textbooks, is almost null and imperceptible. For the production of this material, only the methodological teaching processes present in these pedagogies were used, in order to guide the pedagogical work of the teacher in the classroom. We believe that this finding is due to the social role played by this

material, that is, the textbook is responsible for inculcating the construction of a national political project, as well as that of class control.

Key words: History of Education and Teaching; Pedagogical Theories; Didactic Books.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA: EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA	22
2.1. A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA	26
2.2. A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA	35
2.3. A DICOTOMIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E OS CONFLITOS ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA	55
3. A HISTÓRIA DAS PEDAGOGIAS E A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	61
3.1. PEDAGOGIA TRADICIONAL	61
3.2. PEDAGOGIA NOVA E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER ..	69
3.3. OS CONFLITOS PEDAGÓGICOS E A PEDAGOGIA PROGRESSISTA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA CONCEPÇÃO BURGUESA DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO.....	80
4. LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	86
4.1. A ORIGEM DO LIVRO DIDÁTICO: ADOÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL	87
4.2. OS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL	91
4.3. OS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XX NO BRASIL	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	122

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas na educação básica são sempre conduzidas pelo trabalho do professor que, não raro, apoiam-se em materiais didáticos, em especial nos livros didáticos como guias das ações do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos a complexidade do trabalho pedagógico, que perpassa não apenas pela transmissão dos conhecimentos do professor, via conteúdos escolares, mas também pelos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais, aqui entendidas como aquelas obtidas nas relações sociais e culturais das quais tanto aluno como professor participam.

Ao realizarmos a retomada histórica, pra a fundamentação deste estudo, conseguimos compreender que a sociedade se modifica de forma radical e, acompanhando essas mudanças, a educação para nova organização social começa a ser delineada. Foi ainda no decorrer da Revolução Francesa que as primeiras discussões sobre uma escola pública, laica e gratuita começaram a ser pensadas, justamente para se contrapor ao modelo de educação religiosa do Antigo Regime. A questão fundamental é compreender os objetivos atribuídos a essa educação, levando em consideração questões concretas do período.

Tendo estabelecido as organizações sociais e políticas da Sociedade Capitalistas – que ainda estavam se configurando na Europa – a França do século XIX reconfigura seu processo produtivo dentro do novo modo de produção. A indústria chega com mais intensidade ao país, que tinha agora a necessidade de formar sua classe operária para atuação. É justamente essa nova classe que levará à frente os movimentos do século XIX, a antiga rivalidade com a aristocracia acaba e a burguesia vivencia os conflitos típicos do capitalismo.

Com as relações do sistema capitalista se formando, a população percebe que o fim do Antigo Regime apenas possibilitou a ascensão de uma nova classe ao poder.

Restaurando as discussões políticas e educacionais da Revolução Francesa, são essas revoltas que trazem a discussão sobre a escola pública, laica e gratuita. A população francesa reivindica o que lhe foi prometido e o poder burguês entra em risco. Ainda que ambos tenham terminado com a vitória da burguesia, essas discussões fizeram com que estes sentissem seu poder ameaçado pelos

antagonismos sociais, antagonismos esses que acabaram influenciando diretamente suas formulações educacionais.

A ideia de que uma instituição instrutiva amenizaria o descontentamento com relação às diferenças sociais fez com que o ministro francês Guizot, defendesse que “nesse estado de civilização, a instrução do povo é uma necessidade absoluta, uma vez que é indispensável e inevitável” (GUIZOT apud WEISS, 2001, p. 45-46).

Dessa forma, Melo (2011) nos mostra a preocupação do ministro em estender a instrução, defendendo sua existência em todos os municípios. Mas, ao mesmo tempo em que defendia uma educação laica e gratuita para todos, o mesmo era contrário à gratuidade do ensino. Apesar de estar discutindo sobre uma escola obrigatória, uma de suas características na Revolução, não defendia que o Estado investisse nessa educação, deixando a mesma à cargo da família. A principal preocupação era investir em uma escola que pudesse se voltar ao poder político pela emancipação intelectual do sujeito.

[...] é preciso, certamente, assegurar o aprendizado de saberes elementares, ler, escrever e contar, que se percebia de uma forma confusa, como de interesse econômico, mas o fundamento não era este, era, na verdade, de instituir uma educação que pudesse ser um instrumento na regulação das emoções, das paixões sociais, contribuindo, assim, para a formação de um governo dos espíritos (GUIZOT apud WEISS, 2001, p.46 grifos nossos).

Tendo em vista a complexidade do trabalho pedagógico, objetivamos investigar a história do livro didático como instrumento do trabalho diário do professor. No entanto, é preciso esclarecer que este estudo é resultado de um processo de pesquisa iniciado na graduação do curso de Pedagogia Licenciatura Plena. Depois de participar de Projetos de Iniciação à Docência e à Pesquisa (PIBID), e perceber que ainda havia a necessidade de compreender a influência das teorias pedagógicas no desenvolvimento socioeducacional do homem e suas relações com as mudanças sucedidas no decorrer da história da humanidade, sentimos necessidade de responder questionamentos acerca do pensamento e da prática educacional por meio de instrumentos da pesquisa científica na área da educação.

Ao participar do PIBID foi possível aprender muita coisa, mas ainda não era possível aproximar teoria com a prática, faltava algo, que só foi possível sanar através do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). O projeto de iniciação científica

possibilitou a compreensão da importância da teoria para se obter bons resultados no processo do ensino.

Por este motivo, uma pesquisa inicial foi realizada para saber mais sobre a importância da compreensão das perspectivas educacionais e seus métodos para o desenvolvimento da escrita. Em uma segunda pesquisa buscou-se compreender o conflito entre as dimensões filosóficas da Essência e Existência levantadas por Bogdan Suchodolski. As duas pesquisas do PIBIC, nos fez dar continuidade no trabalho de conclusão de curso, no qual identificamos a influência da teoria da educação de George Snyders sob as tendências pedagógicas progressistas historicamente implantadas no Brasil.

Essas pesquisas foram fundamentais para compreender o processo de construção pedagógica e, por esse motivo, objetivamos, nesta pesquisa, apreender como as dimensões pedagógicas influenciam a produção de livros didáticos no Brasil. Neste estudo, será possível demonstrar que cada concepção pedagógica tem teorias que as fundamentam e que dão base às metodologias que contribuem na organização e construção do trabalho do professor, bem como, no papel desempenhado por esses materiais comumente utilizados em sala de aula.

O procedimento metodológico adotado neste estudo está centrado na análise bibliográfica e documental, sendo que no primeiro momento realizamos um estudo das correntes filosóficas da essência e existência, tomando como ponto de partida a obra *“A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas - A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência”* (2002), de Bogdan Suchodolski, para compreender os conflitos existentes entre elas. Esta pesquisa permitirá identificar os conflitos, e como eles interferem diretamente no pensamento pedagógico.

De posse dessas análises foi possível averiguar como as pedagogias nomeadas pelo autor, influenciaram as demais pedagogias que estão presentes na educação brasileira, sejam elas críticas ou hegemônicas. Para essa averiguação, nosso objeto de análise foram livros didáticos produzidos entre os séculos XIX e XX.

Sob esse aspecto, a maioria dos livros didáticos analisados nesta pesquisa podem ser encontrado no site da Lemad: Laboratório de Ensino e Material Didático – História, da USP. Nesse site há uma aba “Biblioteca Didática” na página de apresentação, em que é possível acessar a página “Livros Didáticos Digitalizados”. Os livros estão disponibilizados no site em formato PDF, de forma gratuita podendo ser baixado por qualquer pessoa que tenha interesse no material.

Dos livros disponíveis nesse site foram baixados todos os que estão dentro do recorte temporal estipulado nesse estudo, sendo eles: Cartilhas, Compêndios, Livros de leitura, Livros de Lições de coisas, Livros de Geografia, Materiais de gramática (para alfabetização); Compêndios sobre a História do Brasil; Livros sobre a História Universal; Livros de Leitura, para uso de professores e alunos, nos lares ou em escolas, nos níveis de ensino de instrução primária e elementar ou secundária. Além desses, há alguns livros que foram levantados em bibliotecas de escolas públicas municipais.

Desse modo, todos os livros presentes nessa amostra estão descritos no quadro presente na quarta seção deste estudo. Para a realização da análise descritiva, selecionou-se alguns desses livros que contribuíram significativamente para as mudanças ocorridas no ensino e na educação desses períodos, de maneira que permita ao leitor compreender como as teorias pedagógicas apresentadas neste estudo estão presentes na metodologia da elaboração desses materiais e como estas interferiram no modo de produção desse material. Toda produção de livros didáticos atenderam as necessidades e mudanças dos períodos aqui apresentados.

Este levantamento de fontes e análise dessa pesquisa servirá para mostrar aos professores e indivíduos interessados na temática quão necessária é compreender as teorias pedagógicas e suas metodologias para que não ocorram equívocos pedagógicos no uso de materiais que são oferecidos como recursos/suportes no trabalho de sala de aula.

Para que o objetivo seja alcançado, este trabalho está organizado em *quatro* seções. A *primeira seção*, atribuída a esta introdução, buscamos apresentar a pesquisa abordando os aspectos mais relevantes sobre o tema. Na *segunda seção*, pontuamos os acontecimentos e os pensadores que influenciaram as ideias e o desenvolvimento histórico do conceito de educação e pedagogia em cada período, apresentando noções históricas e modos de agir e de pensar do homem e da sociedade. Tais acontecimentos acabaram resultando em discussões que acabaram por contribuir para a fundamentação da pedagogia enquanto ciência de educação e ensino.

Na *terceira seção*, analisamos a influência das correntes de pensamentos; idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas, que tiveram início na Europa, mas que foram a principal força motriz para a construção da educação e do ensino no Brasil, e mais tarde, influenciaram também a produção do material didático

utilizado nas escolas brasileiras. Nos livros didáticos produzidos foram disseminadas metodologias específicas de ensino, provenientes dessas correntes que dão base às teorias pedagógicas de ensino que, por sua vez, acabam normatizando a organização e disposição dos conteúdos dos livros. Desse modo, aprofundaremos essas análises na quarta seção deste estudo.

Ao estudar a história da educação, é possível observar que sempre houve divergências entre as concepções pedagógicas conhecidas como pedagogias hegemônicas e pedagogias contra-hegemônicas, sendo que a primeira defende perspectivas educacionais voltadas para o processo de ensino e aprendizagem correspondendo aos interesses dominantes, tendendo a homogeneização do campo educativo e na segunda as questões giram em torno da função e dos objetivos da educação perante a sociedade, visto que, correspondem aos interesses dos dominados, buscando transformar a ordem vigente. (SAVIANI, 2012)

A partir das análises realizadas por Saviani (2012) é possível destacar que essas pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas se subdividem: de um lado tem-se as concepções pedagógicas hegemônicas; concepção pedagógica tradicional religiosa ou pedagogia tradicional; concepção pedagógica renovadora ou escolanovista, que afirmam que a educação escolar integra o centro do processo da formação social dos indivíduos, e, do outro, encontram-se as concepções contra-hegemônicas; socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica que visam a emancipação social, processo este que implica em rupturas para além da sociabilidade do capital.

Sabe-se que a divergência presente nas concepções de educação expõe vários problemas dos quais trataremos de explicitar nas próximas seções deste estudo, assim sendo, não se trata de uma concepção pedagógica sobrepor-se a outra, mas é evidente que a educação é dirigida por diferentes correntes de pensamento e que estas influenciam diretamente as ideias pedagógicas, contribuindo assim para a manutenção do controle social, nos diferentes períodos de desenvolvimento político-social.

Nesse sentido, decidiu-se por realizar esta pesquisa através de uma análise crítica das reais condições da educação escolar, buscando apreender o desenvolvimento das concepções pedagógicas que fundamentam o trabalho educacional, especificamente, o trabalho do professor em sala de aula. Isso pode

ser claramente atestado quando se compreende o processo histórico como o fio condutor da análise.

Feita esta observação preliminar, optou-se por analisar, na *primeira sessão* as dimensões filosóficas da essência e da existência na educação, à luz da obra de Bogdan Suchodolski, intitulada “*A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*”, por considerá-la uma obra de caráter filosófico, capaz de abordar os aspectos históricos fundamentais do pensamento pedagógico, e, a partir dela foi possível compreender os autores clássicos que contribuíram para a construção dessas teorias.

Na Pedagogia da Essência, o autor diz que se buscava no homem seu aspecto empírico, atribuindo, portanto, à educação, a função de desenvolver sua verdadeira essência, ou seja, estimular as virtudes presentes em cada indivíduo, de forma que esse se torne um cidadão com o mínimo de vícios possíveis. Já na Pedagogia da Existência, o autor destaca a ideia de uma educação em que a objetividade está relacionada à universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e do espírito, tratando-se de inspirar os homens a livrarem-se das amarras causadas pelo atraso no pensamento crítico, em relação ao homem e ao mundo existente nos fundamentos da pedagogia da essência.

A análise dessas correntes filosóficas nas pedagogias permitiu constatar que as mesmas influenciaram diretamente as principais concepções pedagógicas utilizadas na educação brasileira.

Os livros, enquanto principal material didático utilizado nas escolas se destaca, também, enquanto material de apoio ao professor em sala de aula. Sabe-se que cada teoria tem em si uma metodologia, um modo específico de se trabalhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Compreende-se, portanto, que os livros didáticos têm em si uma teoria como fio condutor no processo de produção e condução desse conhecimento e, cabe ao professor ter compreensão acerca destas teorias e suas metodologias, na perspectiva de transformar a teoria em conhecimentos.

Para isso, selecionamos 106 livros didáticos no recorte temporal dos séculos XIX e XX, desse total 11 foram analisados, sendo 4 referentes aos séculos XIX e 7 ao século XX. A escolha dos livros utilizados no decorrer dos séculos XIX e XX foi justamente para explicitar a presença da influência das correntes de pensamento presentes nesse período, bem como, a interferência dessas na construção e

propagação das ideias pedagógicas historicamente utilizadas no país, e que não obstante interferiam direta e indiretamente nos conteúdos presentes nestes materiais.

Quanto a realização da análise desses materiais, optou-se pela análise descritiva, sendo que, dessa amostragem geral foram selecionados os 11 livros que mais foram utilizados nas escolas de todo país, e dos quais pode-se dizer que foram os que contribuíram para as mudanças ocorridas no ensino e na educação de seus respectivos períodos.

Deste modo, buscamos dividir as análises em séculos XIX e XX, de modo que, o leitor consiga, através das análises feitas anteriormente, compreender como se deu a interferência das teorias pedagógicas apresentadas neste estudo, no que tange a metodologia, a elaboração, bem como, a relação dessas concepções pedagógicas e a produção do livro didático como instrumento de trabalho do professor. Assim sendo, será possível, perceber que, toda produção de livros didáticos atendeu às necessidades e mudanças dos períodos aqui apresentados.

Os séculos XIX e XX foram selecionados por se tratar do período de crescente produção, publicação e difusão desse material nas escolas de todo o país. Impulsionado pela produção deste material em outros países após a criação e difusão da imprensa, o Brasil via, nos livros didáticos, um meio de agilizar o processo de ensino que ainda se encontrava em grande parte do país, atrasado.

Contudo, é importante ressaltar que, este crescimento em relação a produção e disseminação do livro didático, foi fortemente influenciada pelas Revoluções ocorridas na Europa, dentre elas destaca-se também a Revolução Russa (1917-1923), que via nos livros didáticos a possibilidade de superar as influências religiosas e ideológicas presentes na organização sociocultural do período anterior.

Neste período, os russos visavam atingir através da pressão exercida pelo estado, a expressão máxima da ideologia efervescente no início deste século XX, os Estados totalitários, e preocupavam-se também em tornar obrigatória a educação, estendendo o acesso a escolas para crianças camponesas, visando com isso, uma campanha massiva para erradicar o analfabetismo em adultos e crianças durante a era soviética.

E sobre este período, Manacorda (1999, p. 580) nos diz que;

Na URSS, a aproximação de um sistema educativo totalitário deu-se apenas com Stalin. No período anterior, como já indicamos, a escola e a pedagogia soviéticas se tinham caracterizado por um sensível experimentalismo e por uma viva abertura aos princípios das escolas novas e da “pedologia” (ou pedagogia experimental e puericêntrica), e também aos problemas ideológicos e sociais mais urgentes na sociedade pós-revolucionária (criar o homem novo, isto é, colaborativo, socializado, não individualista, além de laico e dotado de mentalidade científico-técnica). **A criação mais significativa da pedagogia soviética foi o princípio da escola politécnica do trabalho, empenhada em conjugar instrução e trabalho de fábrica, mas também em ‘ampliar o horizonte cultural dos alunos’, como sublinhava Kruspskaia, substituindo a velha escola nacionalista e religiosa, com seus manuais e seus métodos. [...] De 1927 a 1930, houve uma ulterior polectenização da escola, por meio de novos programas sobretudo, embora não se tenha realizado por ineficiências práticas e fraquezas teóricas. Nos anos de Stalin, volta-se a uma escola de cultura, que exalta o estudo sistemático, subordina o trabalho ao estudo e se afasta dos métodos do ativismo. Em 1934, a escola elementar torna-se de 4 anos, a escola média incompleta, de 7 anos, e a completa, de 10 anos. Em 1936, foi condenada a ‘pedologia’, ou seja, o ativismo pedagógico. Lançaram-se livros de textos e difundiram-se métodos didáticos cada vez mais oficiais e alinhados à ideologia de Estado.**

Para garantir o sucesso do processo de crescimento industrial iniciado no século anterior, era necessário adequar a educação e o ensino às teorias pedagógicas que estavam sendo pensadas e reformuladas para acompanhar esse crescente desenvolvimento.

Deste modo, buscamos analisar se nos livros didáticos desses períodos, estavam expressas as metodologias presentes nas bases teóricas que formularam as concepções de ensino desde a sua origem, bem como, explicar a aplicação dessas concepções na construção da sociedade contemporânea.

O estudo dos primeiros autores de livros didáticos brasileiros é uma tentativa de indicar essas relações complexas, situá-los junto aos demais sujeitos que constituíram a história da educação escolar no século XIX e início do século XX.

Almejamos com esta pesquisa, apresentar a relação das concepções pedagógicas e a produção do livro didático como instrumento de trabalho do professor, destacando a importância de se compreender o papel desempenhado por este material, afim de que se torne imprescindível o conhecimento das teorias e métodos pelos professores, para que assim, estes possam utilizar este material da melhor maneira, visando o seu máximo aproveitamento.

2. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA: EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

Nesta seção será apresentado o conceito de educação e de pedagogia que são imprescindíveis à pesquisa propriamente pedagógica. Nessa relação entre educação e pedagogia, o primeiro pressuposto não pode deixar de ser a constatação da historicidade. Sabe-se que houve na história da humanidade fatores que influenciaram drasticamente o modo de agir e pensar dos indivíduos e dos grupos sociais como um todo.

Para se compreender a transitoriedade desse processo de transformação, recorreu-se à história da cultura do povo grego, especificamente, o período grego clássico (séc. V - IV a.C.), uma vez que nele se inspiraram os primeiros modelos educacionais que encontramos expressos na educação ainda hoje, mesmo tendo sofrido grandes alterações, sua base permanece pautada na ideia de “formação integral do homem”.

Sabe-se ainda da importância em destacar a contribuição dos pensadores desse período e até mesmo dos períodos anteriores, a fim de apresentar suas influências no decorrer da história para o desenvolvimento das teorias e dos conhecimentos socialmente produzidos, porém, faz-se necessário demarcar o período aqui estudado. Desse modo, apresentaremos nesse primeiro momento a importância das teorias acerca de homem e da sociedade produzidos nesse período, destacando a influência de seus pensamentos para a formação e transformação social.

No que diz respeito à história da educação e da pedagogia, faz-se necessário abordá-las desde o seu princípio de modo a compreender a influência e contribuição de ambas nos diferentes períodos sócio histórico, ressaltando que é na quarta seção deste estudo que aprofundaremos nossa análise acerca da contribuição desses acontecimentos nas mudanças e transformações ocorridas no âmbito escolar, bem como no material didático utilizado.

Como veremos a seguir, nosso objeto de estudo está centrado na compreensão da educação e do ensino, mais especificamente nas teorias que os fundamentam como meio de apreender o papel prestado pelo livro didático que foi

amplamente disseminado após os escritos de Ratke e Comenius nos séculos XVII e XVIII.

Nesse processo compreende-se que a educação e a pedagogia tiveram fundamental importância, por isso, é necessário explicitar o conceito de cada uma individualmente. Lorenzo Luzuriaga (1980, p. 1, grifos nosso) compreende que educação;

[...] é uma dessas manifestações culturais; e também tem sua história. [...] Por educação entendemos, antes do mais, **a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva**

Entende-se, e isto é reiterado, que a educação integra e influencia essencialmente a vida do homem e da sociedade, do mesmo modo, é componente fundamental para a propagação e aperfeiçoamento de sua cultura e ciência ao longo do tempo.

Com relação à Pedagogia, pode-se dizer que esta é;

[...] **reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina.** Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma (LUZURIAGA, 1980, p. 2, grifos nosso).

Nas palavras de Saviani (2012, p. 74):

[...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função de uma prática educativa. A pedagogia como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

É possível perceber que educação e pedagogia estão unidas mesmo que se apresentem “como o anverso e reverso da moeda” (LUZURIAGA, 1980, p. 2), são unidades independentes e ao mesmo tempo indissociáveis. Uma propõe a prática e a outra a teoria, enquanto uma apresenta a realidade e as mudanças sociais e materiais, a outra busca a partir delas compreender o movimento do desenvolvimento das capacidades humanas frente a essas transformações e, com

isso elaborar estratégias que sirvam de base para um ensino capaz de fazer com que o indivíduo perceba e aja sob a realidade concreta.

Em ambas, o processo de construção individual e social é essencial, porém, não se realizam do mesmo modo, diferenciam-se de acordo com as necessidades e anseios de cada povo e cada época, visto que a sociedade não é estática, mas sim, parte integrante de um processo contínuo de desenvolvimento e mudanças. Neste sentido, a realidade concreta implica no entendimento da realidade social de modo a transcender os aspectos fenomênicos da realidade aparente. De fato a sociedade não é estática, o notar das mudanças sociais é impulsionado pelas contradições que, no campo do materialismo histórico, implica de velar as contradições sociais dos séculos XIX e XX para, nesse contexto, localizar a educação e o ensino, bem como, a pedagogia enquanto área específica do conhecimento.

Assim como a sociedade tem sua história e sua cultura, a educação também a tem, uma vez que;

[...] a educação é parte da cultura, e esta também está condicionada historicamente, variando segundo as características dos povos e das épocas, **a história da educação é, também, parte da história da cultura e estuda suas relações com a ação educativa** (LUZURIAGA, 1980, p. 2, grifos nosso).

Deste modo, percebe-se que o sentido da ação educativa presente na história da cultura interfere de forma ativa na história da educação, uma vez que por meio dela é possível modificar a forma como se vê o homem e a sociedade e, por meio dela, a cultura se faz viva e presente no decorrer dos anos. É a relação educativa presente entre a história da educação e a história da cultura que surge a pedagogia como teoria de educação, como ação educativa unindo e sistematizando os saberes historicamente acumulados.

Do mesmo modo que a sociedade e educação têm sua história, a pedagogia igualmente a tem, “a história da pedagogia estuda o desenvolvimento das ideias e dos ideais educacionais, a evolução das teorias pedagógicas e as personalidades mais influentes na educação” (LUZURIAGA, 1980, p. 3), assim sendo, a história da pedagogia está mais voltada às ciências humanas, que tem por base a organização da produção humana no que diz respeito ao conhecimento historicamente produzido. O objetivo principal desta ciência é desvendar as complexidades da sociedade, “ao passo que a história da educação principia com a vida do homem e

da sociedade, a da pedagogia só começa com a reflexão filosófica, isto é, com o pensamento helênico, principalmente com Sócrates e Platão” (LUZURIAGA, 1980, p. 3).

Como se vê, a pedagogia é teoria de educação e para essa discussão, considerando a sua especificidade, buscou-se compreendê-la fazendo um recorte a partir das obras de Bogdan Suchodolski, “*A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*” (2002) e “*Teoria Marxista da Educação*”(1976), bem como em obras sobre história da educação e ensino, servindo de aporte teórico para sustentar as análises dessa pesquisa.

Nas obras de Suchodolski, percebe-se a intenção de apresentar a pedagogia enquanto ciência da educação, uma vez que em seus estudos ele parte da explicação dos filósofos que as inspiraram, utilizando-se do método do materialismo histórico dialético proposto por Marx.

Vale destacar que Marx em sua obra “O capital”, constatou a distinção entre “método de pesquisa” e “método de exposição”, deste modo, Marx emprega em seu escrito a natureza expositiva e a finalidade do método dialético, ressaltando que:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2017, p. 28).

Seguindo esse método proposto por Marx, realizamos uma investigação histórico-filosófica a fim de compreender o processo de construção da educação e da pedagogia enquanto teoria de educação. Por se tratar de um tema que já foi bastante estudado por pedagogos, historiadores, filósofos e sociólogos não iremos nos alongar muito nesse aspecto de descrição histórica, primaremos por explicitar aqui, apenas os movimentos necessários para a construção da realidade concreta que deram origem ao nosso objeto de estudo, ou seja, o livro didático.

Não pretendemos com esse estudo esgotar a problemática analisada, mas, com ele resgatar partes da história que nos permite apresentar a interferência da cultura e das ideias políticas e econômicas predominantes em cada período que transformaram a pedagogia em atividade educativa.

Mas é importante ressaltar que o século XIX foi o século das grandes indústrias, se destacando como forma predominante de organização social e de trabalho até o fim do século XX. Neste período, as instituições fabris acabaram interferindo nos modos de relações sociais e de trabalho, ditando também a necessidade de adequação das instituições escolares a essas mudanças.

A seguir, com especificidade, será possível analisar os ideais pedagógicos iniciados na Grécia atendo-se inicialmente ao pensamento dos filósofos clássicos que inspiraram suas primeiras projeções.

2.1. A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA

Quando a análise está centrada na perspectiva histórico-crítica, a exigência a ser atendida se refere à compreensão do fenômeno em estudo e o movimento que ele percorre, haja vista sua relação com o objeto de estudo em pauta, qual seja, o livro didático.

No entanto, antes de discutir sobre o livro didático, interessa-nos dar continuidade à discussão do item anterior em que tratamos das questões da educação e da pedagogia. Nesse sentido, urge-nos debruçar sobre a *pedagogia da essência*, por considerá-la um instrumento teórico que auxiliará nas análises dos livros didáticos, no que refere à proposta pedagógica inserida nesse material didático.

Tendo em vista a necessidade do aprofundamento dessa questão, entendemos por bem, fazer um resgate histórico para tratar da *pedagogia da essência*.

Tendo suas bases iniciadas nas teorias de Platão (428-348 a.C.), Suchodolski (2002) destaca em seus estudos que, Platão buscava pela pedagogia da essência encontrar no homem seu aspecto empírico e com isso atribuía à educação a função de desenvolver no homem a sua verdadeira essência.

De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, a que pertence o pensamento. E, tal como a educação do espírito, não existe uma via que possa conduzir da observação sensível as cumes do conhecimento, na educação moral não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14).

Dessa forma, era preciso estimular as virtudes inatas presentes em cada indivíduo, a partir do seu pensamento, conduzindo-o a modificar suas experiências de maneira que a verdade e o bem estivessem acima no domínio do corpo e dos desejos. Desse modo conseguir-se-ia formar cidadãos com o mínimo de vícios possível, uma vez que o espírito recordando a sua pátria verdadeira emanaria luz sob seu conhecimento desprendendo-o dos vícios da matéria.

Essa teoria dualista de Platão serviu para que o Cristianismo ascendente, reforçando essa concepção de controle dos vícios morais, obtivesse controle sob as ideias de corpo e desejos, acentuando ainda mais o conflito existente no homem entre o que o liga a vida material e o que o une ao mundo espiritual. A teoria do pecado original, bem como as consequências advindas por ela, constituía uma forma de advertência para que o homem não cedesse ao estado de corrupção de sua crença.

Outro importante filósofo que contribuiu para as discussões sobre educação nesse período (mesmo que tenha dedicado boa parte de seus escritos à política), foi Aristóteles (384–322 a. C.), frequentador da academia de Platão, este construiu algumas críticas sobre ele e as justificou dizendo: “Sou amigo de Platão, mas mais amigo da verdade” (ARANHA, 1993, p. 97).

Aristóteles buscou em seus estudos retomar a problemática do conhecimento e definir a ciência como meio de se chegar ao conhecimento verdadeiro. Sua filosofia diferentemente da filosofia de Platão que buscava suas respostas no mundo das Ideias, recai sobre a compreensão da problemática do mundo empírico, apoiando-se, portanto, nas experiências vividas e na observação das coisas.

Aranha (1993, p. 97, grifos nosso) descreve que;

A teoria aristotélica se baseia em três distinções fundamentais, que passamos a descrever simplificadaamente: substância-essência-acidente; ato-potência; forma-matéria, que por sua vez desembocam na teoria das quatro causas. **Aristóteles “traz as ideias do céu à terra”: rejeita o mundo das Ideias de Platão, fundindo o mundo sensível e o inteligível no conceito da *substância***, enquanto “aquilo que é em si mesmo”, ou enquanto suporte dos atributos. **Ora, quando dizemos algo de uma substância, podemos nos referir a atributos que lhe convêm de tal forma que, se lhe faltassem, a substância não seria o que é. Designamos esses atributos de *essência* propriamente dita, e chamamos de *acidente* o atributo que a substância pode ter ou não, sem deixar de ser o que é.**

Dessa forma, Aristóteles nos propõe que há nas coisas materiais, características essenciais, das quais os fazem ser aquilo que são, e outros, acidentais, que não mudam as coisas e si. Pode-se dizer que “a essência do homem é a racionalidade [...] e as características [acidentais] podem ser relacionadas ao seu estereótipo” (ARANHA, 1993, p.97).

No entanto, a transformação dos seres não pode ser resolvida apenas com os conceitos de essência e acidente. Deste modo, Suchodolski (2002, p.15) destaca que Aristóteles em seus estudos:

[...] fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com a sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A forma do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta forma molda a matéria e cria o homem.

Em outras palavras, “*Matéria* é o princípio indeterminado de que o mundo físico é composto, “aquilo de que é feito algo”, [...] *Forma* é aquilo que faz com que uma coisa seja o que é” (ARANHA, 1993, p.97). Mas esses dois conceitos não são suficientes para explicar o vir a ser, uma vez que todo ser (pensante) tende a transformar sua forma atual, ou seja, todo ser carrega em si o que Aristóteles denominou *potência e ato*.

Destarte, o conceito de potência não pode ser confundido com a noção de força, uma vez que em Aristóteles compreende-se como sendo uma ideia do vir a ser, ou seja, a capacidade do tornar-se algo a partir do agir, do ato.

E Aristóteles, após explicar a importância desses conceitos para o desenvolvimento do pensamento e para formação do homem, ainda propôs que haveria três coisas que poderiam fazer o homem bom, já que ele acreditava que tudo e todos tendem ao bem, ou já o é por natureza, e essas três coisas são: “natureza, hábito e razão. A primeira nos é dada, mas pode ser modificada pelo hábito, como este, por sua vez, deve ser dirigido pela razão. Mas, é preciso que as três coisas se harmonizem, embora o elemento racional deva sempre predominar” (ARANHA, 1993, p. 56).

E sobre isso, Aristóteles, em sua obra, “*Ética a Nicômaco*” (1973), explica que:

[...] **assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer;** e por isso foi dito, com muito acerto, que **o bem é aquilo a que todas as coisas tendem.** [...] e se é verdade que nem toda coisa desejamos com vistas em outra (porque, então, o processo se repetiria ao infinito, e inútil e vão seria o nosso desejar), evidentemente tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem. (ARISTÓTELES, 1973, p. 249, grifos nosso).

Assim sendo, os sentidos de valor e virtude, bem como, o de valorização das experiências diárias na busca pela verdade, influenciaram diretamente o campo educacional, uma vez que não tendo o homem vícios que o afastem de suas capacidades racionais, seu aprendizado seria bom e elevaria seu pensamento. Com isso, Aristóteles propõe que “a fim de ouvir inteligentemente as preleções sobre o que é nobre e justo, em geral sobre temas de ciência política é preciso ter sido educado nos bons hábitos” (ARISTÓTELES, 1973, p. 251).

Com efeito, seus escritos influenciaram posteriormente muitos pensadores do período medieval e contribuíram para a fundamentação de um ensino mais intelectual, não deixando de lado a sua posição em relação a importância da educação moral.

O período medieval (476-1453) divide-se em Alta Idade Média, que compreende os séculos V ao X com a consolidação do feudalismo e a ascensão do domínio da Igreja; e Baixa Idade Média, que compreende o período do século XI ao XV, marcado pelo auge e decadência do feudalismo, bem como, as transformações na conjuntura econômica, educacional, social e política (transição do feudalismo para o capitalismo) durante o período do Renascimento. (ARRUDA, 1990)

Nesse período a hegemonia cultural, educacional e o ensino eram em grande parte influenciada e controlada pela Igreja Católica e em sua maior parte, privilégio do clero e dos filhos de famílias nobres, Arruda (1990) descreve que:

[...] a Igreja gozava de uma situação econômica privilegiada, [...] Além disso, a Igreja tinha o monopólio da cultura. **Saber ler e escrever, na Idade Média, era privilégio de bispos, padres, abades, monges. Dessa forma, os membros do clero começaram a participar da administração pública, exercendo as funções de notários, secretários, chanceleres. A organização dos domínios da Igreja atingiu um grau bastante aperfeiçoado. Era um modelo que os membros da nobreza leiga não conseguiam imitar.** Além da autoridade moral, a Igreja começava a exercer influência na administração financeira dos principados medievais (1990, p. 339, grifos nosso).

Com isso os padres da Igreja difundiram um modelo de educação cristã pautada nos princípios filosóficos dos pensadores da antiguidade, e buscando

ampliar o seu domínio, bem como, manter seu monopólio cultural, para isso, criaram a filosofia Patrística e a filosofia Escolástica. A filosofia Patrística se manteve entre os séculos I – VII; essa “filosofia dos padres de igreja” tinha por objetivo consolidar o papel da igreja, bem como propagar os ideais do cristianismo (que estavam em crescente desenvolvimento), contribuiu ainda, para a propagação de alguns conceitos cristãos que estão presentes ainda hoje em nosso meio social e estes são; a ideia de pecado original, a criação do mundo por Deus, a ressurreição e o juízo final.

Sobre a Patrística, Aranha (1993, p. 101) diz que esta;

No esforço de converter os pagãos, combater as heresias e justificar a fé, desenvolvem a *apologética*, elaborando textos de defesa do cristianismo. Começa aí uma longa aliança entre fé e razão que se estende por toda a Idade Média e em que a razão é considerada auxiliar da fé e a ela subordinada. Daí a expressão Agostiniana “Credo ut intelligam”, que significa “Creio para que possa entender”. Os Padres recorrem inicialmente à filosofia platônica e realizam uma grande síntese com a doutrina cristã, mediante adaptações consideradas necessárias.

Por volta do século IX surge a Escolástica uma nova filosofia cristã que teve seu apogeu no século XIII e o começo do século XIV, nessa filosofia cristã houve uma retomada de muitos dos princípios filosóficos gregos presentes na Antiguidade, visto que, a grande preocupação da igreja nesse momento era aliar a razão e a ciência aos ideais da igreja católica para conseguir, assim, manter a sua autoridade.

Nesse contexto, de aliança entre razão e fé, emerge a “teologia” enquanto ciência que buscava explicar racionalmente alguns dos conceitos disseminados pela igreja, como: existência de Deus, da alma, do céu e inferno e as relações entre homem, razão e fé (ARANHA,1993).

Durante muito tempo predominou na Idade Média a influência da filosofia de Platão, uma vez que era mais facilmente adaptada aos ideais cristãos. Já os pensamentos de Aristóteles eram vistos com desconfiança uma vez que algumas interpretações a viram como sendo, de certo modo, perigosa para a fé.

Mas Tomás de Aquino (1225-1274) foi o padre e pensador desse período que viu nos escritos de Aristóteles exposições implícitas de um plano de educação intelectual, e com isso fez a síntese mais fecunda da filosofia Escolástica. Em sua interpretação dos escritos de Aristóteles, Tomás propôs educar o homem através de

suas virtudes, e seguindo os ensinamentos de Aristóteles divide as virtudes em *intelectuais* e *morais*.

As *virtudes intelectuais* consistem na sabedoria filosófica, na compreensão, na sabedoria prática e as *virtudes morais* consistem na liberalidade e na temperança como princípios fundamentais. Portanto, louva-se o sábio referindo-se a seus bons hábitos e aos hábitos dignos de louvor chamamos *virtudes*. A primeira gera-se e cresce graças ao ensino e isso exige experiência e tempo enquanto a segunda é adquirida em resultado do hábito, evidenciando-se assim que nenhuma virtude moral surge em nós por natureza.

Deste modo, destaca-se em seus escritos que;

A virtude é, pois, uma disposição de caráter e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta. (ARISTÓTELES, 1973, p. 249).

Aristóteles também fala da temperança, da obediência e da disciplina como moderação das virtudes e que de maneira alguma devem se opor ao princípio racional, tal afirmação serve como subsídio na formação educacional, haja vista, que estas são as bases fundamentais para a produção do conhecimento através da prática do ensino.

Deste modo, Tomás de Aquino nas sentenças sobre a Ética, diz que “pela virtude o homem se dirige ao máximo daquilo que pode ser” e que “as virtudes nos aperfeiçoam, capacitando-nos para seguir de modo devido às inclinações naturais” (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 145-146).

Aprofundando essa questão na educação, Tomás de Aquino (2000, p. 31-32, grifos nosso), mostra como se produz o conhecimento:

O conhecimento preexiste no educando como potência e não puramente passiva, mas ativa, se não o homem não poder adquirir conhecimentos por si mesmo. E assim como há duas formas de cura: o que ocorre pela ação da natureza e o que ocorre pela ação da natureza ajudada pelos remédios, **também há duas formas de adquirir o conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino.**[...] O professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia. [...] **O processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a descoberta de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais evidentes a determinadas**

matérias e assim chegar a algumas conclusões particulares, e destas, por sua vez, chegar a outras etc. E é por isto que se diz que **o professor ensina o aluno: porque este processo da razão - que a razão natural faz em si - é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno - por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda - atinge o conhecimento do que ignorava. E do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno.** E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre.

A conclusão de Tomás foi essencial, através de sua antropologia filosófica, ele explica racionalmente questões teológicas, fazendo com que se perceba a importância do professor no papel de conduzir o indivíduo na busca e apreensão do conhecimento.

O magistério implica uma ascendência, como no senhorio. Ora, essas relações não podem dar em relação a si mesmo; do mesmo modo que alguém não pode ser pai ou senhor de si mesmo. E do mesmo modo não pode alguém ser mestre de si mesmo. [...] **o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo específico e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino.** Quando, porém, alguém adquire o conhecimento por um princípio intrínseco, aquilo que é causa agente do conhecimento só o é em parte, a saber, quanto às razões seminais do conhecimento, que são os princípios comuns. E não se pode, por conta de uma tal causalidade, aplicar com propriedade o nome do professor ou mestre. (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 41-42, grifos nosso).

Sendo assim, deve haver preparo e formação adequada para ensinar, ou seja, o professor deve fazer com que o aluno percorra o seu caminho de desenvolvimento e crescimento, garantindo-lhe suporte cognitivo e com isso fazer com que este se desenvolva na direção da autonomia pessoal, como sujeito pensante, que está sempre em busca do conhecimento com o intuito de compreender e melhorar sua realidade.

Embora tenha se inspirado na filosofia de Platão, São Tomás de Aquino assim como Aristóteles, “opôs-se aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, conservando apenas suas teses principais” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15). Para ele, a tarefa da educação é atuar da mesma maneira em todos, moldando a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana e a atividade pensante seria a maneira de se conseguir avançar na forma do homem.

Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, **São Tomás considerou que o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Esse processo, quer pelo lado do educador, quer pelo lado do próprio aluno implica uma atividade** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15, grifos nosso).

Todo esse processo faz com que o trabalho educativo que agora está implicado na realização de atividades, coloque em relevo as falhas da natureza humana, pois as atividades não tiveram sua origem no homem, nem foram eles que as dirigiram, suas regras são estabelecidas a partir da Santa Escritura, através do apelo de Cristo que consiste no ensino de todos os povos.

Tendo a época do Renascimento herdado as tradições laicas e racionalistas do período Antigo, atribuiu-se à *Pedagogia da Essência*, a concepção de que a natureza humana “é aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter da natureza humana [...] a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 17) e dessa confiança depositada na razão e nas aquisições culturais da antiguidade, inicia-se nesse período as oposições nas concepções de educação iniciando assim a concepção do homem enquanto ser pensante.

A grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana. Pôs igualmente uma questão – a princípio receosamente e sem audácia – o próprio princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se. As críticas às concepções então em vigor, que surgiram no campo da filosofia, significavam que a experiências intelectuais novas podiam ter uma força superior à da tradição transmitida. Quando, no campo da vida social e política, se puseram em dúvida direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia feudal, isso traduzia que as necessidades e as aspirações características de certos grupos de população podiam ter força superior à das normas do direito e dos fundamentos do regime em vigor (SUCHODOLSKI, 2002, p. 17, grifos nosso).

Mediatizado pela crescente interrogação levantada pelos homens daquele período acerca dos princípios eclesiásticos de determinismo ou subserviência do homem a Deus, imposto até então pelo clero e pelos homens da igreja, se situa aqui a preocupação com as interrogações sobre: pode o homem buscar em si próprio o sentido de sua fé e as normas de sua vida? A segunda alternativa mesmo muito audaciosa foi responsável por levar muitas pessoas à fogueira e também por

encorajar muitas outras a repensarem os moldes de suas vidas. (SUCHODOLSKI, 2002)

Esses questionamentos acabaram culminando na manifestação da individualidade humana. Uma vez que o indivíduo passa agora a questionar-se se nasce o homem com sua essência completa ou se essa está em constante formação e transformação. Esses questionamentos resultaram numa verdadeira onda de revolta contra a pedagogia da essência ou tradicional.

Enquanto nas concepções dos humanistas se conservaram os princípios fundamentais da essência, admitindo somente algumas concessões em relação aos meios de a realizar, pelo contrário, e certas correntes ideológicas do Renascimento, tentou-se enveredar com audácia por uma concepção que outorga aos homens o direito de viverem de acordo com seu pensamento (SUCHODOLSKI, 2002, p. 19-20).

Surgem nesse período as indagações sobre o que se entende por essência. Será ela única, universal e manifestada de forma semelhante em todos os homens, ou há uma diversidade? Há construção, transformação da essência?

Mesmo sob críticas e indagações a *pedagogia da essência* consegue ser mantida através de uma orientação mais tradicional, pelos jesuítas; e em seguida por uma orientação de natureza, idealizada por Rousseau, como algo liberal e laico.

Por volta do ano de 1500, o cristianismo representado pelos Jesuítas desempenhou uma orientação tradicional da pedagogia por meio da publicação da obra, *Ratio Studiorum*². Neste período, os jesuítas tornaram-se senhores de uma grande parte da educação europeia, e, além de fazer notáveis concessões no sentido de uma relativa adaptação do trabalho, do ensino e da educação da juventude, destacaram o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica no intuito de conter o movimento reformista e hostilizar o domínio da ciência, dentro das perspectivas da igreja.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação

² Em termos históricos, esse documento desempenhou o papel de código de ensino em que se pautavam a organização das atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus (SAVIANI, 2013).

divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2013, p. 58).

Dessa forma, não se pode negar a importância que teve a pedagogia da essência ao longo da história, uma vez que, foi ela a precursora de um modelo de organização de educação e ensino. Como se pode ver, cada período histórico produziu e conduziu meios de se organizar socialmente e nesse processo, o que “o mundo antigo e sua cultura vieram perdendo em unidade, [ganhavam] em riqueza e em problematidade” (CAMBI, 1999, p.45).

Eis que, em meados do século XVI, houve no campo da pedagogia profundas transformações que se intensificaram nos movimentos que sucederam esse período. Os movimentos sociais que vão do Renascimento ao Iluminismo, “[delinearam] uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições” (CAMBI, 1999, p. 336).

Mas foram os ideais educacionais de Jean-Jacques Rousseau que influenciaram os pensadores desse período a atacar radicalmente as bases da pedagogia da essência, obtendo boa repercussão.

Para eles, nada deveria se impor ao desenvolvimento do homem, transferindo a concepção de natureza metafísica para o olhar empírico. A pedagogia que Rousseau almejava se voltava para um olhar concreto do homem, tal como ele é, surge a partir daí as primeiras expressões da Pedagogia da Existência.

2.2. A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

As transformações ocorridas no período que corresponde a Baixa Idade Média deram início a uma nova forma de organização econômica e social: o sistema capitalista; não da forma como o conhecemos hoje, mas, surge nesse período os princípios que o fundamentam.

Consta que a crise do sistema feudal no século XI foi o responsável pela origem do que pode se chamar de pré-capitalismo, ou como diz Marx em seus estudos acumulação primitiva, se dá esse nome pelo motivo que “aparecem apenas algumas características do sistema capitalista, como: a produção voltada para o mercado; as trocas monetárias, a organização empresarial; o espírito de lucro; e o racionalismo econômico” (ARRUDA, 1990, p. 375).

a partir do aumento significativo da população na Europa deste período, crescimento este, que estimulou o mercado e o consumo de produtos para alimentação, vestuário e habitação. Mas como o sistema de produção feudal não conseguiu acompanhar o desenvolvimento e manteve sua base de produção nos mesmos moldes estáticos, não se manteve, pois, “não acompanhava o ritmo do mercado consumidor em expansão” (ARRUDA, 1990, p. 376).

Todo esse processo contribuiu para acelerar o crescimento e a expansão deste novo modelo econômico social e o ritmo intenso do mercado consumidor fez com que houvesse a necessidade de mão de obra para o trabalho e manutenção do novo sistema. Dessa maneira, é notório imaginar uma enorme reação em cadeia, em que o velho sistema de produção começa a dar espaço ao novo. Onde antes prevalecia um caráter de produção de subsistência logo deu lugar à comercialização da produção de excedentes e ao crescimento e desenvolvimento dos pequenos burgos e cidades, e sobre isso, Arruda (1990) destaca que:

Com a maior segurança nas vias de comunicação, estradas e rios, os produtos excedentes, isto é, que não foram consumidos no campo eram transportados para os mercados surgidos em pontos estratégicos. Isto não tinha acontecido durante a Alta Idade Média, quando os produtos que não eram consumidos, não podendo ser trocados por outras mercadorias, apodreciam. Do mesmo modo, pereciam as pessoas que ficavam sem consumi-los (1990, p. 376).

Compreende-se que, com a crise do sistema feudal, um novo modelo de homem e de sociedade se originou e se expandiu por toda a Europa. Neste novo sistema, o modo de trabalho servil já não era mais aceitável e logo tratou de ser substituído pelo regime de trabalho assalariado, se eximia, portanto, o sistema feudal e se implantava o sistema capitalista de produção.

Depois de tanto tempo isolados nos campos, a população europeia começou a se reagrupar em pequenos povoados, transformando-os progressivamente em cidades. Mas essa migração dos povos do campo para a cidade não ocorreu de forma rápida e sem nenhuma dificuldade. Esses povos que antes tinham de onde retirar seu sustento agora viam-se à margem da sociedade e em decorrência disso houve um aumento significativo na camada de indivíduos marginalizados.

Para Marx (2017), esse processo deu-se por meio da então chamada acumulação primitiva, que se dá através da expropriação de pequenas e médias propriedades rurais, limitação das áreas comuns para caça e pesca, bem como, pela

instituição das leis sanguinárias contra a vadiagem e deslocamento da população rural para a cidade. Esse processo culmina na necessidade de formação de força de trabalho para as manufaturas, que acabam por dar um ponto final as guildas e converte do artesão livre em assalariado, sobre isso ele explica que;

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada como uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que os revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem nada ter para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (MARX, 2017, p. 785).

Compreende-se assim que, para que as riquezas de alguns aumentassem, era necessário que outros dedicassem seu tempo a produzir essa riqueza, não o fazendo de maneira livre e espontânea, mas como meio de garantir a sua subsistência. Deste modo, Marx (2004) explica que;

O movimento histórico que converteu os produtores em assalariados se apresenta, pois, como sua libertação da servidão e da hierarquia industrial. Por outro lado, estes libertos não chegam a ser vendedores de si mesmos senão depois de terem sido despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias de existência oferecidos pela antiga ordem das coisas. A história de sua expropriação não pode ser objeto de conjeturas: está escrita nos anais da humanidade com letras indeléveis de sangue e de fogo (MARX, 2004, p. 14, grifos nosso).

Todo esse movimento que parecia libertar o homem do estado de servidão presente no sistema feudal, fez com que restasse a eles apenas:

[...] à livre exploração do homem pelo homem. [...] o conjunto do desenvolvimento, abrangendo ao mesmo tempo a gênese do salarido e do capitalismo, tem por ponto de partida a servidão dos trabalhadores; o progresso que esse desenvolvimento realizou consiste em mudar a forma de sujeição, em conduzir a metamorfose da exploração feudal em exploração capitalista. Para fazer compreender bem a sua marcha, não é necessário nos elevarmos muito alto. Se bem que os primeiros esboços da produção capitalista tenham sido feitos muito cedo em algumas cidades do

mediterrâneo, e era propriamente capitalista não data senão do século XVI. Onde quer se inicie, a abolição da servidão é, desde muito, um fato consumado, e o regime das cidades soberanas, esta glória da Idade Média, está já em plena decadência (MARX, 2004, p. 15).

A transformação social, do feudalismo para capitalismo aconteceu a partir da expansão do comércio marítimo, esse movimento propulsor de mudanças ficou conhecido como Renascimento Comercial ou Renascimento Urbano. Esse movimento provocou, um salto dialético nas formas de acumulação e da expansão na produção da riqueza via trabalho assalariado, deste modo, pode-se dizer que, “o renascimento marcou o início dos Tempos Modernos no Plano Cultural” (ARRUDA, 1977, p. 29) e esse movimento foi, em grande parte, responsável pela propagação de toda a riqueza cultural presente na Europa ocidental para o restante do mundo.

Sobre a denominação “Renascimento” pode-se dizer que:

[...] foi resultado de preocupação dos homens que viveram esta evolução cultural, em aproximar a sua época a Antiguidade. Consideravam, portanto, que a sua época via renascer a cultura antiga, a partir da qual se orientavam, em oposição à cultura medieval, que desprezavam (ARRUDA, 1977, p. 29)

Essa luta acabou ganhando proporção e se transformou em revolta contra a autoridade daqueles que se opunham às leis correntes da vida, e esse movimento intelectual, científico e literário que se deu no Renascimento recebeu o nome de Humanismo. Inspirado na civilização greco-romano, que valorizava o saber crítico para o aumento do conhecimento e cultura, fundamentou-se de modo a desenvolver as potencialidades da condição humana, para que este desenvolva suas capacidades de criação e transformação da realidade natural e social em que se encontra inserido.

Diferentemente da Idade Média que pregava o teocentrismo, em que Deus era o centro do mundo, o humanismo renascentista pregava o antropocentrismo, cujo foco está no conceito de que o homem ocupa o centro do mundo. As pesquisas científicas desenvolvidas neste período foram fundamentais para a mudança da mentalidade europeia, enquanto as concepções humanistas traziam em seu âmago os princípios fundamentais da pedagogia da essência (conhecimentos dos pensadores da antiguidade), nas correntes ideológicas do renascimento era possível perceber um encaminhamento mais voltado ao direito de liberdade do homem, bem

como da defesa desses em viverem de acordo com as suas vontades (princípios presentes na pedagogia da existência).

Os principais representantes da educação do Renascimento foram os humanistas Rabelais (1490-1553) e Montaigne (1533-1592). Rabelais “censurou e ridicularizou particularmente a educação escolástica e formalista da época, baseada na aprendizagem das palavras e na submissão às regras” (LUZURIAGA, 1980, p.105) e ele foi ainda o “precursor do realismo e do naturalismo em pedagogia” (Ibidem).

Sobre a pedagogia de Rabelais, Luzuriaga (1980, p. 105, grifos nosso) comenta que esta:

Parte da ideia de que cumpre manter a educação em relação com a natureza; isso supõe atender primeiro o corpo, cuidar da higiene, da limpeza e dos exercícios físicos com grande amplitude e cuidado; para isso exige a vida ao ar livre e indica a série de exercícios físicos que o educando deve realizar. Do ponto de vista intelectual, Rabelais é o primeiro no reconhecer todo o valor das ciências na educação, aprendidas, todavia, não nos livros, e sim na natureza. [...] Mas a educação compreende também, e em primeiro lugar, o conhecimento dos clássicos, as artes liberais, o latim e o grego, as ciências exatas, em suma, toda uma enciclopédia.

Considerando a preocupação do autor com a formação do indivíduo é possível notar que sua proposta de um ensino enciclopédico se dá pelo fato deste ambicionar o desenvolvimento e a formação de um homem integral, completo e em contato com a realidade natural e social, mas isso ainda não era suficiente para superar os ideais presentes na Pedagogia da Essência.

Deste modo, Michel de Montaigne (1533 – 1592) também inspirou suas concepções no realismo e no naturalismo, mas se fundamentou com maior acento literário que Rabelais, e em seus escritos “repudiou a disciplina escolástica e criticou Rabelais pelo seu enciclopedismo” (GADOTTI, 2004, p.64).

Sobre essa crítica tecida por Montaigne em sua obra, “Ensaio” a esses modelos de educação, Suchodolski (2002, p. 20, grifos nosso) comenta que:

[...] os seus Ensaio são na realidade um grande “Ensaio da vida” relacionado com o próprio autor e suas experiências. Montaigne criticou o caráter superficial e verbal da educação quer escolástica, quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem. As ideias da pedagogia da existência, ainda

vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência; esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais eternos.

Sobre a finalidade educacional exprime:

‘Não é uma alma, não é um corpo, o que o mestre deve tratar de formar: é um homem’. Não se pode dar definição mais precisa da educação integral. Tudo ainda acentuado com o dizer: ‘Todo o estudo e todo o trabalho não devem ser encaminhados a outra mira que sua formação’. Essa educação deve começar desde a primeira infância e deve ter em contas disposições naturais das crianças. Para ela necessita-se de preceptor ou mestre e qualidades, ‘de cabeça antes melhor que provida de ciência’. **Na educação, há de o aluno tomar parte ativa. O mestre deve mostrar aos discípulos ‘o exterior das coisas, fazendo-lhes experimentar, escolher e discernir por si mesmos, já preparando-lhes o caminho, já deixando-lhes liberdade de buscá-lo’** (MONTAIGNE apud LUZURIAGA, 1980, p. 106, grifos nosso).

Para Montaigne, a educação deve ser oferecida de modo que as crianças aprendam fazendo, experimentando, mas aqui é importante ressaltar que a metodologia na relação ensino-aprendizagem desse período, não é a mesma das metodologias ativas contemporâneas. Deste modo, Montaigne, propõe um ensino que dê subsídios teóricos de conhecimentos que possam ser adquiridos na infância e que serão úteis e fará com que os indivíduos se tornem aptos a trabalhar com aquilo que escolheram ou aquilo a que melhor se afeiçoaram desde a infância.

Diante disto, ele propõe que a educação seja realizada de maneira que a criança aprenda aquilo que lhe será útil na idade adulta, e sobre isso ele escreve no capítulo XXV de sua obra “Ensaio”:

Os macedônios quiseram encurtar o caminho e como as ciências, ainda que se estudem seriamente só nos podem oferecer teorias acerca da prudência, da sabedoria na conduta e do espírito da decisão, sem nos levar à sua prática, procuraram colocar desde cedo as crianças em contato com a realidade, instruindo-as não por palavras mas pela ação, formando-as e as moldando rigorosamente, por preceitos e frases sem dúvida, mas também e principalmente por exemplos e obras, a fim de que o saber não lhes enchesse apenas a alma mas a ela se incorporasse, tornando-se compleição e hábito; e que não fosse uma aquisição mas uma propriedade natural. A propósito, perguntou-se a Agesilau **que deviam,** na sua opinião, **as crianças aprender, ao que ele respondeu: o que terão de fazer quando crescerem.** Não é de estranhar que semelhante educação tenha produzido tão admiráveis efeitos. Conta-se que iam buscar em outras cidades da Grécia retóricos, pintores, músicos e na Lacedemônia os legisladores, os magistrados e comandantes dos

exércitos. **Em Atenas aprendia-se a bem falar; lá, a bem fazer. Numa a discutir nas controvérsias dos sofistas e a penetrar o verdadeiro sentido das frases artificialmente constituídas; noutra a defender-se contra as tentações da volúpia e a encarar com coragem os reveses da sorte ou da morte que nos ameaça. Aqueles a discorrer, estes a agir; contínuo exercício de língua de um lado; e, de outro, da alma** (MONTAIGNE, 1972, p. 78, grifos nosso).

Montaigne declara sua discordância com o embasamento naturalista de Rabelais que propôs um ensino em contato direto com a observação dos acontecimentos na natureza.

E diferentemente do período anterior que os homens atuavam no meio educacional de modo descompromissado, nesta nova sociedade “o sistema de produção capitalista precisava, ao contrário, da condição servil das massas, sua transformação em mercadoria e a conversão de seus meios de trabalho em capital” (MARX, 2004, p. 23).

Onde antes prevalecia o sentido humanista do Renascimento ou a noção de natureza humana, logo deu espaço a doutrina do criticismo e das ideias objetivas. Neste momento a noção de uma educação voltada à essência do homem já não era suficiente para suprir as ambições e aspirações da sociedade em ascensão, e a curiosidade do “novo” levaram a buscar sempre a verdade acima de qualquer crença, dogma ou preceito moral.

Em resumo, sobre a educação desse período Luzuriaga (1980, p. 111, grifos nosso) diz que:

Ao terminar o século XVI, a educação na Alemanha, isto é, nos múltiplos Estados que a compunham, constituía-se pelo menos nominalmente, desta forma: a) escolas primárias para o povo, nas aldeias e nas pequenas localidades, com ensino muito elementar dado na língua alemã, por eclesiásticos ou sacristãos, e com caráter principalmente religiosos; b) escolas secundárias ou latinas, para a burguesia, de caráter humanista, mas também religioso, como preparação principalmente para os cargos eclesiásticos e profissões liberais; c) escolas superiores e universidades já existentes em parte, mas transformadas no espírito da religião reformada, e outras, de nova criação dos príncipes protestantes. **Essa organização tríplice manteve-se pela história da educação fora, até nosso tempo, mas com espírito e métodos naturalmente diferentes.** Quanto à organização interna das escolas primárias, subsistiam as **matérias tradicionais, leitura, escrita e cálculo**, com adiantamento da leitura das Sagradas Escrituras na língua vernácula e de cantos religiosos, que alcançaram grande desenvolvimento. **Os métodos de ensino** não experimentaram também grandes mudanças, **baseando-se principalmente na aprendizagem de memória e na explicação dos textos sagrados.** Por último, **a disciplina continuou tão rigorosa como nos tempos anteriores, predominantes os castigos corporais.**

É evidente que o movimento renascentista apresentou ao homem sua participação na intervenção e na posição que ocupa no mundo e isto fez com que o homem empreendesse através da manifestação dos seus valores individuais e coletivos, seu vigor no campo das artes, da cultura e da ciência. Esse movimento, apresentou ao mundo valores e questões que se fizeram presentes nos movimentos que se seguiram ao longo da história. E sobre isso Agnes Heller (1982, p. 9) destaca que;

Com o Renascimento surge um conceito dinâmico do homem. O indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento. A identidade contraditória do indivíduo e da sociedade surge em todas as categorias fundamentais. A relação entre o indivíduo e a situação torna-se fluida; o passado, o presente e o futuro transformam-se em criações humanas. Esta «humanidade», no entanto, constitui um conceito generalizado, homogêneo. É neste momento que a «liberdade» e a «fraternidade» nascem como categorias ontológicas imanentes. O tempo e o espaço humanizam-se e o infinito transforma-se numa realidade social. Mas por muito dinâmico que o homem possa ser na sua interação com a história, antropologicamente ainda é eterno, genérico e homogêneo. O homem cria o mundo, mas não recria a humanidade; a história, a «situação», mantém-se externa a ele.

Esse movimento ocorrido durante os séculos XVII e XVIII principalmente, contribuíram para que a pedagogia realista se estabelecesse na transição entre a pedagogia do renascimento e a pedagogia iluminista, marcando com isso o nascimento do pensamento pedagógico moderno.

Para Agnes Heller (1982, p. 11);

O Renascimento foi a aurora do capitalismo. As maneiras de viver dos homens do Renascimento e, portanto, o desenvolvimento do conceito renascentista do homem, tinham as suas raízes no processo através do qual os primórdios do capitalismo destruíram a relação *natural* entre o indivíduo e a comunidade, dissolveram os elos *naturais* que ligavam o homem à sua família, à sua situação social e ao seu lugar previamente definido na sociedade, e abalaram toda a hierarquia e estabilidade, tornando as relações sociais fluidas tanto no que se refere ao arranjo das classes e dos estratos sociais como ao lugar dos indivíduos neles.

É justamente neste período que a sociedade presencia a “ascensão de uma nova e poderosa classe” (GADOTTI, 2004, p. 76) e a partir dela uma nova concepção de pedagogia começa a ser delineada, substituindo o conceito humanista de educação pregada durante o renascimento, e dando lugar à pedagogia que

pudesse colocar o homem em contato com a natureza e a partir dela transformar a ela e a si mesmo.

Influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes, a pedagogia realista também sofre a influência do movimento científico desse período e isso acaba por fazer com que seja substituído o conhecimento verbalista amplamente disseminado nas pedagogias anteriores e passe a ser empregado no ensino o aprendizado pelo conhecimento das coisas. Para tanto, procuraram criar uma nova didática, que reafirme a individualidade do educando, mas que preserve os princípios de empatia, harmonia e respeito entre os homens.

Neste período “o homem se lançou ao domínio da natureza desenvolvendo técnicas, artes, estudos; a matemática, astronomia, ciências físicas, geografia, medicina, biologia. Tudo o que fora ensinado até então era considerado suspeito” (GADOTTI, 2004, p. 76) e na Pedagogia é possível perceber “a influência [de] duas grandes correntes filosóficas desse tempo: a *empírica*, representada principalmente por Bacon, e a *idealista*, fundada por Descartes” (LUZURIAGA, 1980, p. 136). O que se sabe é que nenhum deles escreveu especificamente sobre educação, mas os seus princípios acabaram repercutindo sobre ela.

Sobre esses autores Luzuriaga escreve:

Bacon (1561-1626) considera que o conhecimento vem da experiência, das percepções sensíveis, pelo que se deve começar pelo estudo da natureza, do conhecimento das coisas. Para isso cumpre empregar o método indutivo, pelo qual os fatos particulares são objetos de agrupamento, experimentação e comprovação, para chegar aos conceitos gerais, isto é, ao conhecimento. Descartes (1596-1650) parte da dúvida metódica, da atitude de discutir as ideias em compensação, afirma a substancialidade do eu e da razão ante o mundo exterior. O decisivo para o conhecimento são as ideias, não as coisas; o ser pensante, não o mundo exterior. Sua influência na pedagogia do tempo deve-se sobretudo a suas ideias sobre o método, que chegam a constituir uma das bases da nova didática (LUZURIAGA, 1980, p. 136).

As correntes filosóficas, empirista e idealista se moldaram aparentemente controversas, contudo, se complementaram na educação e dessa união resultou a pedagogia realista, a qual deu a época nova característica. Os aforismos presentes no *Novum Organum* de Francis Bacon objetivavam um ensino que evitasse o trabalho penoso das crianças, ao mesmo tempo que propunha um método que fizesse com que o aluno observasse a realidade, interpretando-a para que na aprendizagem, obedecesse ao seu curso.

Essa pedagogia denominada realista foi representada por personalidades como Ratke, Comenius e Locke. E sobre ela Luzuriaga (1980, p. 137, grifos nosso) destaca:

Essa pedagogia trata de substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento das coisas ou, melhor, pelo de suas representações. **Aspira a criar nova didática, dando normas para o emprego do método na educação, conforme certas regras. Encara igualmente a individualidade do educando com mais insistência que nas épocas anteriores.** Finalmente, na ordem moral e social, cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens.

Wolfgang Ratke (1571-1653) foi o precursor da pedagogia realista e cuidou de introduzir na educação os embasamentos teóricos de Bacon de modo teórico e prático, suas reflexões constituíram sob a educação as bases de um novo método de ensino que seguia as leis da natureza. Ratke em seu livro “*Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar*”, expunha os conceitos nos quais estavam apoiadas as bases de seu método de ensino.

Luzuriaga (1980) tratou de apresentar as principais características presentes no método de Ratke:

1.ª) Que o método há de seguir a natureza, partindo do simples e singelo para o complicado e superior, e do fácil para o difícil. 2.ª) Não se deve aprender mais de uma coisa de cada vez; e não se deve passar a outra antes de havê-la compreendido por inteiro. **3.ª) Deve-se repetir o aprendido.** 4.ª) Deve-se ensinar tudo primeiro na língua materna, para depois passar às estrangeiras. 5.ª) Deve-se aprender prazerosamente, sem coação do mestre. 6.ª) Não se devem impor regras, menos ainda aprendê-las de memória, mas obtê-las pelo estudo próprio ou de bons autores. 7.ª) Primeiro a coisa em si, depois seus modos. **8.ª) Deve-se aprender tudo por experiência e indução.** **9.ª) O professor deve apenas instruir; a disciplina é tarefa dos escolares.** 10.ª) Devem concordar a disciplina escolar e a doméstica (LUZURIAGA, 1980, p. 137).

Estas são as convicções que fundamentaram e organizaram o método de ensino de Ratke e que deixou os educadores de seu tempo a meio caminho entre o realismo e o verbalismo. Preocupado com a criação de um método de ensino que pudesse tornar o ensino fácil, útil e rápido propôs a arte de ensinar dentro da instrução humanista em vigor nesse período, as ciências naturais e as ciências das coisas. Com isso, manteve seu compromisso com a educação universal que exigia a diminuição dos custos com o ensino, e para isso propôs a utilização de seu método de ensino e a distribuição de livros didáticos. (HOFF, 2004)

Sobre a metodologia de ensino de Ratke com uso de material didático, Hoff (2004) explica que;

O livro adquire posição central na obra de Ratke e ele próprio elaborou um conjunto de livros didáticos que, conforme seu objetivo, seu conteúdo e sua 'anatomia espiritual', espelha uma global preocupação pedagógica com todos os seus fundamentos filosóficos.

A impressão de livros nos anos de 1619 a 1622 resultou num conjunto que recebeu o nome de *Enciclopédia*, publicada com o apoio do Principado de Cöthen. É o seu *Allunterweisung* (2004, p. 146).

Dando continuidade e aperfeiçoando o método de ensino de Ratke, Comenius, “vinte anos depois da publicação do Discurso do Método de René Descartes, [escreve] a Didática Magna (1657), considerada como método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga” (GADOTTI, 2004, p. 78).

Jan Amos Comenius (1592-1670) foi considerado “o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história” (LUZURIAGA, 1980, p. 138), influenciado pelas teorias de Bacon e Ratke, apresentou os princípios de uma educação realista empirista e esta passa a ser a característica do pensamento pedagógico moderno. Para isso, o autor “continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; em conexão com a filosofia empírica da época, empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e dos métodos de ensino” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25), que acredita ter sido inspirada também pela teoria metódica de Descartes.

Fundamentando-se nos métodos de ensino presente nas obras de Bacon e Ratke, Comenius empreendeu reformas aos ideais desses pensadores de modo a propor um sistema articulado de ensino que defendesse o direito comum pelo saber. Para ele, o processo de ensino, deveria ser permanente, ocorrendo durante todo o percurso da vida do homem, uma vez que o homem se encontra num processo de constante aprendizado.

Sabe-se que a obra de Comenius de maior importância foi *Didática Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (1657) em que o autor tratou de expor, “sobre a base das finalidades educativas a atingir e dos métodos didáticos a utilizar, além da teoria e do aproveitamento dos alunos” (CAMBI, 1999, p.290), nessa obra se encontra sua principal contribuição para educação, ele organizou o ensino de modo que se chegasse “à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das

diferenças políticas e religiosas” (LUZURIAGA, 1980, p. 143), com isso ele propunha chegar à unidade do convívio social e dos conhecimentos.

Não se pode negar a importância e contribuição das metodologias de Comenius para a estruturação da educação, uma vez que, foi ele um dos responsáveis por dar continuidade à tradição do Renascimento de tornar fácil e agradável o ensino escolar, e para isso, delineou um grande trabalho de transformação dos programas e métodos de ensino.

Houve na educação desse período uma querela entre as teorias pedagógicas da Essência e da Existência, que se iniciou no Renascimento e prosseguiu no século XVII. Nessa época, o desenvolvimento intelectual que vinha ocorrendo desde o Renascimento, deu origem às ideias de liberdade defendidas pela burguesia nos campos político e econômico, e a esse novo movimento se chamou de Iluminismo.

O Iluminismo foi um movimento cultural que se desenvolveu em alguns países da Europa nos séculos XVII e XVIII, os pensadores que difundiram esse pensamento de liberdade julgavam o período antecedente como sendo um período de “trevas” e “obscurantismo” sobre o conhecimento, uma vez que a Igreja ainda exercia grande influência sobre a educação, esses pensadores consideravam propagadores da luz e do conhecimento e por isso eram chamados de iluministas. (GADOTTI, 2004)

O espírito moderno das novas classes dirigentes encontrava sua expressão no pensamento de Locke, que traçava um projeto de formação não das classes populares, mas do *Gentleman*³. Ao que se refere a educação das classes populares proposta por John Locke, dito que:

[...] se preocupava somente em prover as crianças, que vivem dos subsídios paroquiais com base na lei dos pobres (*Poor law*), com escolas de trabalho (*Workhouse-schools*) que preparam para as atividades relacionadas com a indústria fundamental do país, a indústria têxtil de lã, doutrinando-as ao mesmo tempo na religião oficial. Não há nesse espírito moderno a inspiração humanitária dos religiosos, católicos e petistas, cuja obra, todavia, quase sempre se reduz a fornecer, à custa da sociedade, uma mão-da-obra menos rude para as novas indústrias, mas há somente o senso prático do *gentleman* que, se não fecha os olhos perante a existência de um problema social, também não fica preocupado por causa dele (MANACORDA, 1992, p. 225).

³ O gentleman para Locke deveria ter um bom ensino e educação, para que este fosse “útil ao seu país, capaz de se ocupar de seus negócios, agradável em sociedade, que não conhece tudo, mas é suficientemente aberto para poder aprender aquilo de que terá necessidade (MICHAUD, 1991, p.153).

John Locke (1632-1704) com o seu estudo sobre o entendimento humano marcou o início das ideologias iluministas na educação, contrária ao pensamento platônico, defendia a ideia de que tudo se aprende; não há ideias inatas. Para ele “a criança ao nascer, era, uma *tabula rasa*, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever” (GADOTTI, 2004, p. 78), ele acreditava que o conhecimento só teria valor se preparasse para a vida e para a ação, e caberia ao professor desenvolver nos alunos esse conhecimento.

Sobre as ideias de John Locke, Luzuriaga dispõe que este:

[...] não só se distinguiu pelas ideias filosóficas, como ainda pela concepção política. É considerado o pai do liberalismo moderno e inspirador das ideias que serviram de base à constituição política da França e dos Estados Unidos da América. Em pedagogia ocupa lugar destacado, tanto por suas ideias como por influência que exerceu em Rousseau e, por meio dele, em toda pedagogia moderna (LUZURIAGA, 1980, p. 144).

Contudo, não se encontra nos escritos de John Locke um sistema de educação intelectual baseado nas concepções empiristas que caracterizam sua filosofia, mas em suas obras é possível encontrar vestígios do que mais tarde viria a ser os princípios da corrente naturalista em educação, que foi representada por Jean-Jacques Rousseau.

O século XVIII é político-pedagógico por excelência, uma vez que as camadas populares reivindicavam ostensivamente mais saber e acesso à educação pública. E com isso “cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande *revolução pedagógica nacional* francesa do final do século” (GADOTTI, 2004, p. 88).

Os teóricos iluministas pregavam uma educação inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuita e oferecida pelo Estado a todos. Isso deu início à noção de unificação do ensino público, mas esse embasamento ainda tinha impregnado em sua gênese um caráter elitista, em que somente os mais capazes conseguiriam ter acesso ao ensino gratuito e conseqüentemente chegar à universidade.

Cambi (1999) destaca que foram os Iluministas que de fato delinearam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições:

[...] em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre as bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de 'espírito burguês' (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

Os iluministas acentuaram o movimento pela liberdade individual iniciada no período anterior e buscou refúgio na natureza. Neste momento o ideal de vida era o "bom selvagem", livre de todos os condicionamentos sociais. E foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que neste cenário de grandes mudanças educacionais, "inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu no marco que divide a velha e a nova escola" (GADOTTI, 2004, p. 87).

Rousseau resgata a relação entre educação e política, para ele "uma é pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a - por vias novas - para a recuperação da condição natural, [...] ativadas através de um radical esforço racional" (CAMBI, 1999, p. 343).

Para Cambi, (1999);

O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio*, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o do *Contrato*, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado. E são dois modelos, como já dissemos, alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si (CAMBI, 1999, p. 344-345).

O pensamento de Rousseau influenciou, no século XVIII, a transferência do controle da educação da Igreja para o Estado. E sobre isso, ressalta Gadotti (2004);

Nessa época desenvolveu-se o esforço da burguesia para estabelecer o controle civil (não-religioso) da educação através da instituição do *ensino público nacional*. Assim, o controle da Igreja sobre a educação e os governos civis foi aos poucos decaindo com o crescente poder da sociedade econômica. A Revolução Francesa baseou-se também nas exigências populares de um sistema educacional. A Assembleia Constituinte de 1789 elaborou vários projetos de reforma escolar e de educação nacional (2004, p. 89).

O modelo educacional que Rousseau propôs nesse momento pode ser considerado o mais radical e inovador, posto que imprimiu nos movimentos políticos

a característica revolucionária sobre esse modelo outros autores delinearam projetos educativos igualmente originais. Mas, para Cambi (1999, p. 355):

Foram, em particular, as filosofias 'extremas' do século que deram vida também as pedagogias mais novas e radicais. É o que ocorre com os materialistas, que constroem o modelo estatal e igualitário, rigorosamente laico de educação, que será observado com atenção pela Revolução Francesa. Mas é o que ocorre também com Vico e com Kant, que representam – o primeiro – a alternativa mais radical ao cartesianismo e ao iluminismo futuro (pelo que existe nele de cartesiano, de científico e de anti-historicista), elaborada a partir da tradição, da história, da língua, às quais é confiado o papel realmente formativo da mente e do sujeito, ligando-os ao tecido histórico-social em que tomam forma; – o segundo – a revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas através da crítica da razão (teórica e prática) que dá início a uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo "caráter" e pelo domínio primeiro exerce a racionalidade universal.

É evidente que a liberdade defendida por esses pensadores só poderia ser praticada por uma minoria, aqueles que, de fato, viviam livres do trabalho material, pois tinham sua sobrevivência garantida por um regime econômico de exploração do trabalho.

Assim sendo, compreende-se que as contradições que impulsionaram o desenvolvimento da modernidade no período entre os séculos XV e XVIII expressaram a emergência da sociedade do capital, uma vez que a hegemonia da classe burguesa em oposição ao poder absoluto aristocrático conduziu a discussões sobre economia política e liberdade de propriedade. Estas discussões devem ser percebidas como parte desse contexto, questões sobre educação e ensino não são diferentes. Contudo, no período quando se fala em ensino dos homens não se deve pensar em educação das massas tal qual como foi a partir da segunda metade do século XIX.

Com a filosofia de Kant (1724 – 1804) surgem as primeiras tentativas de se conceituar uma Pedagogia da Existência. Baseada a partir de suas teorias de Epistemologia e Metafísica o ensino seria centrado no desenvolvimento do domínio intelectual e moral do indivíduo. Kant, partindo de suas teorias, almejou combater o ceticismo moral e o dogmatismo tradicional religioso e para isso a nova concepção de ensino deveria:

[...] superar estas duas frentes de combate. Na medida em que atribui a origem do conhecimento às leis do espírito humano, atribui a este um valor geral, ainda que limitado ao âmbito do mundo dos fenômenos elaborados e

apreendidos pelo espírito. [...] **Com base nessa filosofia, o problema da educação do homem tomou um aspecto totalmente novo** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 35, grifos nosso).

A fim de representar suas teorias sobre educação, Kant escreveu a obra “*Sobre a Pedagogia*” (1999), nesta obra o autor nos apresenta pontos e perspectivas do homem, bem como, de sua formação. Com a iniciativa de criar algo “diferente” daquilo que já estava imposto, buscou com esse escrito, dividido em três partes, apresentar; 1. Sobre a Pedagogia e seus conceitos de educação; 2. Sobre a educação física e o cuidado referente ao corpo físico das crianças; 3. Sobre a educação prática que compreende a habilidade e a moralidade dos sujeitos.

Nesse modelo educacional o educador deveria ensinar algumas normas e regras a serem seguidas sustentando o princípio de que a base de uma boa educação está no emprego da disciplina (do indivíduo) e na instrução (prestada por outrem).

Sobre isso Kant escreveu na introdução de seu livro:

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), **a disciplina e a instrução com a formação**. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo [...] Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer *cuidados*. Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças [...] **A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta**. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele [...] **A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra** (KANT, 1999, p. 11-12, grifos nosso).

Como se pode notar, Kant compreende que é pela disciplina que o homem desenvolve sua humanidade, a disciplina juntamente com a instrução prestada a ele no auxílio do desenvolvimento de suas capacidades racionais que fazem com que seja possível o distanciamento do homem daquilo que o faz naturalmente animal, ou seja, da ação promovida a partir dos seus instintos.

Dessa maneira, a pedagogia propõe que o homem em certo ponto se cria e também atua criando o mundo que apreende. Porém, está “criação era realizada de

acordo com as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática; não era idêntica nem à diversidade empírica dos homens, nem à arbitrariedade da sua atividade” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 35).

O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico, contribuiu para a reconstrução de uma reforma na sociedade através da educação, uma vez que propunha uma intervenção pedagógica que pudesse contribuir não apenas com as questões cognitivas, mas principalmente com a formação prática desses conhecimentos para que os indivíduos as empregassem em seu cotidiano.

Para Manacorda, o século XVIII pedagogicamente falando:

[...] é o século da construção sensorialista e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, assim como da educação individual da educação nacional. Desenvolve-se, assim, um movimento dialético de tensões e oposições que se resolvem em reconhecimento da personalidade plena, da educação integral, cabal, humana, representada essencialmente pela pedagogia de Pestalozzi (MANACORDA, 1992, p.150).

Com um modelo de escola que compreende que o ensino deve ocorrer “a partir do concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. [...] A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31-32).

Seguindo o pressuposto de formação de homem, Pestalozzi (1746-1827) visando uma reforma educacional desenvolve a proposta de ensino envolvendo aspectos intelectuais, físicos, socioemocionais e culturais, a este modelo educacional de ensino dá o nome de método intuitivo, pois acredita que o ensino centrado nessas bases e voltado a percepção sensorial conduziria um ensino mais significativo para a criança.

Pestalozzi, (1746-1827) “queria a reforma da sociedade através da educação das classes populares” (GADOTTI, 2004, p. 91), seus estudos estavam mais centradas no desenvolvimento psíquico da criança, do que na sua aquisição de conhecimentos, uma vez que “sua ambição foi a de ‘juntar aquilo que Rousseau separa’, isto é, o homem natural e a realidade histórica; e o fez aderindo ao seu tempo e também se fechando dentro dos limites ideais de uma sociedade predominantemente pré-industrial” (MANACORDA, 1992, p. 261).

Precursor na disseminação de um modelo de educação em que o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, a partir de sua experimentação prática e na vivência intelectual do conhecimento; Pestalozzi, postula o conceito do aprender fazendo, teoria que foi amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a ele.

Assim como se pode observar nos estudos de Gadotti (2004), Pestalozzi em sua proposta pedagógica promovia;

[...] uma educação em contato com o ambiente imediato, seguindo objetiva, progressiva e gradualmente um método natural e harmonioso. O objetivo se constituía menos na aquisição de conhecimentos e mais no desenvolvimento psíquico da criança. Sustentava que a educação geral devia proceder a profissional, que os poderes infantis brotavam de dentro e que o desenvolvimento precisava ser harmonioso (GADOTTI, 2004, p. 91).

Para ele o papel do professor deveria ser o de contribuir para a aquisição do conhecimento, mas este deveria fazê-lo, inspirado no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto para a criança.

Mesmo não conquistando grandes resultados, os ideais educacionais de Pestalozzi são debatidos ainda hoje, algumas de suas teorias foram incorporadas a pedagogia contemporânea, a representação de que “a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para o seu desenvolvimento expandiu-se no mundo” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 33) e com isso:

O modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. **O homem era, em certo sentido, o seu próprio criador, tal como era o criador do mundo que apreendia.** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 35, grifos nosso)

Compreendendo a perigosa dicotomia característica desse modo de fundamentar o ideal, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1771-1831) escolheu outra direção e por essa concepção idealista do método dialético, Hegel propõe “o que se chama de *filosofia do devir*, ou seja, do *ser como processo, como movimento, como vir-a-ser*” (ARANHA, 1993, p. 118).

A dialética hegeliana ensina que todas as coisas e ideias morrem, mas que essa força aparentemente destruidora é também uma força motriz, este pensamento contribui para que acreditemos que o ser está em constante transformação.

Segundo Suchodolski (2002, p. 37, grifos nosso) Hegel:

Relacionou a objetividade e a universalidade do ideal e as normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo. Analisando o decorrer da formação da criança, Hegel salientou as contradições e a sua superação, no processo que consiste em dar-se à realidade objetiva, perdendo-se de si mesmo, e reencontrar-se num nível superior, graças à assimilação dos elementos dessa realidade. Todo este processo tem os traços característicos da própria atividade do aluno, mas não é dirigido por fatores subjetivos, nem é marcado pela realidade empírica. Efetivamente, Hegel distingue a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos, empírica e ocasional. Ao mesmo tempo, Hegel separa a personalidade e a vida superficial do indivíduo. O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente no Estado.

Essa lógica do movimento dialético se dá em três etapas; tese, antítese e síntese, podendo ser compreendida também como; afirmação, negação e negação da negação. As teorias de Hegel consideram que o espírito dos tempos modernos impõe a filosofia a tarefa de superar qualquer tipo de saber anômalo e inabitual, pois, cabe a ela prover a consciência comum em graus que permitam elevar até a ciência.

Esse pensamento entre o fim do século XVIII e início do século XIX, contribuiu para que ocorresse, na França, conflitos políticos que alteraram drasticamente as relações sociais, e acabou por repercutir também, no modo de organização da educação que ocorre justamente pela conjuntura de descontentamento que se instaura na sociedade desse período.

Com o objetivo de evitar maiores manifestações, passam a propagar os ideais de liberdade dos filósofos iluministas e com isso surgem as primeiras discussões sobre uma escola pública, laica e gratuita, contrapondo-se justamente ao modelo de educação pública religiosa do Antigo Regime.

Gadotti (2004) ao discorrer sobre o assunto aponta que:

A Revolução Francesa tentou plasmar o educando a partir da consciência de classe que era o centro do conteúdo programático. A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática (GADOTTI, 2004, p. 89).

A necessidade da construção ideológica de uma sociedade liberal que permitisse levar a frente os pensamentos burgueses foi o principal objetivo da Revolução Francesa, que tinha por necessidade, acabar com o que ainda existia do Antigo Regime, em que a Igreja era responsável pela educação e se utilizava dela para garantir o seu poder. Mas, nos fins do século XVIII, a burguesia se utilizou deste mesmo método de controle e estruturou uma educação em consonância com seus ideais, trazendo para si o controle das massas através do ensino.

Diante dessa inspiração filosófica, para o desenvolvimento de uma nova organização educacional, Manacorda expôs que:

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores (MANACORDA, 1992, p. 249).

Enquanto todas as tentativas anteriores de criar uma nova teoria pedagógica não obtiveram êxito, a tentativa de reforma educacional iniciada com os movimentos revolucionários impregnados das ideologias presentes nas teorias filosóficas Empiristas e Racionalistas provocou reações imediatas naqueles que já contestavam a contribuição e importância exercida pela Pedagogia da Essência nessa nova forma de organização social.

Foram, portanto, as obras de Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, publicadas no fim do século XIX e início do século XX, que de fato contribuíram para a efetivação dos ideais disseminados pela Pedagogia da Existência. Foram eles os precursores dos fundamentos filosóficos da fenomenologia e do existencialismo e seus pensamentos contribuíram para que na segunda metade do século XIX se iniciasse um verdadeiro processo de diferenciação entre as Pedagogias da Essência e a Pedagogia da Existência e que mais tarde influenciariam também as novas concepções de educação e de ensino, bem como, as pesquisas educacionais contemporâneas.

Deixando de lado o conceito humanista da pedagogia anterior, a nova pedagogia busca levar o homem a conhecer a si mesmo e estar sempre evoluindo. Partindo desta concepção de educação que relaciona a objetividade e a

universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e do espírito, desenvolve-se a Pedagogia da Existência.

Notável que após a decadência do poder do clerical, que mantinha sob seu controle as regras e as rédeas do modo de organização social, as bases da Pedagogia da Existência trataram de expressar no homem sua capacidade de pensamento e participação na sociedade enquanto indivíduo “livre”, propagando assim, o pressuposto de que o homem pode, por si só, buscar os conhecimentos que lhe são necessários para atuar no meio em que vive e, a partir deles fazer as transformações necessárias à sua sobrevivência.

Todavia, como ver-se-á a seguir, foram as revoluções ocorridas durante os séculos XVI e seguintes, as responsáveis por travar um embate sob a dicotomia presente no pensamento e organização de educação e ensino nos períodos da história Moderna e Contemporânea.

2.3. A DICOTOMIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL E OS CONFLITOS ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

A Pedagogia da Essência inicialmente tinha como base a disseminação dos conhecimentos historicamente acumulados a fim de exprimir no homem o sentido de que ele deveria ser educado para o bem, e com isso considerar o pleno desenvolvimento de suas capacidades individuais e morais, fazendo com que este estabelecesse um bom convívio em sociedade. Para, além disso, o acesso ao conhecimento deveria contribuir para a sua atuação no meio sociopolítico, a fim de que pudesse gozar de suas capacidades intelectuais enquanto cidadão livre.

Porém, as mudanças nos campos econômico, político e social ocorridos durante o século XVII e seguintes, desencadearam no campo educacional um embate entre as Pedagogias da Essência e Existência, enquanto uma estava preocupada com a formação das capacidades humanas e morais, a outra preocupava-se com a formação construída a partir de vivências e experiências.

O processo de organização social desse período, que vai da decadência dos povos gregos à organização social de estado, atribuiu ao Estado, a organização política. No entanto, tal organização deu origem à desigualdade econômica entre as classes sociais, instigando o levante da luta dos proletários contra a classe dominante.

Deste modo, Plekhanov (1980, p. 31, grifos do autor) nos afirma em seus estudos:

[...] que de todos os lados, tanto na filosofia como na História propriamente dita e na literatura, a evolução da ciência social em seus diversos ramos conduzia ao mesmo problema: **explicar a origem do estado social**. Enquanto esse problema não tivesse resolvido, a ciência continuaria girando em um círculo vicioso, declarando que **B** é a causa de **A**, e chamando de **A** à causa de **B**. Pelo contrário, tudo prometia esclarecer-se uma vez resolvido o problema da origem do estado social.

Compreende-se assim que todas as ciências até este momento buscavam explicar as causas, porém não as conseguiam explicar, uma vez que não haviam encontrado a origem da causa, e buscavam através da educação e do ensino minimizar os efeitos dessa dicotomia social.

Mas Marx, no século XIX, buscou elaborar a compreensão desse problema por meio da concepção materialista, ao explicar que;

Minhas pesquisas conduziram a êste resultado: que as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser compreendidas por si próprias, nem pela pretensa evolução geral do espírito humano, mas, ao contrário, deitam suas raízes nas condições materiais de existência, cujo conjunto Hegel, a exemplo dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende sob o nome de “sociedade civil” (MARX, 1859, p. 3-4).

A partir da compreensão das relações humanas e das necessidades materiais para a manutenção da sociedade civil, esses movimentos impulsionaram a ascensão dos ideais de liberdade difundidos pelos pensadores Iluministas, bem como a difusão das tendências: idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas, promovendo significativamente a organização metódica da educação, afim de suprir algumas das necessidades primárias da nova organização social.

Sobre isso, Suchodolski (2002, p. 95) diz que:

A contradição entre as tendências da educação que têm por objetivo satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna. Esta pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro.

Compreende-se que com as mudanças ocorridas nesse período, exigiu das organizações escolares, um ensino voltado à formação de um sujeito autônomo, uma vez que não se faz necessário um homem com ampla formação em uma determinada área do conhecimento, mas sim, uma formação que possa contribuir para a adaptação desses homens a realidade material que se encontra em um processo contínuo de transformação e para isso necessário agora educar e ensinar indivíduos para que estejam aptos em aplicar seus saberes sob a razão pragmática.

Nesse embate, a Pedagogia da Existência constitui-se nos fins do século XIX, como a corrente de maior importância, em virtude de sua energia e diversidade graças a teoria da evolução no campo da natureza postulada por Charles Darwin e Herbert Spencer. E sobre isso Suchodolski (2002, p. 95) diz que;

[...] a orientação que dela provinha devia conduzir, como vimos, quer à evasão individual, quer à adaptação. Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social. A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência.

É possível perceber até aqui que a história do pensamento pedagógico é uma luta travada entre a essência e a existência humana, e que a educação contemporânea contém um caráter antinômico entre essas duas pedagogias. A contradição entre elas se dá pelo fato de que essas tendências objetivavam apenas satisfazer as necessidades do indivíduo, esquecendo de inseri-los como participantes ativos nos movimentos históricos e sociais.

Nas análises de Suchodolski (2002, p. 51) “A teoria da evolução de Darwin e a filosofia da evolução de Spencer tiveram grande influência no desenvolvimento ulterior do pensamento pedagógico”, revertendo o ensino que antes se voltava ao desenvolvimento das capacidades inerentes ao íntimo do homem para o de adaptação das capacidades orgânicas e psíquicas.

Inicialmente nessa perspectiva as noções de desenvolvimento e adaptação formavam um todo a partir da teoria da evolução de Darwin e Spencer, mas “a psicologia do desenvolvimento utilizou a noção de crescimento, o qual é acionado por fatores internos e externos, fatores de desenvolvimento e de adaptação. No entanto, o progresso da sociologia revelava diferenças” (SUCHODOLSKI, 2002, p.75).

Ainda sobre esses fatores:

Alguns psicólogos começavam a entrever um antagonismo entre o desenvolvimento, fator interno e espontâneo, e a adaptação, fator externo e imposto. A formação do homem devia ser, em última instância, fruto do seu desenvolvimento. Os sociólogos viram esta oposição do modo inverso: para eles, a formação do homem é fruto da sua adaptação ao meio social, enquanto o chamado desenvolvimento interior, não é mais do que imagem desta adaptação (Idem, *Ibidem*).

São muitas as contradições entre as tendências da educação, cada qual traz em si o objetivo de satisfazer as necessidades dos indivíduos em determinada circunstância e/ou período histórico e a crítica existencialista feita às tendências pedagógicas da essência e existência propõe que:

[...] nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem ‘em carne e osso’, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. **Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95-96, grifos nosso).

Assim sendo, o autor destaca a noção de que é possível observar que o pensamento pedagógico se perde ao escolher apenas uma ou outra, ou quando tenta unir em função das circunstâncias históricas e sociais. Nesta perspectiva, a pedagogia da existência acabaria por trair seus princípios fundamentais, portanto, a pedagogia da essência trairia seus princípios essenciais, uma vez que:

[...] a ‘síntese’ assim concebida representava no fundo o aniquilamento de tudo o que contribuía para o valor da pedagogia da existência e a pedagogia da essência. Como o demonstramos, a pedagogia da existência revelava o conflito criado na sociedade burguesa entre as tendências para o desenvolvimento do indivíduo e as condições sociais existentes. A evasão do indivíduo da vida real provava claramente a existência desse conflito, assim como o demonstrava a necessidade de adaptação. A pedagogia da existência não dava resultados positivos nestas circunstâncias; não mascarava as resistências reais, nem escondia o fato de que a realidade social se opõe à educação organizada à medida do indivíduo (SUCHODOLSKI, 2002, p. 97).

Logo, a Pedagogia da Existência enquanto seguidora da teoria evolucionista acabou se tornando uma pedagogia de luta pela vida, em que os mais capacitados

teriam vantagens sobre os mais fracos e é exatamente nesta 'luta pela existência' que se realizava a seleção dos mais aptos.

Essa proposta faz com que se pense num modo para a transformação da educação, de modo a contribuir efetivamente para a elevação do conhecimento do homem, qual seja esta deverá associar-se às atividades sociais que transformem o estado das coisas, modificando e criando condições para que a existência humana possa se tornar elemento de transformação de sua essência.

Para que isso seja possível, Suchodolski, (2002, p. 99) diz que:

A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida.

Tentemos ver esta questão pelo ângulo filosófico: a concepção da 'essência' humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta 'essência'; no entanto, nem toda a 'existência' humana dá necessariamente origem à 'essência' do homem. **O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da 'essência' humana** (SUCHODOLSKI, 2002, p. 99).

Nessa direção, o autor destaca que é necessário que a educação ultrapasse os limites impostos pela burguesia, que faz com que a atividade pedagógica seja reduzida ao conformismo. No entanto, para que isso ocorra é preciso que se crie uma concepção de educação dirigida para o futuro, em que se submeta o presente a críticas, essa perspectiva acabará por acelerar o processo de desaparecimento de tudo que é antiquado, contribuindo assim para o aceleração do processo de concretização do que é novo.

Nessa perspectiva, Suchodolski (1976, p. 92) compreende que:

A educação deve destruir estas ilusões, devolver ao indivíduo a capacidade de reconhecer o que é na realidade, e deve ajudar a rasgar o véu que o separa do mundo e da própria vida real. Neste aspecto, a educação pode - em certos casos - conduzir ao rompimento de um indivíduo como a classe a que pertence. Particularmente quando a «luta de classes se aproxima do momento decisivo» e «o processo de decomposição no interior da classe dominante adopta um carácter eminente e amplo», é possível tal ruptura e a passagem para o lado da classe progressista e revolucionária. [...] cabe à educação um papel criador.

Compreendendo o processo histórico, das teorias e dos teóricos da educação aqui tratados, fica evidente que cada um revela em si concepções filosóficas e ideológicas que demarcaram os diferentes contextos econômicos, culturais, políticos e sociais em que viveram e conseqüentemente se desenvolveram.

Suchodolski (1976, p. 90-91, grifos nosso), em seus escritos, diz que:

O optar por um ou outro caminho define de modo diferente a psique do homem e o eleger um ou outro depende da classe social a que se pertence e, em grande medida, da consciência que se possui. A formação da psique humana constitui um processo em que o trabalho educativo consciente desempenha um papel decisivo. Esta educação apetrecha o intelecto humano com o saber acerca da realidade e das suas leis, capacitando os homens para uma eficaz actividade. Com estes processos mudam também as relações dos homens com o mundo circundante e mobilizam-se forças imensas da transformação revolucionária. [...] Tal como nos seus estudos económicos, Marx, nas suas investigações da história política, não alude ao psicologismo que deduz da análise da «natureza humana», os acontecimentos e instituições políticas. **Marx mostra que os homens foram prefigurados pelas relações sob as quais desenvolvem a sua actividade. As análises dos homens e da história realizadas com este método, análises da formação do homem, apresentam um segundo grupo de problemas da pedagogia: a questão da relação entre Ser e Consciência na vida particular.**

É importante lembrar, ainda, de que essas teorias pedagógicas influenciaram as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira, comentadas por Saviani, em sua obra “Escola e Democracia” (1989). Nesta obra, Saviani identifica que a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia da Essência é centralizada no intelecto, no conhecimento, enquanto a Pedagogia Nova, assim como a Pedagogia da Existência, se foca na atividade e no aprender fazendo.

A seguir, objetiva-se a apresentar as pedagogias implantadas no Brasil, cujas teorias que as fundamentam tem suas bases nos mesmos pensadores apresentados anteriormente nesta seção, deste modo, buscar-se-á, fazer a relação que entre as teorias pedagógicas da Essência e da Existência aqui já apresentadas, com as pedagogias historicamente implantadas na educação brasileira.

Esse levantamento histórico permitirá que se compreenda a influência das teorias filosóficas desses pensadores para o desenvolvimento das teorias de ensino, bem como, sua inserção na elaboração didática metodológico dos materiais didáticos, que são utilizados nas escolas como suporte e controle do ensino.

Sendo assim, o estudo feito até aqui servirá de referencial teórico para a realização da análise da amostra de livros didáticos do período que compreendem a pedagogia Tradicional e Moderna no Brasil nos séculos XIX e XX respectivamente.

3. HISTÓRIA DAS PEDAGOGIAS E A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após a exposição da análise histórico-filosófica de como ocorreu o desenvolvimento da educação e da pedagogia, tratamos de expor também os pensadores que contribuíram para a fundamentação e sistematização desses processos teóricos de educação, que logo depois foram transformados em processos metodológicos de ensino. Para isso, retomamos a história da educação desde o período antigo até o contemporâneo, respectivamente.

Desse modo, apresentaremos a seguir, como ocorreu o processo ensino no Brasil, fazendo um paralelo com as teorias pedagógicas e influências educacionais das sociedades que já estavam mais adiantadas nesse aspecto. Uma vez que, diferentemente da Europa que sistematizou e adaptou as teorias filosóficas dos pensadores clássicos criando metodologias para a efetivação de um sistema de educação e ensino que estivesse de acordo com as necessidades e especificidades de dado período histórico, o Brasil apenas adotou as teorias pedagógicas sem adaptá-las à realidade social e educacional do seu povo.

Como já explicitamos na primeira seção deste estudo, o processo histórico foi fortemente influenciado por tendências filosóficas que contribuíram significativamente para a organização metodológica da educação e isto interferiu na criação e disseminação de uma proposta de educação e ensino por todo o continente. Pode-se dizer que os movimentos e revoluções sociais ocorridas na Europa foram os principais responsáveis por boa parte dessas mudanças.

Emir Sader, cientista político brasileiro, na apresentação do livro “*A ideologia Alemã*” (2007) de Marx e Engels, comenta que:

A busca do conhecimento e da verdade pelo pensamento humano partiu sempre da dicotomia entre sujeito e objeto. As diferentes respostas dadas pelas várias correntes do pensamento a essa questão permitiram sua classificação na grande lista de tendências – idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas etc. (SADER, 2007, p. 9)

Desse modo, iremos retomar o processo histórico de organização e criação de educação e ensino no Brasil, buscando destacar a influência dessas teorias/tendências filosóficas na produção do material didático dentro do recorte temporal aqui demarcado, ou seja, os séculos XIX e XX.

Como vimos até aqui, essas correntes de pensamento foram responsáveis por boa parte da organização e sistematização do ensino e da produção e organização do livro didático na Europa e, no Brasil não foi diferente, uma vez que por muito tempo não se produziu no país o próprio material de ensino, apenas se reproduziu os modelos e métodos de educação adotados em outros países.

3.1. PEDAGOGIA TRADICIONAL

O território brasileiro “entra para a história da chamada ‘civilização ocidental e cristã’ em 1500, com a chegada dos portugueses” (SAVIANI, 2013, p. 25), e junto do primeiro governador geral desembarca no Brasil no ano de 1549 os primeiros jesuítas. É dito, portanto, que a história da educação brasileira se inicia com a chegada dos portugueses, mais precisamente com o ensino prestado pelos jesuítas, e este processo de inserção da cultura do chamado mundo ocidental no novo continente ocorreu por meio de três aspectos que se interligam entre si; colonização, educação e catequese. (SAVIANI, 2013)

Os povos do novo continente, diferentemente dos povos dos países europeus que já havia nesse período, iniciado o processo da acumulação primitiva, processo anterior ao surgimento das instituições via modalidade manufatureira, ainda conservavam um modelo de organização social coletiva, em que tudo era dividido por eles e com todos os integrantes da tribo, desde o trabalho para a obtenção dos meios de sobrevivência, bem como, todas as demais atividades.

Quanto à educação, essa era realizada na prática do dia a dia, baseada na observação da realidade diária dos povos indígenas. Deste modo, para se ensinar a caçar, por exemplo, os índios adultos levavam o pequeno índio para caçar junto com eles, e observando como faziam os adultos, os pequenos aprendiam, pela imitação, o ato de caçar.

Com o ensino coordenado pelos padres jesuítas, essa realidade mudou e, o que antes era organizado num convívio social de trabalho comum e coletivo, passa a ser moldado dentro dos costumes dos povos da Europa no limite dos três aspectos que delimitam o processo de inserção desse continente na cultura eurocêntrica. Os colonizadores buscaram pela educação garantir a catequização dos povos e através dela inculcar um dinamismo externo de controle, impondo a cultura do colonizador nos colonizados.

Assim, Manacorda (1992, p. 6, grifos nosso), compreendendo que a educação acompanha o desenvolvimento social e por meio dele se molda, acredita que esse processo educativo ocorre a partir de três pontos básicos e, assim podem ser sintetizados:

[...] **na ‘inculturação’, nas tradições e nos costumes** (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), **na instrução intelectual** em seus dois aspectos, o **formal-instrumental (ler, escrever, contar)** e o **concreto (conteúdo do conhecimento)**, e, finalmente, **na aprendizagem do ofício** (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra).

No caso do Brasil a educação se baseou inicialmente no processo de aculturação, visto que para a naturalização da cultura dos colonizadores essa questão era de suma importância. Em seguida iniciou o processo de catequização, negando a tradição religiosa desses povos e iniciando na tradição religiosa monoteísta, com a proposta de estabelecer algum vínculo com esses povos através da aliança religiosa na crença.

Por meio da homogeneização da crença começou o processo de instrução intelectual; pela religião se ensina aos povos colonizados a língua materna dos colonizadores e se alfabetiza, culminando enfim, no ensinamento de algum conteúdo necessário para o desempenho de ofícios.

Saviani (2013) em conformidade com o que disse Manacorda (1992) em seus estudos, destaca que todo esse processo de colonização:

[...] **abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação**, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; **e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores** (SAVIANI, 2013, p. 29, grifos nosso).

Verifica-se com isso a estreita ligação entre educação e catequese no período de colonização do país. Por meio da catequização a aculturação desses povos ganhava cada vez mais força e espaço, uma vez que todo esse processo tinha “na catequese a sua ideia-força” (SAVIANI, 2013, p. 31).

Neste período iniciou, sob a orientação do padre jesuíta Manuel da Nóbrega, a Pedagogia brasílica, com um plano de estudos, assim explicitado por Saviani (2012, p. 148):

[...] se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Daí a denominação 'pedagogia brasílica'. Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem Jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599.

Nesse contexto, Saviani (2012), esclarece que essa fase da educação colonial no Brasil pode ser compreendida em algumas etapas distintas; a *primeira etapa* corresponde a chegada dos primeiros padres jesuítas até o final do século XVI com a morte de José de Anchieta e a promulgação da *Ratio Studiorum*.

Nesse momento, o ensino era feito a partir do ensinamento dos dogmas da igreja, partindo sempre da leitura e compreensão do livro sagrado, esse era o material "didático" utilizado para a educação dos povos colonizados.

A *segunda etapa* é marcada pelo ensino jesuítico centrado no plano de organização de estudos da Companhia de Jesus conhecido por *Ratio Studiorum* no período de 1599 a 1759. Esse plano tinha por objetivo apresentar uma organização didática de ensino para que pudesse ser seguida por todos os colégios jesuítas da Companhia de Jesus, como forma de unificar o ensino prestado por essa Ordem por todo o mundo.

A *terceira etapa* compreende o período da Reforma Pombalina, que se inicia com o conflito insolúvel entre a Ordem Jesuíta e a Coroa Portuguesa que acaba culminando na expulsão dos padres jesuítas decretados em 1759. Inicia-se, assim, o segundo período das ideias pedagógicas no Brasil no intervalo que compete os anos de 1759 a 1808, ou seja, caracterizado pelo movimento Iluminista presente no século XVII - XVIII na Europa, a Reforma Pombalina visava modernizar a instrução pública dentro das características revolucionárias desse movimento. (SAVINI, 2013)

Os Iluministas durante o século XVIII na França, Alemanha e Itália, promovem a pedagogia como sendo um dos centros motores da vida social e das estratégias de sua transformação.

Cambi (1999, p. 336) destaca em seus estudos que de fato os iluministas, “[...] delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições”. No curso do século XVIII duas mudanças significativas ocorrem no campo social e educacional; no campo social delinea-se um fenômeno econômico-social que transformará as formas de relações de trabalho na Europa e no mundo ocidental e esse fenômeno fica conhecido como: Revolução Industrial.

Esse movimento ocorre a partir de eventos “que vão desde a revolução agrícola, e a acumulação de capital que esta promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força-trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização etc.” (CAMBI,1999, p. 369).

Todo esse movimento originado na Europa se expandiu pelo mundo e transformou profundamente as relações econômicas e sociais da sociedade moderna, uma vez que, com esse movimento as relações sociais giram em torno das relações produtivas do trabalho e isso acaba interferindo na forma como a educação é pensada e oferecida, ou seja, começa a se pensar em uma educação que possa oferecer aos indivíduos o conhecimento necessário para atuar na nova sociedade que se levanta.

Compreende-se, portanto, que nesse momento não se fez necessária uma educação que desenvolvesse as capacidades eminentemente humanas, mas sim, uma educação que dê as bases mínimas para a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho, culminando assim na modernização das sociedades e na expansão da economia e do comércio. (CAMBI,1999)

No Brasil, todo esse processo iniciado em Portugal pelo então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo mais conhecido na história e na política por Marquês de Pombal, resulta numa reforma educacional, que fica conhecida por Reforma Pombalina, impregnada das ideologias liberais de influência iluminista, esse movimento ganha força e proporção em meados do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas.

Marquês de Pombal, através dessa Reforma busca focar em seu objetivo: expandir a exploração da mão de obra colonial e com isso melhorar a economia portuguesa, que nesse período está sob a dependência Inglesa, “seu projeto de

cunho mercantilista [...] implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e dinamização do comércio” (SAVIANI, 2013, p. 81).

O processo de modernização do mercado de trabalho iniciado ainda no século XVII na Europa chega ao Brasil, como resultado de uma nova proposta de organização social e de controle da educação através do Estado. Esse movimento, que pautado nos ideais presentes na Revolução Francesa promulgava a oferta de um ensino instrutivo que fosse universal, público, laico e gratuito para todos. Mas, ao analisar a educação do período Luzuriaga (1963, p. 180), discorre que a educação “Como em todas as épocas anteriores, [...] esteve intimamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais”, assim sendo, tinha em seus fundamentos os ideais liberais de controle do Estado sobre o ensino ofertado às camadas populares.

Deste modo, tendo o proletariado francês reivindicado a educação para todos, como fora discutida na Revolução, cabia aos intelectuais burgueses estruturá-la para conformar o povo e não desse espaço para sua emancipação intelectual.

Para Manacorda (1992, p. 269);

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho.

Os pensadores liberais do movimento Iluminista viram na educação, um mecanismo de reforma social gradativa. Num período em que “o modo de produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade se transformou profundamente” (MANACORDA, 1992, p. 270), era preciso desenvolver meios de ensinar esses indivíduos a atuarem nessa nova realidade social, e, além disso, contribuir para o seu desenvolvimento.

Sobre isso, Manacorda (1992, p. 279 grifos nosso) destaca que:

Com a batalha política se entrelaça, embora nem sempre com os mesmos homens, a disputa mais propriamente didático-pedagógica entre fautores da conservação e fautores da mudança.

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares para as quais se discute o novo método do ensino mútuo, às escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. Esta disputa talvez tenha na questão do ‘método’ a ser usado nos primeiros níveis

de instrução e sua expressão mais característica: **podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática.**

O desenvolvimento educacional só ocorreu no Brasil por volta do ano de 1853, com a Reforma Educacional proposta por Couto Ferraz, uma vez que “a ele coube a tarefa de baixar o decreto n.1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2013, p. 130). Esse regulamento trazia consigo o princípio da obrigatoriedade do ensino elementar para as crianças com mais de 7 anos de idade.

Para a organização do ensino, se desenvolveu uma base curricular elementar que deveria prover através das escolas primárias de primeiro grau “a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (SAVIANI, 2013, p. 132) e esse currículo teria seus conteúdos básicos desenvolvidos nas escolas primárias de segundo grau.

Em 1879, outro decreto visava a reforma do ensino no país, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 - Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império, proposto por Carlos Leôncio de Carvalho e a essência dessa reforma vem explicita logo no seu primeiro artigo, proclamando que: “*É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene*”.

A referência feita pelo decreto a respeito da garantia da moralidade e a higiene tornou elemento central no ideário pedagógico brasileiro durante o Segundo Império e em boa parte da Primeira República, essa preocupação se deu através da doutrina do *higienismo* que nasce com o liberalismo na primeira metade do século XIX. Os governantes viam nesse movimento um processo civilizador, e com isso preconizava algumas normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento e controle da saúde coletiva e individual, que nesse período era muito precária.

Sobre a reforma pedagógica higienista, ocorrida nesse período Saviani (2013, p. 137) escreve que:

[...] esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como ‘a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização’; ‘a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo’; ‘o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza’, que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente.

Esse discurso Iluminista expressou uma nova racionalidade burguesa, culminado em um novo ideal de sociedade influenciando diretamente a organização da educação brasileira, onde, “as crianças [passavam] de ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo e finalmente para o ensino intuitivo” (Saviani, 2014, p. 27), contribuindo assim gradativamente para a continuidade no movimento do processo civilizador em curso.

A Reforma de ensino de Carlos Leôncio de Carvalho se manifesta como prática do ensino intuitivo. Esse método intuitivo ou *Lições de coisas* é concebido de modo a propor uma resolução do problema da ineficiência do ensino, uma vez que o ensino prestado nesse período não estava adequado “as exigências sociais de corrente da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX” (SAVIANI, 2013, p. 138).

Para que essa adequação ocorresse, essa mesma revolução viabilizou o processo de produção de novos materiais didáticos como meio de suporte físico a esse novo método de ensino, e sobre esses materiais Saviani (2013, p. 138-139) diz:

Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros-negros parietais; caixas para o ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas.

Porém, todo esse aparelhamento do ensino, dependia de diretrizes metodológicas para o seu uso correto; era preciso renovar a educação adotando um novo método de ensino mais “concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004 apud SAVIANI, 2013, p. 139).

Nota-se que a preocupação com o método de ensino se deu pela necessidade de uma orientação segura para a condução do aprendizado dos alunos em sala de aula e, para tanto:

[...] foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modifica o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no 'material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita'. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras Lições de coisas*, cuja 1ª edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886 (SAVIANI, 2013, p. 139, grifos nosso).

Nesse manual, sob a referência do método intuitivo, o ensino deve partir de uma percepção sensível, e para isso era necessário que o professor oferecesse ao aluno dados que pudessem ser por ele observados e percebidos; cabe aqui ressaltar, que esse método se mantinha como referência do ensino durante a Primeira República.

Esse material que propunha, inicialmente, uma reforma no ensino do país, a partir das bases teóricas propostas por Pestalozzi, acabou por realizar apenas uma melhoria no sistema de ensino, uma vez que os professores desse período não tinham conhecimento metodológico, nem suporte material para pôr em prática tal proposta. Dessa maneira, o material acabou por servir de apoio para a elaboração das aulas no sistema tradicional de ensino em vigor nas escolas de todo o país.

Valdemarin (2004), diante da renovação pedagógica do século XIX, observa que as diretrizes e os princípios do método intuitivo, propõe afiançar o processo de aprendizagem do aluno, visto que, baseados no empirismo, revelam que, está nos sentidos a fonte de todo o conhecimento. Nesse período de busca pela inovação escolar, esse método passou a ser visto como uma alternativa de renovação pedagógica e isto acabou por influenciar os professores, a adotá-lo na esperança de desfazer-se do velho e dar lugar ao novo.

Para compreender melhor essa mudança ocorrida no ensino do país, explicitaremos a seguir como o movimento escolanovista se originou e quais as implicações dele para o cenário educacional brasileiro.

3.2. PEDAGOGIA NOVA E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER

Conforme explicitado anteriormente, há no final do século XIX um movimento voltado para a renovação pedagógica que, diante da nova forma de organização do

trabalho e das exigências da indústria, manifesta-se na educação a necessidade de desenvolver uma pedagogia que associe o pensamento, a teoria e a prática.

Nesse contexto, a proposta da educação nova se manifesta como alternativa de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho a partir de metodologias ativas que pudessem fazer com que ele se adaptasse ao meio de forma mais natural possível, ao mesmo tempo em que fazia a crítica à pedagogia tradicional, que era vista como ineficiente e ultrapassada.

No Brasil isso não foi diferente, após adotar o método de ensino intuitivo com o objetivo de melhorar as dificuldades enfrentadas pela nova república, e através dessa educação promover a ordem e o progresso do país, percebeu-se que esse processo não passou de um desejo de superação do ensino imposto até então.

As tentativas de implantar uma educação em conformidade com as inovações tecnológicas buscavam reformar o sistema de ensino em que os conhecimentos práticos eram mais necessários que os teóricos e esse movimento de reforma do sistema de ensino buscou romper com a educação tradicional, retirando a ideia de que o ensino é centrado na figura do professor e transferindo o aluno para o centro do processo.

Deste modo, o ensino que antes era realizado por transmissão, através da figura do professor, passa agora a ser realizado por meio da busca por respostas para os problemas, obrigando assim que o aluno interaja com o ambiente que foi criado para isso, nesse processo, o professor é o facilitador da aprendizagem.

Nessa direção, um dos princípios da Pedagogia Nova é o de desenvolver homens que se adaptem ao mercado de trabalho. Para isso, busca auxílio na psicologia e em outras ciências, pois acredita que a escola é uma ferramenta não só de formação do indivíduo, mas de transformação da sociedade.

Desse modo Cambi (1999), aponta que a sociedade foi se tornando dinâmica e isso fez com que se exigisse uma formação de homens capazes de adaptar as transformações sociais, culturais e técnicas. “Para realizar a formação desses homens é necessário um novo saber pedagógico, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução” (ibidem, p. 596-597).

Quanto ao movimento de renovação pedagógica, Manacorda (1992, p. 304-305) diz que:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado 'escola', em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências 'ativas'. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes, como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América.

Percebe-se, com isso, a influência dos movimentos sociais iniciados na Europa para a construção das teorias pedagógicas difundidas no Brasil. Para Saviani (2013) a mudança ocorrida na perspectiva de ensino foi devido às discussões liberais que ganharam força no final do século XIX.

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2013, p. 159).

Com a necessidade de ter mão de obra qualificada para atender ao meio profissional e aos ideais liberais do Estado Republicano, as escolas assumiram o papel de instrumento de modernização. Contudo, tanto no Império como na República a economia brasileira tinha característica agroexportadora. Com base na monocultura da cana ao café o movimento imigratório subsidiado pelo Estado brasileiro a partir de 1870 focou principalmente na Itália, entre os camponeses majoritariamente analfabetos que perderam suas pequenas ou médias propriedades.

Observa-se, então, que desde a implantação do modelo republicano em nossas escolas o fracasso escolar estava presente devido a vários fatores, entre eles, destaca-se: a não obrigatoriedade do ensino, pouca oferta de vagas nas escolas, população analfabeta na zona rural e falta de vontade política para estruturar um sistema nacional de ensino.

A respeito da estruturação de um sistema nacional de ensino, Saviani (2013, p.168) esclarece que:

[...] as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos

sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

Nesse contexto, o pensamento liberal delineou sobre a educação brasileira as vertentes positivista, evolucionista social e as diferentes versões do liberalismo político e junto delas uma tensão de fundo, fixando na percepção de centralidade do Estado que recusava aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade (SAVIANI, 2013). Sobretudo, foram essas tendências que influenciaram o ideário pedagógico no final do século XIX e início do século XX.

Caracterizada pelo debate dos pensamentos liberais, pautadas no positivismo e no laicismo, as primeiras décadas do século XX objetivavam a extensão universal de ensino garantido pelo Estado e com isso buscava também educar para a democracia, já que o país nesse momento deixava as bases de governo imperial para assumir o nacionalista.

Intelectuais adeptos da educação nova denunciaram o ensino enciclopedista, centrado na instrução e, em contrapartida propuseram uma educação centrada na criança, na sua atividade. O aluno agora deveria ser visto como um elemento ativo no processo de aprendizagem.

Manacorda (1992) destaca que essa tendência escolanovista permitiu que o trabalho fosse inserido na escola como meio de produzir, ou seja, por meio do ensino, os homens seriam capazes de produzir de acordo com as necessidades do mercado moderno, formando homens capazes de produzir ativamente.

À vista disso, é preciso destacar que esse movimento escolanovista tem suas raízes no pensamento pragmático do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), do qual o objetivo foi o de desenvolver o interesse de base psicológica gerada a partir de experiências vivenciadas no ambiente social. Para Dewey a educação é um contínuo processo de reconstrução da experiência humana nas diferentes esferas da sociedade. Deste modo, a experiência é entendida como atividade permanente da espécie humana, aonde a ação e reação conduzem esse indivíduo à reflexão, e, conseqüentemente a aprendizagem.

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem deveria ocorrer de modo natural, ou seja, seria uma consequência da experiência que parte da iniciativa do

aprender aprendendo. Defendendo assim, o pressuposto de que não cabe a escola, apenas o ensino dos conhecimentos tidos como básico e que serviriam para a manutenção da vida humana em sociedade que são o aprender a ler, escrever e contar, comumente defendidos na Pedagogia Tradicional. A Pedagogia Nova considera a necessidade de se respeitar a individualidade e as particularidades psicológicas, bem como as necessidades e interesses de cada indivíduo.

Nesse sentido, a proposta da Pedagogia Nova vai de encontro ao que propunha o novo sistema social, qual seja o da “visão de uma sociedade em que a produção de fábrica se desenvolve em alto grau e exige uma correspondente mudança na proposta educativa” (MANACORDA, 1992, p. 319). Tal entendimento corresponde aos conceitos de Dewey (1979) ao opor-se a Pedagogia Tradicional que até então imperava absoluta no campo educacional.

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. **Costuma formular suas crenças em termos de ‘um ou outro’, ‘isto ou aquilo’, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias.** Quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria, mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo. A filosofia de educação não faz exceção a essa regra. **A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa** (DEWEY, 1979, p. 03, grifos nosso).

Trata-se de um posicionamento que inicialmente, procurou conciliar os ideais da Pedagogia Nova ao ensino tradicional religioso, considerando que:

O principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução. Desde que as matérias de estudo, tanto quanto os padrões de conduta apropriada, nos vêm do passado, a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência. **Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta** (DEWEY, 1979, p. 03, grifos nosso).

A tentativa de implantação de um novo modelo educacional é resultado do descontentamento com a educação tradicional e, no Brasil, obteve força com o

movimento de reforma educacional iniciada em 1932, que se contrapunha ao modelo educacional em vigência no país, defendendo uma reforma completa (SAVIANI, 2013).

Os principais representantes desse movimento de reforma de ensino no Brasil, apesar de contar com 26 assinaturas⁴, foram Fernando de Azevedo e Anísio Spinola Teixeira que impregnados das relações de ensino propostas por John Dewey, integra o grupo dos educadores que produziram o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Eles entendiam que entre os problemas nacionais do século XX o mais grave era o problema enfrentado pela educação. Desse modo, defendiam que caberia ao Estado uma ação decisiva em favor da escola pública, tornando-a assim; gratuita, obrigatória e leiga.

Logo no início desse Manifesto, os pioneiros da educação nova trataram de destacar que;

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. **No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.** Tudo fragmentário e desarticulado. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 188, grifos nosso).

Observa-se que estes pensadores se preocuparam em propor, por meio deste documento, um modelo de educação que estivesse de acordo com as necessidades modernas, bem como, com as necessidades econômicas e produtivas do país nesse período.

4 O Manifesto dos Pioneiros foi assinado pelas personalidades brasileiras: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão, Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 188).

A partir das bases educacionais propostas por John Dewey, Manacorda (1992, p. 318) salienta que esta;

[...] sintetiza argutamente a história passada e futura da escola, definindo o sistema de instrução do velho mundo como 'a escola como mosteiro⁵', onde se ensinam os 'três erres' (*reading, (w) riting (a) rithmetic*: isto é, ler, escrever e contar), com a rígida separação das matérias e onde domina a discriminação e a seletividade.

Assim sendo, nas análises de Manacorda (1992), os julgamentos de Dewey assumem características de um sistema educacional ligado às experiências concretas de trabalho, e dessa maneira acaba por se tornar "cada vez mais clara em Dewey a visão de uma sociedade em que a produção de fábrica se desenvolve em alto grau e exige uma correspondente mudança na proposta educativa" (MANACORDA, 1992, p. 319).

Nesse período o ensino se codifica mais ativo, permitindo que os educandos construam o conhecimento a partir de suas ações e interação com o meio, adquirindo com isso habilidades pragmáticas, comumente necessárias para o desenvolvimento de seus trabalhos. Com isto, percebemos que as tendências racionalistas, empiristas e positivistas no século XIX, marcaram as bases do pensamento moderno e também o sistema educacional.

E mais uma vez o Brasil optou tardiamente por adotar um novo modelo de ensino, desta vez, semelhante ao do modelo americano proposto por Dewey nos EUA. Nesse período, o Ministério da Educação delegou aos municípios a responsabilidade de manutenção das escolas, cabendo-lhes a obrigatoriedade de manter e ofertar o ensino fundamental, buscando com isso diminuir e, em seguida erradicar o analfabetismo no país.

Numa sociedade caracterizada pelo antagonismo de classes, era necessário criar uma ponte entre eles que conseguisse instaurar a unidade nacional. A educação também se incumbirá dessa função, com princípios nacionalistas que levassem o povo de mesma origem a se identificarem como iguais. No entanto, as distinções continuaram, cria-se uma instituição com diferentes graus de ensino, sendo cada qual destinado a um público específico. O povo teria acesso apenas ao

⁵ Mosteiro, oficina, laboratório: três fases da História da educação que procuramos percorrer. "O laboratório implica ação, trabalho, fadiga [...] nele realiza-se uma atividade que exige contato com material técnico que pode ser ampliada até compreender também a oficina" (DEWEY, 1950 apud MANACORDA, 1992, p. 318)

sistema educacional primário elementar, pois os níveis de ensino seguintes serviriam aqueles cuja posição social requeria um grau maior de instrução.

A esse respeito, os princípios da Pedagogia Nova, propõe uma escola que compreenda as capacidades do indivíduo de modo que este consiga por si só aprender os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento e inserção no mercado de trabalho.

No entanto, Saviani (1989) afirma que quanto mais a pedagogia nova se anunciou democrática, mais ela foi reacionária, e nesse sentido ele diz que;

[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. [...] a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Consequentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade (SAVIANI, 1989, p. 60).

Considerando as análises de Saviani (1989) de que foi sob o ensino da Pedagogia Tradicional que os homens do povo tiveram acesso a um ensino democrático, podemos afirmar, com certa tranquilidade, que isto se estendeu até os anos finais da década de 1930. A partir daí, com a defesa de uma “Educação Nova” e com as mudanças políticas que ocorreram nessa década, o ensino no país passou de intuitivo para empírico e pragmático e, logo mais tarde, tiveram início novas propostas de educação que se firmaram na década de 1990, denominadas de pedagogias do “aprender a aprender”.

Entre os autores que discutem essas pedagogias podemos citar Duarte (2010) que as classifica como: pedagogia construtivista, pedagogia dos projetos, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e pedagogia multiculturalista. Para o autor são pedagogias de cunho pragmatista e utilitaristas que, sob a ideologia neoliberal, tem esvaziado o ensino escolar. Sob essa perspectiva, o papel do professor passa a ser o de “organizador de atividades que promovam o que alguns chama de negociação de significados construídos no cotidiano do aluno” (DUARTE, 2010, p. 38). Ao descrever as características de cada

uma dessas pedagogias, o autor enfatiza que não é de se estranhar que o construtivismo se tornou a pedagogia hegemônica da educação brasileira.

Saviani (2013) também tem abordado a respeito das pedagogias do “aprender a aprender”, explicitando que elas foram desenvolvidas a partir da corrente de pensamento liberal e amplamente difundida na atualidade. Essas pedagogias apresentam em suas bases um ideal pedagógico neoescolanovista e nela é possível perceber limitações educacionais incontornáveis, caracterizando-se um sistema educacional supressivo.

Desse modo, Saviani (2013), aponta que o processo educativo sofre alterações como o deslocamento de eixos do processo educativo que configuram uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar ou aprender algo, mas assimilar conhecimentos que sejam necessários para a atuação em sociedade e principalmente no desenvolvimento de determinadas tarefas no ambiente de trabalho.

Assim, o movimento neoescolanovista segue a perspectiva darwiniana de adaptação ao meio e com isso propõe uma educação que dê ao aluno a habilidade de buscar o conhecimento por si mesmo, o que acaba por reduzir a educação a fins sociais pragmáticos, reduzindo o papel do professor a mero organizador de experiências e o ensino resume-se a ações espontâneas.

Das constatações proferidas, observamos que várias discussões sobre a necessidade de uma reforma do sistema de ensino foram realizadas até se chegar à contemporaneidade e que dentre elas muitas iniciativas pretendiam resolver os problemas da escola adequando-a ao processo de renovação tecnológica e produtiva da sociedade capitalista.

Os movimentos reformistas tentavam levar em frente a missão de renovação dos aspectos didático-pedagógicos, e sua função no cenário educativo. Como parte dessas iniciativas elaborou-se no final do século XX o “Relatório do Jacques Delors” (1997), apresentado pela Comissão Internacional sobre a Educação, em que é possível encontrar prescrito orientações para a educação do século XXI.

Esse documento declara a necessidade de se estruturar uma educação que eduque as crianças e os adolescentes para construção de um mundo mais igualitário, entendendo que a escola seria a chave para a solução desses problemas sociais. Em face dessa perspectiva, retira-se o foco das correntes liberais, que até

então se destacavam como modelos educacionais e decreta a ênfase num ensino cada vez mais imediatista e pragmático.

Dentre as propostas da Comissão, cabe ressaltar que seu principal objetivo era fornecer as bases para a reforma da educação tornando mais apropriada para o século XXI:

No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos — estes, aliás, desigualmente repartidos —, no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação (DELORS, 1997, p. 12).

Com o intuito de difundir e programar uma educação que consiga diminuir as diferenças existentes entre a educação oferecida nos países em desenvolvimento e a educação dos países desenvolvidos, esse relatório discute questões econômicas, históricas, políticas, sociais; criando a partir delas um “guia” para a educação, de maneira que estabeleça a equivalência na qualidade da educação mundial, atenuando as desigualdades e lutas sociais.

Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das ‘semelhanças essenciais à vida coletiva’, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século (DELORS, 1997, p. 51-52).

A discussão que se estabelece nesse relatório, dirige a educação a uma força motriz capaz de minimizar a desigualdade cultural, social e econômica estabelecidos atualmente nos modelos sociais em que se está inserido. Neste sentido, a educação passa a ser um dispositivo de propagação da harmonia social, sendo um dos seus principais papéis o de desenvolver a “diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (DELORS, 1997, 54).

Nessa direção, Delors (1997, p.102), esclarece que:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Fica evidente que cada pilar é pensado de modo a emplantar medidas que elevem a eficácia da educação, no sentido de que a escola deve assumir o papel de transformadora social, formando indivíduos capazes de atuar nas mais diferentes áreas do mercado de trabalho. Ou seja, é preciso formar um indivíduo capaz de se moldar as mais diferentes formas de atuar no mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo. No entanto, é necessário respeitar as diferenças e permanecer solidário com o outro.

É importante entender que as perspectivas educacionais apresentadas no relatório têm como principal objetivo resolver os problemas da educação atual, ou seja, desenvolver as potencialidades do educando, o que vai de encontro as abordagens construtivistas que retira do professor o papel de “transmissor” do conhecimento transferindo para o do aluno a tarefa de buscar o conhecimento assumindo, assim, o papel de pesquisador.

Negando a metodologia da pedagogia tradicional, que estava pautada no ensino a partir da realização de exercícios e atividades, as pedagogias do “aprender a aprender” fortalecem o ensino na busca pela solução dos problemas, o que permite que o indivíduo experimente e acione hipóteses para a solução dos mesmos. (SAVIANI, 2008)

Nesse aspecto, o autor denomina o ensino apresentado no relatório de “neoescolanovismo”, uma vez que o objetivo não é mais de organizar atividades para que os alunos aprendam, mas estruturar um sistema que leve o aluno a adquirir a habilidade de aprender por si mesmo, o tão destacado “aprender a aprender”.

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2013, p. 431).

Desse modo, essa reforma do ensino deposita no educando a responsabilidade de adquirir o próprio conhecimento, pois não entende a educação como um produto desse cenário desigual, mas como uma ferramenta capaz de equilibrar e resolver todos os conflitos. Nesse cenário, a educação escolar é vista

como processo de ensino e aprendizagem capaz de formar indivíduos mais justos, atribuindo à escola o papel de transformação intelectual e social.

Assim como houve uma contradição entre as pedagogias da Essência e da Existência, houve também entre a Pedagogia Tradicional e Nova um embate para a superação delas, o “Relatório do Jacques Delors” (1997) foi elaborado com a finalidade de criar uma orientação de ensino para o século XXI, mas essa orientação não foi capaz de superar essas teorias, pelo contrário, é notório perceber neste relatório uma tentativa de junção forçada da Pedagogia Tradicional e Nova.

Deste modo, Saviani (2008) em seus estudos elabora uma síntese das principais concepções de educação, agrupando-as em tendências;

Segundo o procedimento indicado, trata-se de começar o exame teórico da questão pela retomada das principais concepções de educação, as quais podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico crítica. Conforme minha hipótese de trabalho, cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções. (SAVIANI, 2008, p. 77-78).

Segundo essa abordagem, já analisamos até aqui os dois primeiros níveis destacados pelo autor, que são: a filosofia da educação e a teoria da educação. Feita a discussão, apresentaremos a seguir, as contribuições dos estudos feitos por Marx e Engels durante o século XVIII que visava explicar o funcionamento do sistema econômico que se instaurava na maioria dos países do mundo, bem como, uma forma de superação da tendência liberal de homem, trabalho e educação. Esses estudos possibilitam desenvolver uma visão crítica de educação escolar, na perspectiva de avançar para além das concepções até aqui abordadas, destacaremos a importância de se compreender a prática pedagógica dentro dessas concepções teóricas.

3.3 OS CONFLITOS PEDAGÓGICOS E A PEDAGOGIA PROGRESSISTA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA CONCEPÇÃO BURGUESA DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO

Com base nas discussões apresentadas até o momento, é possível ressaltar que as revoluções e reformas tanto educacionais, quanto sociais, ocorridas no decorrer da história da humanidade são resultados de um complexo processo de construção de um sistema econômico-social. Isto pressupõe que as revoluções ocorridas nos diferentes períodos da sociedade resultaram na organização social que se vive hoje.

E sobre isso Netto (2011, p. 18) em seus estudos nos diz que;

Cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de 'crítica', de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o 'bom' do 'mal'. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame nacional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Desse modo, a compreensão da natureza social da educação, bem como, da sua especificidade, fez com que houvesse um avanço em direção ao seu objeto, que diz respeito aos elementos culturais necessários à humanização do indivíduo e às formas mais apropriadas para garantir a assimilação do conhecimento que contribuirão na manutenção dessa sociedade que está em constante transformação.

Nas palavras de Frigotto (2015, p. 33):

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato de que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica.

Em relação a esse processo de construção de uma concepção de transformação da natureza humana, Duarte (2013) destaca que esse processo pode ser explicado através das condições de humanização e alienação destacadas principalmente nos estudos de Marx. Sobre isso o autor propõe que:

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal. Essas

possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas tendo-se como contrapartida a alienação dos indivíduos (DUARTE, 2013, p. 58).

Nesse sentido, o conceito de alienação “não é outra coisa senão a separação e oposição entre essência humana e existência humana” (MARKUS, 1974 apud DUARTE, 2013, p. 58) percebe-se, pois, que a origem da alienação está no fato de que os indivíduos não dominam coletivamente as relações sociais, mas sim que a estas se submetem como se fossem poderes superiores.

Neste sentido Duarte (2013), nos dá o seguinte exemplo:

A alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo. Constitui-se alienação o fato de que um grande contingente de pessoas morra de fome atualmente, quando existem condições materiais para que isso não ocorra; pois a humanidade possui o conhecimento e a tecnologia necessários para que todos os seres humanos se alimentem adequadamente, mas isso não ocorre, em virtude das relações sociais capitalistas. Tais relações sociais dominam os seres humanos em vez de serem por eles dominadas (DUARTE, 2013, p. 59-60).

Contudo, o processo de alienação ao mesmo tempo em que é imposto ao homem, é também por ele naturalizado na realização da atividade trabalho; atividade esta que domina e explora o trabalhador para gerar capital, “o ser humano só pode se alienar de algo que ele mesmo tenha criado, ou seja, só pode alienar-se das forças essenciais humanas porque elas são resultados da atividade humana objetiva” (DUARTE, 2013, p. 73).

Assim sendo, alienação e estranhamento social são conceitos que devem ser percebidos conjuntamente, a alienação caracteriza-se pela perda de significados e sentidos, já o estranhamento, pela reflexão na reprodução social do sujeito alienado, através das formas específicas do cotidiano, vazias de sentido.

Para superar essa condição é necessário pensar em ações direcionadas a transformação da realidade material, bem como, da consciência social e educacional coletiva, iniciando uma onda de desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo.

Esse entendimento fica mais claro nesta citação de Marx e Engels (1982, p. 37);

Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também,

com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Aclarando um pouco mais esta questão, Snyders (1974) destaca que para a superação dessas relações de formação social, bem como, para a superação das pedagogias anteriormente discutidas, devemos compreender suas bases político-filosóficas e tomá-las como ponto de partida, extraíndo de cada uma, elementos positivos. Para ele é preciso pensar uma nova pedagogia que possibilite a formação do indivíduo para atuar na sociedade modificando e superando as contradições nela existentes.

Confirmando as ideias de Snyders, Saviani (1989, p. 75) propõe uma educação revolucionária:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Nessa perspectiva, o ponto de partida da nova pedagogia tem suas raízes na teoria marxista e esta tem como foco a oferta de um ensino que contribua substancialmente para a formação de seus alunos, bem como, para a inserção dos mesmos nas lutas sociais, visando a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista e o desmascaramento das ideologias dominantes.

Sobre isso Suchodolski (1976, p. 93) destaca que;

O indivíduo concreto, sobre o qual actuam, as relações sociais através da tradição e da educação, pode supor que estes constituem os seus próprios fundamentos determinantes e o ponto de partida da sua actuação. No entanto, a antropologia burguesa toma estas ilusões pela verdade e analisa os homens segundo o que eles pensam de si próprios e não segundo o que realmente são.

Na sociedade burguesa, questões importantes da educação relacionam-se com esta oposição entre Ser e Consciência na vida do indivíduo. Muitos problemas reflectem-se na consciência da classe dominante de um modo completamente diferente do que são na realidade. Os indivíduos pertencentes a esta classe apropriam-se destas ilusões, ditadas pelos interesses de classe. A educação deve destruir estas ilusões, devolver ao indivíduo a capacidade de reconhecer o que é na realidade, e deve ajudar a rasgar o véu que o separa do mundo e da própria vida real.

Para, além disso, é preciso incorporar uma pedagogia que avance em direção da superação do que está posto, ou seja, uma pedagogia crítica. Dessa maneira, cremos que a pedagogia progressista traz à tona fundamentos que podem sustentar uma proposta revolucionária para a educação escolar.

A pedagogia progressista foi desenvolvida no final da década de 1960, com o objetivo principal de levar o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, partindo de uma análise crítica da realidade social, a fim de se apropriar da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, a pedagogia progressista é um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais, pois tem por objetivo desmascarar a desigualdade implicitamente imposta por este sistema econômico. Para responder a essa perspectiva, Snyders (1974) define que o papel do professor é o de direção, de quem vai guiar os alunos na sua busca, que vai ajudar neste movimento de continuidade e rupturas. Não se trata de “passar qualquer conceito e conhecimento” (SNYDERS, 1974, p. 32), mas avaliar qual a cultura que está sob o domínio das classes dominantes e colocá-la a serviço das classes dominadas.

Para Snyders, é necessário que o aluno se veja como indivíduo capaz de realizar mudanças no espaço social no qual está inserido e tenha o professor como o dirigente do processo de ensino e aprendizagem.

É ambição de nossa pedagogia que os alunos tenham acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, se interessem e sejam sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e se conhecerem. E então, o professor há de parecer-lhes também uma instância auxiliadora e não uma potência hostil. (SNYDERS, 1974, p. 312)

Portanto, é de responsabilidade do professor, explicitar as problemáticas sociais concretas, contextualizando-as de forma que este aprendizado se desenvolva criticamente, promovendo, no aluno a autonomia intelectual. Quanto ao método, se o ponto de partida é o conteúdo, a metodologia é concebida pelo movimento dialético que vai dar continuidade a ruptura. É preciso sair do imediato e chegar ao teórico, ao abstrato para depois retornar ao real como uma nova visão e possibilidades de transformá-lo. Isto implica um alto nível de disciplina tanto por parte do professor como por parte do aluno.

Para tanto, o ensino deve ser encaminhado de modo que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e estes indivíduos as compreendam para além do

senso comum, realizando assim, uma síntese que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico. Considerada como uma categoria de análise da teoria materialista, a dialética pode ser assim definida:

[...] a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. (DUARTE, 2000, p. 87)

Uma vez que, o método dialético de apropriação do conhecimento se deu por meio da interação do indivíduo com a realidade concreta, passando pelo pensamento científico através da mediação do abstrato, Suchodolski (1976, p. 101, grifos nosso) esclarece que:

O método dialético consiste em considerar as coisas e fenômenos como processos. Ensina a ver as coisas em relação à actividade humana. Nestas condições, a prática não é só uma aplicação da teoria, mas um elemento da realidade na qual se unificam conhecimento e actividade. O método dialético defende não apenas o praticismo, que deprecia a importância do conhecimento da verdade, mas também de uma teorização tal que por ignorância da prática conduz a erros especulativos. **O método dialético ensina a vincular correctamente a teoria e a prática; e precisamente isto tem para a pedagogia, [...] uma imensa importância.**

Isto posto, não se pode perder de vista os conhecimentos que a Pedagogia Progressista pode oferecer ao futuro pedagogo que a terá como ferramenta teórica para direcionar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Diante disto, é importante que o professor ao ensinar seus alunos aponte que as estruturas sociais são variáveis numa mesma sociedade, pois delas refletem condições econômicas, políticas, sociais e culturais de um determinado contexto, e que estas estão inseridas num movimento de construção constante.

Para isso é de grande importância que o Professor, não dependa exclusivamente do recurso material disponível nas escolas, ou seja, o livro didático, mas que este o utilize como meio auxiliar, aliando assim a teoria presente nesses livros à prática social do aluno, efetivando assim um ensino de continuidades e rupturas.

4. LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como já visto até aqui, o modo de organização e as mudanças sociais ocorridas nesse longo processo histórico de construção social, culminaram também nas mudanças ocorridas no âmbito escolar, e esta, por sua vez, acabou por manter e até mesmo propagar os ideais que naturalizam estes processos, mesmo que de modo não proposital.

O material didático, destinado à instrução e ao ensino de crianças e jovens nos lares e nas escolas, como já vimos anteriormente, foram inspirados pelas ideias de sistematização e organização do conhecimento presente nas obras dos pensadores René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626) e, logo mais, sistematizado e disseminado através dos estudos presente nas obras de Ratke (1571-1635) e Comenius (1592-1670).

Esses autores trataram de apresentar nas páginas de suas obras a proposta de um método universal que pudesse ensinar tudo a todos, contribuindo para a sistematização dos conteúdos. Para isso, acabaram por elaborar os livros enciclopédicos que continham grande quantidade de informações acumuladas historicamente sobre os mais diversos campos do conhecimento humano. Os conhecimentos eram expostos nesses livros enciclopédicos de maneira ordenada e metódica, seguindo critérios de apresentação alfabética ou temática. (Comenius, 1592-1670)

Esse período contribuiu para o processo de metodização dos conteúdos ensinados nas escolas, que acabou por propor a sistematização do ensino. Além disso, elaborou-se critérios para a criação de materiais que pudessem ensinar conteúdos pertinentes ao desenvolvimento do homem moderno.

Nesse aspecto, as teorias que fundamentam as teorias pedagógicas também contribuíram para o crescimento e difusão de métodos de ensino que permitiram que os livros cumprissem o papel didático de promover a aprendizagem dos alunos.

Isto posto, abordaremos a historicidade da criação e disseminação do livro didático enquanto material de ensino no Brasil. Em seguida serão feitas as análises de conteúdo dos livros didáticos utilizados nos séculos XIX e XX, destacando como esse material foi sendo estruturado a partir das mudanças que ocorreram na organização social e de ensino, demonstrando que os conteúdos presentes em

livros de diferentes épocas estavam de acordo com a teoria pedagógica e a metodologia de ensino utilizada no período, contribuindo para a manutenção da sociedade capitalista em curso.

Deste modo, é imprescindível que tenhamos conhecimento sobre as concepções pedagógicas, bem como, as teorias que fundamentam suas metodologias de ensino, uma vez que estas interferem direta e indiretamente no modo como os saberes estão dispostos nesses livros didáticos.

Por fim, após esse levantamento da história da educação e do ensino desde as suas primeiras aspirações até o desenvolvimento de materiais que facilitam a propagação e desenvolvimento do ensino dos conteúdos nas escolas, pode-se dizer que em dois séculos muita coisa mudou, mas que as bases continuam sendo as mesmas.

4.1 A ORIGEM DO LIVRO DIDÁTICO: ADOÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL

Peculiar à escola atualmente é o livro didático, dificilmente adentra-se um recinto escolar sem se deparar com grandes quantidades de livros enfileiradas dentro das bibliotecas, ou nas salas de aula para o uso de professores e alunos a fim de terem acesso aos conteúdos escolares. Sob a orientação de um professor, o livro didático se tornou um instrumento especial para a mediação do ensino.

Inspirado pelo Discurso do Método de René Descartes, Comenius publica no século XVII a sua obra de maior importância “Didática Magna” (1657), considerada por muitos pensadores da época como método pedagógico que possibilitava o ensino com rapidez. Esta obra trazia em si uma orientação didática para os professores ensinarem a partir de métodos que contribuiriam para o aprendizado do aluno. Sob uma perspectiva humanista realista, Comenius organizou o método de modo a conquistar “a harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas” (LUZURIAGA, 1980, p. 143).

Após a difusão da Pedagogia Moderna houve no campo da educação a difusão de defensores da conservação e os das mudanças, segundo os princípios de laicidade, estaticidade e universalidade atingindo todos os níveis ou graus de ensino: escolas infantis, elementares, secundárias e superiores.

Analisando esse período, Manacorda diz que:

No campo da educação infantil o retorno se deu para a discussão do método, da pesquisa sobre os procedimentos da didática. Caponni definia a pedagogia como 'uma ciência que tende a definir-se através de teorias e normas e lhe parecia que [...] uma sociedade bem organizada, não deveria ter a necessidade de tantos estudos sobre as crianças, bastando-lhe, para tanto, 'a força das obras'. [...] Era um homem desconfiado das soluções pedagógicas e das suas experimentações. Entendia que os livros ao transformarem a educação em arte a ser ensinada, cuja origem identifica nos jesuítas, conduziu a uma pedanteria, ou seja, teoria sem sentimento. Para Caponni esse modelo de pedagogia passou dos mais velhos para os jovens, e consolidou literatos (teóricos) conservadores e inovadores que não se diferem: todos pedantérios (CAPONI apud MANACORDA, 1992, p. 279).

Para o autor, assim como a bíblia utilizada durante muitos séculos na educação tinha por objetivo a doutrinação nos moldes da religião, os livros não fugiriam a essa regra, desse modo, em tom de crítica ele destaca que “os livros fizeram da educação aquilo que nunca tinha sido antes: uma arte ensinada” (CAPONI apud MANACORDA, 1992, p. 279).

Desde o princípio o livro didático trazia consigo uma ambiguidade em relação ao público a quem estava destinado, quem realmente era seu público alvo? O professor ou o aluno? É possível perceber, a partir das análises realizadas, que no início do século XIX, a figura central era a do professor, somente a partir da segunda metade desse mesmo século, é que se torna mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, usado na maioria das vezes apenas como material de apoio, para transcrever ou ditar o conteúdo presentes neles aos alunos.

Com essa mudança, no método de como se deveria aprender e ensinar, observou-se que o livro cumpriria um importante papel se utilizado também pelos alunos, uma vez que, dessa maneira eles teriam acesso a tudo o que ele era capaz de oferecer. Esta mudança de perspectiva, fez com que o aluno passasse a ser visto como consumidor direto do livro didático. Isso fez com que tanto os autores, quanto editores, modificassem o então “produto” para atender às novas exigências do mercado consumidor, transformando-o, aperfeiçoando e atualizando seus conteúdos e principalmente sua linguagem.

Nesse período, observa-se que as imagens e ilustrações passaram a ser vistas como uma necessidade, visando a melhoria da aprendizagem do público alvo e melhorando também a apresentação didática desse material. Nesse período, são

desenvolvidos novos gêneros didáticos, entre eles estão: os livros de leitura e os livros de lições.

Para Bittencourt (2004) o livro didático é um importante aliado do professor, pois permite que sejam expressos diferentes aspectos do conhecimento humano, devendo ser utilizado como um instrumento alternativo e não como único instrumento de ensino em salas de aula. Para a autora, o conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam uma verdade de maneira bastante impositiva.

Deste modo;

Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos. (BITTENCOURT, 2008, p. 319).

Compreende-se que o livro didático no Brasil enfrentou muitos desafios, entre eles estão: a regulamentação de custos, interesses políticos, ideias, e até mesmo uma censura velada. Mas também cumpriu o papel de democratizar o ensino, uma vez que alcançou seu objetivo inicial que era a “arte de ensinar tudo a todos”.

Os livros didáticos também ganharam importante destaque e essa trajetória teve maior importância e visibilidade no início na primeira metade do século XX, mais especificamente no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mas que de imediato não se concretizou, saindo do papel apenas no ano de 1934, quando Gustavo Capanema torna-se ministro da Educação e Saúde do governo do presidente Getúlio Vargas no mandato que perdurou no período de 1930 a 1945.

De acordo com a *Abrelivros - Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (2019?)*, é exatamente neste período que “o INL recebe suas primeiras atribuições: a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacional e a expansão do número de bibliotecas públicas”.

Contudo, em 1938, Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação e Saúde, sugere a criação de um decreto-lei para que haja fiscalização na elaboração

do livro didático, haja vista, que este é um período marcado por guerras e regimes totalitaristas, esse controle fez com que o governo conseguisse controlar grande parte das informações/conteúdos que circulavam dentro das escolas. Instituiu-se assim, o Decreto Lei nº 1.006/38 que dá origem à Comissão Nacional do Livro Didático que trata de estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático no país.

De acordo Ferreira (2008, p. 38);

A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, deste modo, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde'.

O século XX, especificamente o período que compreende a década de 1930 e as seguintes, foram marcadas pela segunda grande Guerra Mundial, bem como pela criação dos organismos internacionais que se tornaram o braço do forte do sistema capitalista para o controle dos movimentos sociais e das revoluções socialistas. Esse período ainda foi marcado pela Guerra Fria e pelos golpes de Estado.

Em 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO passou a controlar rigorosamente a produção de livros didáticos em todos os países periféricos. Neste período, houve ainda grandes movimentos de professores e criação de entidades regulamentadoras da Educação, como a ANPAE em 1961, a ANPED em 1978 e a ANDES em 1981, isto só para citar as principais. Todas essas entidades, em seus grandes congressos discutiram a questão do livro didático, suas concepções, suas teorias, a adoção e a política de sua adoção em diferentes períodos, o que contribuiu significativamente para a regulamentação e distribuição desse material nas escolas de todo o território brasileiro.

Após a criação dessa comissão que regulamentava a circulação dos livros no país, foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que foi alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, tornando responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a execução de políticas educacionais, com intuito de garantir e melhorar a educação, em especial a educação básica da rede pública. (FNDE, 1969)

O período que corresponde às décadas de 1960 e as seguintes se destacam pelas mudanças ocorridas no modo de produção dos livros didáticos que passaram

da produção artesanal para industrial, por causa da crescente demanda do mercado consumidor.

Inicia-se assim, nesse período, o interesse das livrarias em adequar-se às exigências impostas pelo Governo Federal, uma vez que “o Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, passaram a reivindicar seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados” (FONSECA, 2001, p. 57).

Em 1985 o governo federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que consiste na regulamentação e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O PNLD é responsabilidade do MEC e gerenciado pelo FNDE, e seus princípios “baseiam-se na livre participação das editoras privadas na oferta desse material e da livre escolha dos professores para a adoção deles em suas disciplinas escolares”. (FNDE, 1969)

Somente após esse processo de regulamentação o livro didático foi instituído como material de maior importância para a contribuição e desenvolvimento do ensino e do trabalho do professor em todo o país.

Em face do exposto, buscaremos a seguir apresentar, como as teorias filosóficas que deram origem às Pedagogias de Essência e Existência e posteriormente contribuíram para o desenvolvimento das concepções pedagógicas Tradicional e Nova no Brasil, contribuíram para a regulamentação da educação e organização metodológica do ensino através dos livros didáticos.

4.2. OS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL

A escolha dos séculos XIX e XX é justamente para descrever a forma como os livros foram se adaptando à realidade social de cada período, auxiliando o trabalho realizado pelo professor em sala de aula em diferentes épocas.

As leituras feitas para a fundamentação desta pesquisa nos permitiram chegar às análises aqui destacadas, deste modo, com base nos estudos realizados, pode-se compreender que no Brasil, durante o século XIX havia livros didáticos que eram comumente utilizados pelos professores para fundamentar suas aulas. Esses livros, muitas vezes enciclopédicos, continham uma miscelânea de conhecimentos historicamente acumulados, como os livros de história da humanidade e das nações,

ou publicações em jornais de pesquisas científicas sobre os mais variados campos do conhecimento que eram utilizados como material de ensino, bem como, livros de letramento/alfabetização para o ensino teórico da língua dos colonizadores.

Depois desse levantamento histórico, foi possível perceber que, mesmo após a Proclamação da República, que propagava a ideia de que todos gozavam de igualdade de direitos, a educação continuou sendo um instrumento privilegiado, tendo acesso a ela, apenas as crianças de famílias economicamente abastadas, acentuando ainda mais a desigualdade econômica e social do país.

Nesse período haviam os chamados “compêndios” e os “livros de leitura”, que tratavam de expor assuntos diversos organizados como nas enciclopédias muito utilizadas no século anterior nos países da Europa após a disseminação das ideias de Ratke e Comenius. Nesses compêndios/enciclopédias era possível encontrar conteúdos sobre a história geral (nacional ou da cultura geral) e atividades para o desenvolvimento das operações básicas do ensino, que correspondiam à leitura, à escrita e ao cálculo. Organizados de maneira progressiva, seguiam sempre a cronologia dos fatos, começando sempre do mais fácil para o mais complexo.

O ensino nesse período era ofertado pelos professores nos lares e nas poucas escolas denominadas primárias e elementares, deste modo, o método de ensino classificava-se em: individual ou mútuo.

Os métodos de ensino individual e mútuo consistiam em um ensino receptivo, em que o professor tratava de “passar” para o aluno o conhecimento impresso nos livros. O ensino individual ocorria na maioria das vezes nos lares, quando a família tinha condições de pagar um preceptor para ensinar seus filhos, nestes casos era ofertado um ensino considerado mais aprofundado. Diferentemente, do ensino mútuo ministrado nas escolas que atendia salas de aulas com alunos de faixa etária mista, e esse método era comumente utilizado nas escolas, pois acelerava o processo de ensino, uma vez que um único professor poderia ensinar o mesmo conteúdo para vários alunos ao mesmo tempo, não necessitando aprofundar os saberes, uma vez que, o essencial era que o aluno soubesse o básico (ler, escrever e contar) para desenvolver seu papel enquanto indivíduo civil.

Nesse período era perceptível a necessidade de se formar as novas gerações, para atuarem nos diferentes campos da sociedade, e sobre isso Choppin (2004, p. 556, grifos do autor) em seus estudos destaca que:

A análise desses temas mostra ainda que determinadas questões [...] **se referem à formação da identidade nacional**, e que são as mais comuns, notadamente em países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente, ou ainda naqueles nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar — por razões diversas — o sentimento de nacionalidade. Dentre as questões também muito frequentes destacam-se as que se relacionam com a inserção social, desde a aprendizagem de regras de boas maneiras até a educação para a cidadania, ou ainda as referentes à aprendizagem da leitura.

Com a estrutura política nacionalista instaurada, aumentou a necessidade de criação de vagas para uma educação de ensino básico no intuito de atender a demanda do mercado e os ideais positivistas do Estado Republicano. Sob o advento dos chamados grupos escolares nos anos 1890, com a centralidade na escola primária, o que antes era um ensino de classes isoladas e unidocentes, a educação escolar passou a ser seriada⁶.

A organização do ensino nos chamados grupos escolares era feita por grau ou série, implicando assim uma progressividade da aprendizagem. Desta forma, os alunos passavam de uma série a outra de maneira gradativa, até concluir a última série, isto é, o ensino primário.

Os dados levantados acerca das reformas que sofreu a educação seriada difundida no país demonstram que:

Trata-se, pois, de um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental. Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar (SAVIANI, 2013, p. 174-175)

Essa referência aponta que, apesar das reformas, o modelo de ensino era eficiente para o objetivo de seleção e formação da elite, haja vista que, a questão da educação das massas populares ainda não se aplicava neste período.

Contudo, observa-se no século XIX, a preocupação em oferecer um ensino que articule o processo de urbanização ao processo de desenvolvimento industrial e sobre isso, recorreu-se ao ensino prestado as classes menos favorecidas, com o

⁶ Referimo-nos aqui, aos grupos escolares criados no Estado de São Paulo e que é citado no livro: *História das ideias pedagógicas no Brasil (2013)* de Dermeval Saviani.

objetivo de disseminar nas escolas o ideário de que ela é a responsável por contribuir com o progresso social do período.

A esse respeito nos aponta Souza (2000, p. 11) em seus estudos que;

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização.

Compreendendo esse processo, percebe-se através das análises dos livros que serão apresentados a seguir, que houve nesse período uma dualidade na educação, uma vez que um dos objetivos principais era formar uma elite letrada fundamentada na formação científica, enquanto as demais classes sociais o ensino era de cunho moral, religioso e dentro dos objetivos do aprender a ler, escrever e contar, afim de contribuir para o crescimento e desenvolvimento social.

Nesse processo, inseriram-se nas escolas os livros produzidos para fins escolares, considerados uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático. O livro, neste período, foi muito útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade social do Estado que vinha se consolidando.

Para Munakata (2012, p. 59-60):

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional. Durante a Revolução Francesa, por exemplo, tratava-se de formar o novo homem, purificado dos vícios do Antigo Regime e, por isso, segundo o verbete ‘Livres élémentaires de la Première République’, de Dictionnaire de pédagogie e d’instruction primaire, de Buisson (1887, p. 1605). Quando os homens da Revolução trataram de criar um sistema nacional de instrução pública, uma de suas principais preocupações foi a redação de livros elementares destinados para pôr ao alcance dos alunos das escolas primárias e secundárias, assim como dos cidadãos desejosos de se instruir, os conhecimentos indispensáveis a todos os homens.

O mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado.

Percebe-se que este material pode ser considerado uma ferramenta de trabalho de caráter didático-pedagógico, muito útil para a transmissão do conhecimento, bem como para a formação de personalidade e, exatamente por trazer consigo esta característica, teve boa aceitação por parte dos poderes jurídicos, uma vez que interessados no controle do nível de instrução política das crianças e jovens do estado, controlariam através desse material de ensino os conteúdos que eram ensinados nas escolas, tendo com isso o total controle do que apreendia a população. Compreende-se, portanto, que “a relação do Estado com o mercado de livro didático é variável e complexa” (MUNAKATA, 2012, p. 60).

Desse modo, para atender ao objetivo dessa pesquisa, qual seja, compreender o processo de construção pedagógica a partir da retomada histórica do princípio das dimensões que influenciaram a produção inicial de livros didáticos no Brasil, buscou-se demonstrar que cada concepção pedagógica tem suas bases aliadas a teorias filosóficas que sustentam as metodologias que contribuem na organização e na construção do trabalho do professor. Para isso serão apresentados, a seguir, a amostra dos livros didáticos adotados na educação brasileira durante os séculos XIX e XX.

Como será possível observar no quadro exposto nos anexos deste trabalho, os livros didáticos utilizados durante o século XIX se dividiam em: Materiais de gramática (para alfabetização); Compêndios sobre a História do Brasil; Livros sobre a História Universal; Livro de Lições; Livros de Leituras. Em sua maioria o conteúdo apresentado tem caráter teórico intelectualista, sobre a cultura nacional e geral, sobre a história nacional e geral e conteúdos referentes à alfabetização e leitura, no final deste estudo, em anexos, será possível ainda observar algumas das capas dos livros aqui analisados.

Desenvolvidos nos moldes da Pedagogia Tradicional Humanista e/ou Conservadora, os conteúdos eram dispostos de maneira que o ensino devesse ser ministrado por um professor ou tutor de ensino. Em sua maioria o conteúdo encontrava-se organizado de modo que o método utilizado devesse ser o expositivo ou o tradicional verbalista, com exercícios de cópias, leitura, memorização e repetição para fixação do conteúdo. Este método pedagógico ficou denominado como: método expositivo.

Mizukami (1986) enfatiza que o método expositivo caracteriza essencialmente a abordagem do ensino tradicional, uma vez que essa metodologia expositiva

privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno). Acredita-se que, se o aluno consegue memorizar e conseqüentemente reproduzir os conteúdos ensinados pelo professor em sala de aula, mesmo que essa reprodução seja meramente mecânica, houve aprendizagem por parte dele.

A autora ainda descreve o ensino intuitivo, como sendo outra vertente do ensino tradicional, uma vez que; “caracterizada pelo método ‘maiêutico’, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto” (MIZUKAMI, 1986. p.17).

Para que seja possível percebermos essa disposição dos conteúdos nos livros didáticos aqui analisados, dentro da perspectiva tradicional de ensino que foi utilizada durante todo o século XIX, trataremos de apresentar inicialmente em quais passos consistia essa metodologia de ensino que tem sua matriz teórica em Bacon (1561 – 1626) e Herbart (1776 - 1841).

Para Saviani (1989) o método de Bacon compreende três passos, e estes são: 1º observação, 2º generalização e 3º confirmação. No primeiro passo, trata-se de identificar e destacar o que há de diferente entre os elementos já conhecidos; no segundo compara-se os elementos e fenômenos observados ou não; e no terceiro observar se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos adquiridos para confirmar que ele conseguiu assimilar o conhecimento, pode-se dizer que este ensino correspondeu a uma aprendizagem.

Seguindo essa disposição metodológica, Herbart cria uma variação do método de Bacon, e para isso dispõe seu método da seguinte maneira: 1º preparação; 2º apresentação; 3º assimilação/comparação; 4º generalização e 5º aplicação. Ou seja, os três primeiros equivalem ao primeiro de Bacon, o quarto ao segundo e o quinto ao terceiro. Ficando assim disposto: nos dois primeiros passos faz-se necessário que seja a recordada a lição anterior, ou seja, do que já é conhecido, para que a partir disso, o aluno seja colocado diante de um novo conhecimento que deve ser assimilado. Dando seqüência ao método se chega ao terceiro e quarto passo, que faz com que a assimilação ocorra por comparação em que o novo é assimilado a partir do velho, neste passo o aluno já deverá ser capaz de identificar os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido, chegando

assim ao quinto e último passo onde se verifica, através de exemplos novos, se o aluno assimilou efetivamente o que lhe foi ensinado.

Sobre isto, o autor sintetiza, dizendo que;

Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1989. p.56)

Feita essa apresentação da concepção pedagógica e o método de ensino predominante neste século, faremos uma análise mais descritiva dos livros apresentados no quadro em anexo neste estudo. Para melhor compreensão e entendimento desses quadros separamos os livros em século XIX e século XX. Ao todo foram levantados 106 livros, sendo que 16 desses são do século XIX e, no século XX este número salta para 90.

Compreende-se que o motivo de tamanha diferença no que se refere à ampliação da quantidade desse material, ocorreu pelo fato, de que no século XX, diferentemente do século XIX, houve discussões sobre investimento e regulamentação, bem como, sobre o uso e distribuição desse material nas escolas de todo o país.

O século XX apresentou ainda diferenças substanciais antes e depois de 1930, ou seja, antes dessa década o país ainda operava com os materiais advindos do século anterior, sofrendo pequenas melhorias e adaptações em relação ao conteúdo, mas nenhuma adaptação no que se refere às metodologias presentes no interior desses materiais.

Os livros correspondentes ao século XIX aparecem na tabela descritos como: L1, L2, L3 e assim progressivamente, o L é a sigla abreviada de “Livro”. No século XIX utilizamos apenas a letra L para expressar o termo “Livro”, pois nesse período os livros não eram propriamente didáticos, destinados ao ensino pela utilização de professores e alunos, mas sim um material enciclopédico/conteudista para fins de elaboração de aulas pelos professores e conseqüentemente para a transmissão do saber.

Já os livros que correspondem ao século XX estão descritos como: LD1, LD2, LD3 e assim por diante, LD se refere ao “livro didático” uma vez que nesse período o livro já é visto como um importante material de apoio didático.

Sem mais delongas, faremos a análise dos livros: L1, L4, L10 e L13, bem como, dos livros: LD7, LD17, LD25, LD33, LD60, LD68 e LD69 que correspondem aos livros produzidos e utilizados no decorrer do século XIX e XX no Brasil.

O Livro L1, “*Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da grammatica geral applicadas a nossa linguagem*” escrito por Jeronymo Soares Barboza em 1830 é um livro Português, original de Coimbra-Portugal. De conteúdo teórico intelectualista onde se faz necessário um profissional conhecedor da área para compreender alguns dos conceitos nele apresentado. Pode ser caracterizado como livro de leitura, utilizado para o ensino individual ou mútuo.

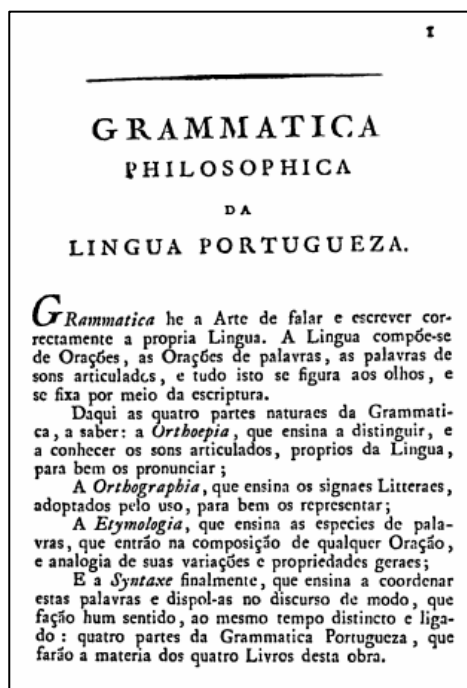
O livro compreende o ensino da “arte de falar e escrever correctamente a própria língua. A Língua compõe-se de Orações, as Orações de palavras, as palavras de sons articulados, e tudo isto se figura aos olhos, e se fixa por meio da escriptura” (BARBOZA, 1830, p. 1).

Trindade (1989) em seus estudos, compreende o empenho e dedicação de Jerónimo Soares Barbosa para a renovação dos métodos pedagógicos e para isso dedicou grande parte da sua vida ao ensino, consubstanciando as suas propostas em obras de elevado mérito. Deste modo, destaca que;

[...] Soares Barbosa como um homem lúcido, brilhante, de aguçado espírito crítico. Independente, em seu pensamento convergem as diversas linhas que atravessaram a Idade Moderna, preparando, com alguma harmonia, embora com ineludível tensão interna, o caminho para o século XIX (TRINDADE, 1989, p. 99).

É possível perceber a preocupação do autor na defesa do ensino da arte de falar e escrever a própria língua, de modo a contribuir para a melhoria da vida dos indivíduos em sociedade.

Imagem 1 – Livro L1



Fonte: BARBOZA, 1830, p. 1.

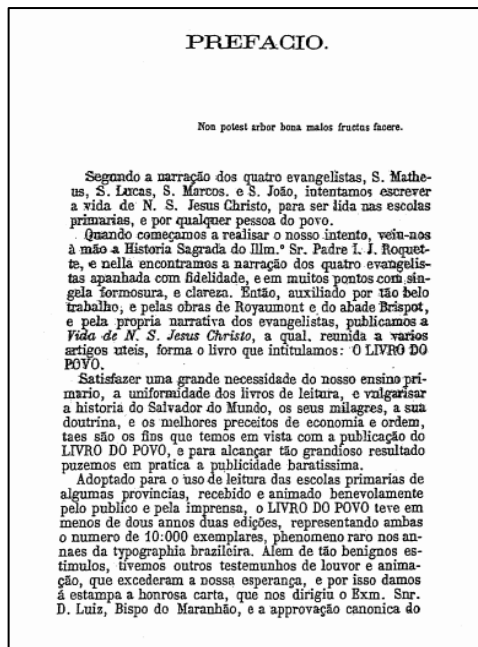
Dando sequência nas análises, apresentamos o Livro L4, “O livro do povo” escrito por Antônio Marques Rodrigues em 1865 é um livro brasileiro, publicado no estado do Maranhão Brasil, seu conteúdo de ensino é enciclopédico humanístico da cultura geral, com textos que educam aqueles que dele fazem uso na fé cristã é destinado ao ensino do povo. Esse livro cumpre o papel de educar os indivíduos para o bom convívio em sociedade, obedecendo aos preceitos morais e religiosos e pode ser caracterizado como livro de leitura, utilizado para o ensino individual ou mútuo.

No Prefácio do livro, o autor trata de descrever o objetivo da publicação do livro, e o descreve da seguinte maneira: “Satisfazer uma grande necessidade do nosso ensino primário, a uniformidade dos livros de leitura, e vulgarizar a história do Salvador do Mundo, os seus milagres, a sua doutrina, e os melhores preceitos de economia e ordem, taes são os fins que temos em vista com a publicação do LIVRO DO POVO, e para alcançar tão grandioso resultado puzemos em pratica a publicidade baratissima”.

Antonio Marques Rodrigues, nesse período, era um dos inspetores da Instrução Publica, e esta pode ser umas das causas da forte difusão e utilização desta obra para a instrução primária do país. Esse livro é um manual de ensino e é

escrito através de capítulos, contendo ensinamentos ligados ao evangelho, higiene e outros assuntos relacionados à moral.

Imagem 2 – Livro L4



Fonte: RODRIGUES, 1865, prefácio.

Já o Livro L10, “Primeiras Lições de Coisas” escrito por N. A. Calkins e traduzido por Rui Barboza, no Brasil, foi publicado em 1886 no Rio de Janeiro, seu conteúdo enciclopédico intelectualista da cultura geral, trazia em suas páginas lições de progressão lógica, nesse livro estão presentes o início dos pressupostos teóricos do ensino intuitivo (teoria+prática), com conteúdos que pudessem ser ensinados de acordo com a leitura da teoria e colocado em prática através da ação e observação do fatos.

No Brasil não foi diferente, ele foi utilizado pelos professores como um “manual de ensino”, uma vez que trazia em si o conteúdo e o modo metodizado de como deveria ser trabalhado os conteúdos, propagando assim, por mais algum tempo o método tradicional conservador de ensino, em que a figura do professor está centrada na missão de “ensinar tudo a todos”.

Calkins (1886) escreveu manuais de ensino não para os alunos, mas para professores. Esses materiais que correspondiam mais a manuais de ensino do que a material didático, propriamente falando. O autor descrevia como deveria ser conduzida a aula, uma vez que os modelos de aulas ou lições já estavam

metodicamente descritos em diálogos que explicitavam ao professor como deveria ser conduzido o raciocínio para o desenvolvimento e aplicação do método.

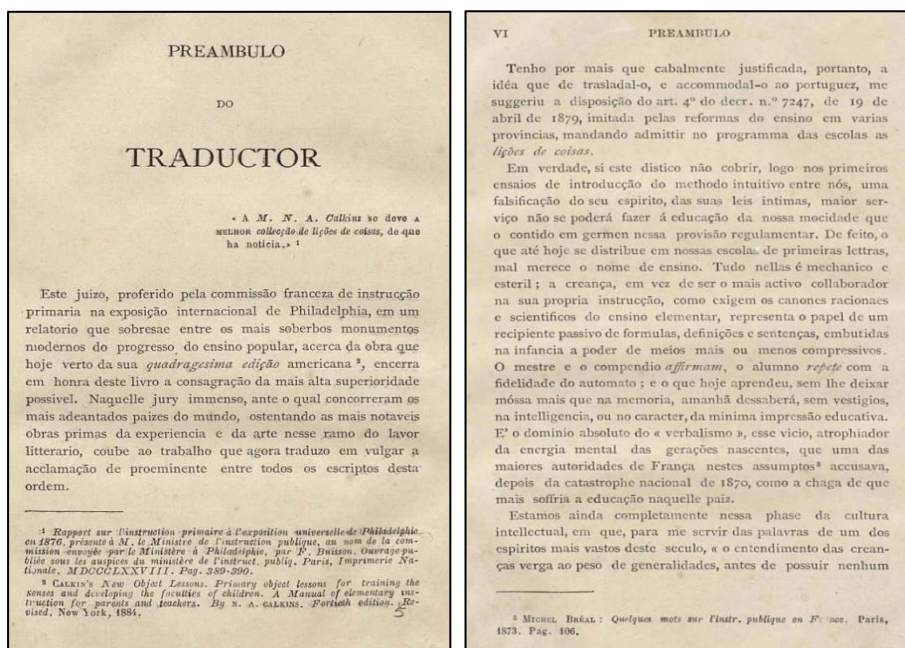
Nesses livros também é possível encontrar propostas de exercícios e atividades referente aos conteúdos, tudo de forma muito geral e mecânica. No entanto, se observa a transferência do papel do professor como agente principal da arte de ensinar para a busca, pelo próprio aluno, do conhecimento a partir da observação e experimentação da realidade material. Esse processo ocorre por meio do levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, sem precisar da transmissão dos conhecimentos pelo professor.

Deste modo, como explica Souza (2000, p. 21);

A indicação metodológica foi mais uma vez as lições de coisas, de modo natural factíveis ao ensino da natureza. Cumpria, pois, extirpar a pedagogia retórica com base em nomes, datas, definições, preceitos, lições, formas de impenetrável verbalismo. Ao contrário, o ensino de ciências pressupunha o contato com os objetos e a observação. O processo de ensino haveria de seguir as leis que presidiam o próprio conhecimento científico, isto é, a observação e a experimentação.

Os livros de Lições das Coisas, inicialmente escrito por N. A. Calkins e adotados por várias escolas pelo mundo, inclusive no Brasil, apresentava a proposta de um método de ensino conhecido como intuitivo, isto é, este método criticava o que denomina cultura livresca, defendendo o ponto de vista de que as lições devem ser feitas oralmente, sem recorrer ao auxílio de muitos livros.

Imagem 3 – Livro L10



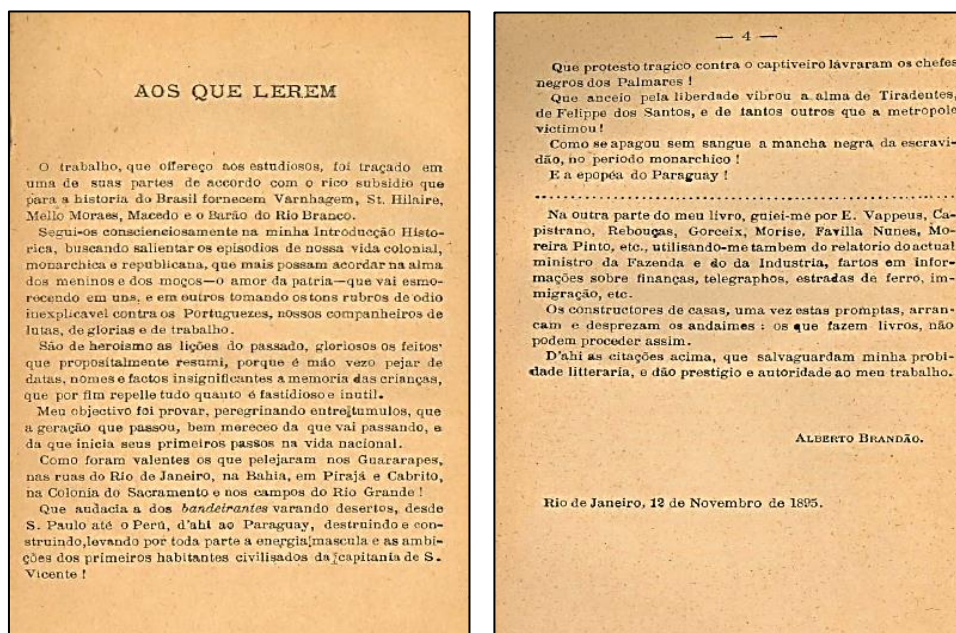
O Livro L13, “O Brasil” escrito por Alberto Brandão em 1896, impresso e publicado no Brasil, é um livro destinado à instrução primária. De conteúdo enciclopédico intelectualista da cultura nacional, busca através dele apresentar a história nacional de um ponto de vista eurocêntrico, destacando assim alguns pontos positivos advindos da vinda da coroa Portuguesa a este continente. Deste modo, explica:

[...] buscando salientar os episódios da vida colonial, monarchica e republicana, que mais possam acordar na alma dos meninos e dos moços – o amor a patria – que vai esmorecendo em uns e em outros tomando os tons rubros de odio inexplicavel contra os Portuguezes, nossos companheiros de lutas, de glorias e de trabalho. São de heroísmo as lições do passado, gloriosos os feitos de propositalmente resumi [...] (BRANDÃO, 1896, p.3)

Este excerto demonstra que o autor buscou amenizar a culpa exercida sobre Portugal, por boa parte das mazelas históricas que ocorreram após a vinda e permanência dos portugueses no continente; uma vez que, nesse período ocorreram uma série de revoltas urbanas e rurais decorrentes das mudanças sociais e políticas pelas quais passavam o país, isto é, a transição do estado monárquico para o republicano.

Deste modo, Brandão (1896) preocupou-se em propor ensinamentos sobre a história do Brasil, nos períodos: colonial, monárquico e republicano, sempre com lições de amor à pátria, com a intenção de minimizar os ideais e as revoltas que acabaram marcando o final do século XIX.

Imagem 4 – Livro L13



Dando sequência às análises, apresentaremos a seguir algumas apreciações dos livros didáticos utilizados no Brasil no decorrer do século XX.

4.3. OS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XX NO BRASIL

No decorrer do século XIX os países da Europa e Estados Unidos, se empenharam na criação e implantação de sistemas nacionais de ensino, visando a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à instrução popular. Já o Brasil, nesse período, optou por adiar esta iniciativa o que acabou por acumular grandes déficits no sistema de ensino que precisaram ser resolvidos ainda no começo do século seguinte.

No século XX o Estado preocupou-se em conduzir a educação de modo que esta acompanhasse e atendesse o incremento populacional e econômico, sofrido com o deslocamento dos povos do território rural para o urbano, o que acabou contribuindo para as crescentes taxas de industrialização e urbanização neste período, e conseqüentemente para o crescimento social e econômico, diminuindo a produção estritamente agrícola e adaptando essa massa trabalhadora a nova realidade do mercado.

Os estudos aqui apresentados indicam que as transformações educacionais ocorridas ao longo do século XX no Brasil acabaram sendo as mais decisivas para o país, isso nos planos econômico, político, social e cultural, uma vez que exatamente nesse período condensaram-se as transformações advindas de períodos anteriores, traçando novos moldes para a educação e o ensino.

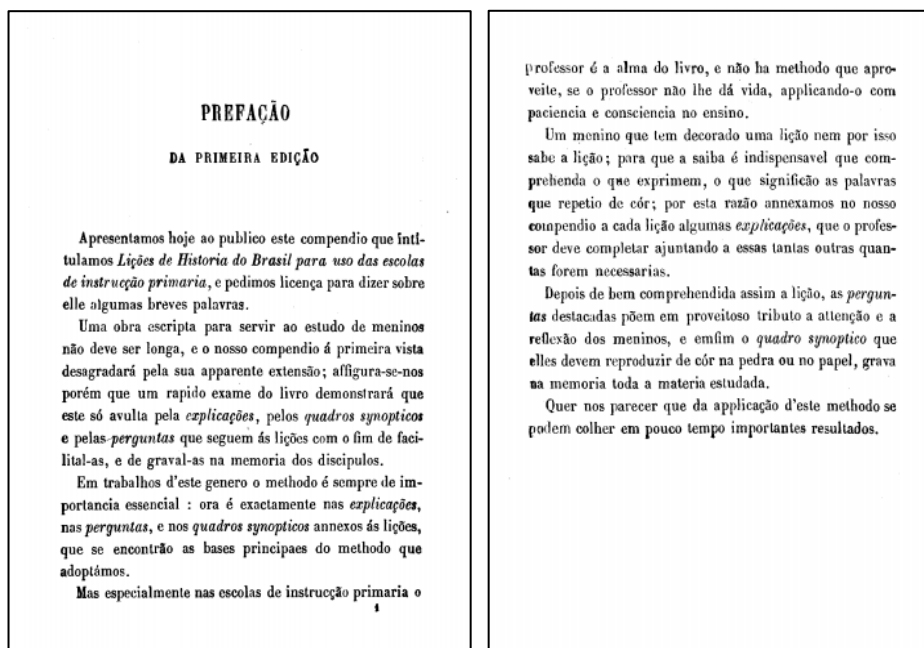
Nesse sentido, na sequência analisaremos alguns livros didáticos utilizados durante o século XX. É possível constatar que no início desse século foram utilizados livros publicados no século anterior e que muitos deles foram revisados e reeditados a fim de atender às necessidades escolares desse período, uma vez que, como já mencionado anteriormente, foi somente a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) 1929, regulamentado em 1934, que os livros didáticos tiveram visibilidade e projetos de incentivo para a publicação e utilização deles nas escolas de todo o país.

Iniciaremos pelo Livro LD7, "*Lições de História do Brasil*" escrito por Joaquim Manoel Macedo em 1907, impresso e publicado em Paris e Rio de Janeiro, é um

livro destinado às escolas de instrução primária. Pautado na metodologia verbalista presente na Pedagogia Tradicional, o livro apresenta, ainda em seu prefácio, a disposição de um ensino a partir do método expositivo simultâneo, destacando o papel do professor como principal incentivador do ensino uma vez que, para ele, “o professor é a alma do livro, e não há methodo que aproveite, se o professor não lhe dá vida, applicando-o com paciencia e consciencia no ensino” (MACEDO, 1907).

O livro apresenta lições sobre a História Nacional, seguido de alguns parágrafos de “explicações”, quadro sinótico da lição e, por fim perguntas referentes à lição apreendida. Cabia ao professor através da disposição metodológica presente na organização do livro “colher em pouco tempo importantes resultados” (MACEDO, 1907, p. 1).

Imagem 5 – Livro LD7



Fonte: MACEDO, 1907, p. 1.

Percebe-se que o livro didático escrito por Macedo apresenta indícios fundamentais da cultura escolar, nos moldes como se configuram atualmente, uma vez que nele estão presentes as atividades e os exercícios. Podemos dizer que os conteúdos constituem o eixo central das disciplinas e que o exercício é a contrapartida para o aprendizado desses conteúdos disciplinares.

Para Munakata (2016):

As Lições de história do Brasil, de Joaquim Manoel de Macedo, nas suas duas versões, seguem a cronologia habitual, mas cada lição mantém uma unidade, conforme descreve Bittencourt (2004): Cada 'lição' do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida, fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como 'Quadro sinótico', dividido em 'Personagens', 'Atributos', 'Feitos e acontecimentos' e 'Datas'. Pelo compêndio de Macedo pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado de História. (p. 85) Em Macedo (1861) essa organização sequencial, cronológica, das lições e as atividades sugeridas podem indicar um momento de transição. (MUNAKATA, 2016, p. 131)

As análises proferidas dos livros didáticos indicam que há dois padrões de livros que podem ser facilmente observadas no final do século XIX e início do século XX nas escolas do Brasil: Livro de Leitura e as Lições de Coisas.

No primeiro caso, os livros de leitura são constituídos de narrativas sobre assuntos variados, mas sempre voltado para conteúdos que contribuam com a formação moral e cívica dos alunos, além dos temas do cotidiano escolar para suprir a necessidade latente do ensino da leitura, escrita e o cálculo nas classes menos favorecidas da sociedade.

No segundo caso, as lições de coisas, trata de metodizar o ensino, nele é possível perceber a preocupação com um ensino mais sistematizado e o uso de manuais pelos professores, para direcionar a forma como o conteúdo deveria ser aplicado. Os conteúdos deixam de ser apenas textos em forma de narrativas e insere-se imagens relacionadas aos conteúdos descritos, o que faz com que os alunos observem a história que aprendia não apenas através de textos, mas também por meio de ilustrações e imagens que, de certo modo comprovavam o conteúdo apreendido.

Quanto ao procedimento didático, destaca-se a metodologia presente nos fundamentos da pedagogia tradicional, preservando sempre os valores e os preceitos morais, prestando um ensino moral, religioso, dentro dos objetivos da pedagogia tradicional que são: o aprender a ler, a escrever e a contar. Neste período, o ensino é voltado ao aluno, mas cabe ao professor a transmissão dos conteúdos uma vez que os livros ainda são materiais de uso estrito de pais e/ou professores.

Em posse dessas análises, assim como observa Bittencourt (2004, p. 480);

[...] o período entre 1810 e 1910, pode-se verificar uma mudança do perfil dos autores. Um primeiro grupo iniciou sua produção a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil, e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, mas podemos identificar uma primeira ‘geração’ a partir de 1827, autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de ‘primeiras letras’. Uma segunda ‘geração’ começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de ‘cidadão brasileiro’, criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se à constituição do saber da escola elementar.

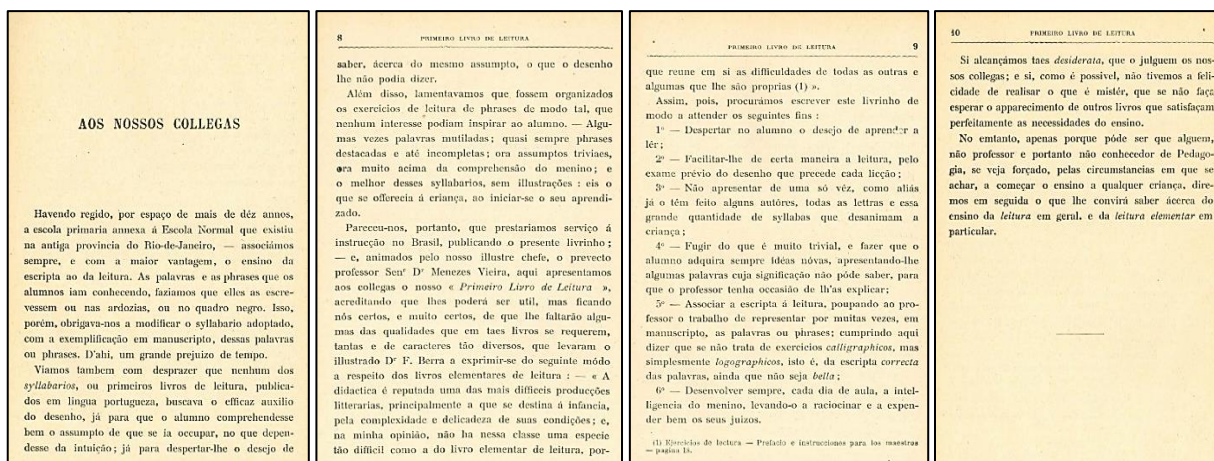
Sob essa mudança destaca-se, nesse período, os autores Felisberto de Carvalho e João Ribeiro com suas publicações dedicadas à contribuição do ensino elementar e o ensino de “primeiras letras”.

O Livro LD25, “Primeiro Livro de Leitura” escrito por Felisberto de Carvalho em 1911, impresso e publicado no Brasil, é um livro destinado às escolas elementares, para atender as necessidades desse período, publicado em 5 volumes. Pensado e formulado de modo que atenda aos interesses das escolas elementares. Nesse livro, o autor defendia o método de alfabetização através da silabação, mesmo já havendo nesse período uma grande perspectiva a favor do método analítico, em que “o ensino da leitura ocorria por meio da cartilha analítica que era organizada em palavras, sentenças e historietas”.

Na defesa do método de silabação, esse livro deixa claro a perspectiva de que o método sintético tem que se manter no ensino, ou seja, “o método sintético começava pelo ensino das letras do alfabeto para depois ensinar a formação das sílabas. Todo esse processo era conduzido em voz alta e cantado até que o aluno decorasse”. (FRANCIOLI, 2012, p. 35-36).

Organizado em lições, a ordenação dos conteúdos no livro está bem próxima do modo como as cartilhas são organizadas atualmente.

Imagem 6 – Livro LD25



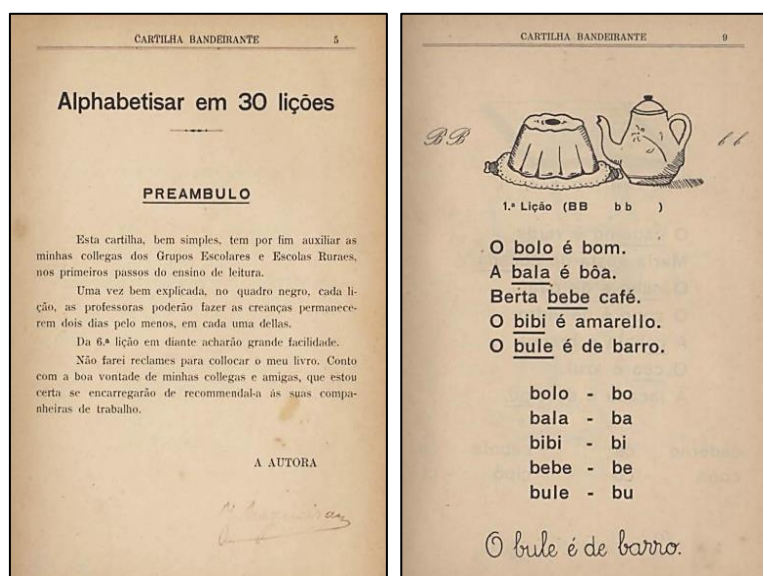
Fonte: CARVALHO, 1911, p. 7-10.

Nessa perspectiva de produzir livros, buscando ampliar e reformular o conceito de cidadão brasileiro, criou-se uma literatura dedicada à constituição do saber elementar. Nesse quesito, João Ribeiro foi o precursor do Modernismo desse novo conceito literário presente nos livros de leitura nas escolas do Brasil, ao proclamar as diferenças linguísticas entre Portugal e Brasil.

O Livro LD33, “*História do Brasil*” escrito por João Ribeiro, impresso e publicado em São Paulo-Brasil é um livro destinado às escolas elementares. Sua aceitação levou-o a ser reimpresso em 1936.

Em seus livros o autor buscava exprimir o que conhecia em suas visitas a países como: Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos e, que assim como descrito no prefácio de sua obra “*História do Brasil*” de 1914, buscou através de seus livros “fazer pensar no que será o ensino no meiado do século XX”, prossegue dizendo que: “uma inoculação electrica dos conhecimentos necessarios à vida pelos processos simplificadoros da economia do esforço intelectual e pelo desenvolvimento do gosto artístico latente em todo o homem que não seja cretino” (RIBEIRO, 1914, p, 7).

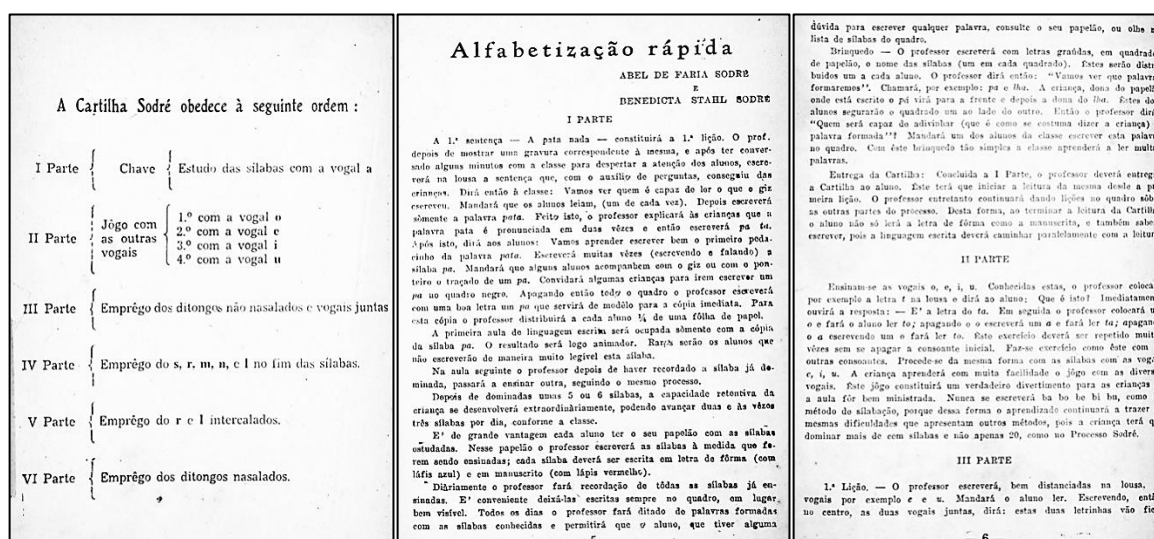
Imagem 9 – Livro LD60



Fonte: NOGUEIRA, 1936, p. 5 - 9.

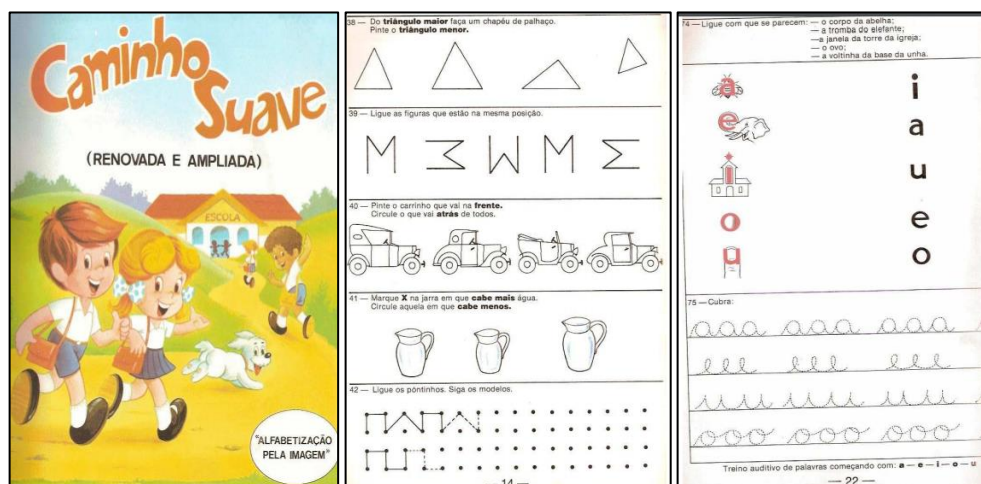
Seguindo com a discussão em relação aos métodos de ensino presente nas cartilhas de alfabetização do século XX, publica-se a LD68 “Cartilha Sodré”, escrita por Benedicta Stahl Sodré, em 1947, dentro do método analítico e no ano seguinte, para concorrer com esta, Branca Alves de Lima publica então a Cartilha LD69 “Caminho Suave”, dentro do método sintético. Havia nessa ocasião uma disputa entre as publicações e suas utilizações. “Parecia que ia dar certo, mas não foi bem assim. A cartilha parecia um caminho suave, mas não era”. CAGLIARI (1998, p.26).

Imagem 10 – Livro LD68



Fonte: SODRÉ, 1947, p. 4-6.

Imagem 11 – Livro LD69



Fonte: LIMA, 1948, p. 14-22.

Para Scheffer, (2007, p. 3) “Tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos” e constatando essa crítica levantada do Scheffer, encontramos autores que denunciam, a partir de questões básicas, a produção do livro didático no Brasil em relação aos seus escritores:

Algumas indagações são inevitáveis: Estariam nossos primeiros autores motivados pelas vantagens financeiras que a empreitada poderia oferecer ou seriam outros os motivos que os levaram à realização de um trabalho intelectual considerado inferior na hierarquia da produção do conhecimento? (BITTENCOURT 2004, p. 479).

Pode-se observar, deste modo, que a primeira fase da educação republicana foi marcada pela Pedagogia Tradicional, perdurando até a década de 1930 quando se depara com o movimento da Escola Nova que se contrapunha ao método de ensino até então desenvolvido nas escolas.

Seguindo esse ideal de democratização do país, buscou-se através da educação tomar um rumo mais concreto e igualitário, contudo, as condições do sistema educacional continuavam as mesmas. Os métodos de ensino e de alfabetização apresentados nos livros didáticos prosseguiram lentos e dominadores, apesar do processo de redemocratização do sistema de educação.

Como nos esclarece Saviani, por volta de 1950, a então Escola Nova estava exaurida, frustrada e desiludida com os resultados alcançados. Essa situação demonstrou que:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual **a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude**, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade (SAVIANI, 1989, p. 23, grifos nosso)

Nesse contexto, outras propostas pedagógicas instituem-se no cenário educacional brasileiro, destarte, estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos. As constatações de Saviani (1989) é que a educação tradicional ainda manteve suas bases por um longo período, como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia sido substancialmente alterado com o advento da República.

Essa situação indica que a educação brasileira sofreu muitas alterações pedagógicas até os dias atuais. Influenciadas por políticas sociais chega-se a década de 1990 sob um novo modelo de educação escolar definido pelas pedagogias do “aprender a aprender” já abordadas na seção anterior.

Em seu estudo, Corrêa (2000) afirma que os professores se utilizavam tanto dos livros didáticos quanto das práticas educacionais para condicionar saberes e condutas, visando incorporar comportamentos, era como se os livros didáticos fossem normas a serem seguidas rigidamente.

Desse modo, compreende-se que, no decorrer dos séculos muitas mudanças ocorreram no campo social, mas na educação pouca coisa mudou. Com a inserção dos livros nas escolas que tinham consigo a promessa de contribuir para o trabalho do professor e de facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, uma vez que permitia que todos tivessem acesso aos seus conteúdos, este acabou por suprimir a importância do trabalho do professor no decorrer do século XX principalmente, minimizando-o a mero facilitador do ensino.

Nada irá substituir o professor em sala de aula, uma vez que o livro didático sozinho não é capaz de formar alunos conscientes do seu papel em sociedade, mas, se bem utilizado, os recursos disponíveis (livros didáticos, novas tecnologias) podem contribuir para um ensino mais eficiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos essa pesquisa mobilizados pela necessidade de compreender o processo de construção pedagógica a partir da retomada histórica do princípio das dimensões que influenciaram a produção inicial de livros didáticos no Brasil. Por isso, foi preciso o recuo histórico para explicar a origem da educação escolar e do ensino enquanto prática pedagógica, uma vez que inicialmente a educação cumpria seu papel social de transformação do homem em agente participante das atividades sociais. No entanto, com a alteração no modo de produção essa prática passou a ser a principal fonte de produção de mão de obra qualificada para a manutenção dessa organização.

No decorrer da história e dos acontecimentos sociais, pode-se observar que ocorreram na educação e no ensino, mudanças significativas, e essas mudanças vão desde o modo como cada período conduziu e promoveu sua educação e ensino, visando à melhoria da condução da produção social, bem como, da formação desses indivíduos para servirem de força transformadora da nova ordem social.

Nesse processo, os defensores da escola pública pregavam a necessidade de se restaurar o pacto social das revoluções iluministas do século XVIII, uma vez que viam nele um potencial emancipador proveniente da defesa do acesso de todos a uma educação pública e gratuita. Mas esse ideal acabou sendo derrocado pelo liberalismo e pelas contradições políticas e sociais dos séculos que seguiram, visto que a história tratou de mostrar a incapacidade da implementação desse projeto de acesso igualitário na educação.

Neste estudo, pode-se observar que no século XIX, já havia uma clara antinomia entre o mundo tradicional a desmoronar na sua aparência e um mundo moderno a constituir-se. Nesse período, o homem advindo da Revolução Francesa e da Revolução Industrial tornou-se a base para a instituição de uma nova sociedade através da educação. Para tanto, fez-se necessário conceber uma educação para todos, propagado pelos iluministas, mas, esse ideal despertava uma dicotomia no que se refere à ideia de se pensar um mundo em que se compreendem todas as coisas, por meio da universalização da escola, ou seja, a materialização dessas ideias. A ideia de criar uma escola para todos não encerrava em si o fato de produzi-la materialmente, e nesse momento percebe-se a incapacidade de ajustar um

sistema de ensino para atender a todos sem esbarrar nas disparidades sociais e econômicas.

No final do século XIX em nosso país, com a Proclamação da República, a educação passou a ser uma das principais fantasias da modernidade, uma vez que nela estava o motor propulsor capaz de institucionalizar o processo de preparo das novas gerações, tendo em vista atender as necessidades e os ideais do Estado republicano. Esse instrumento de progresso adotado pela inserção de escolas assumiu um importante papel de modernização do Estado-Nação, haja vista que nela estava impressa o ideal de esclarecimento das massas, para a inserção desses no mercado de trabalho que se encontrava em desenvolvimento. (MORTATTI, 2000)

Deste modo, compreende-se que a escola surge num contexto de mudanças significativas nos campos político e social, servindo sempre a um Estado centralizador, cujas leis eram criadas e adaptadas de modo que regesse o funcionamento da organização capitalista. Esse processo de escolarização pode ser visto, portanto, como um produto do Estado moderno, que tem por objetivo, difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigente na sociedade capitalista.

No século XX ocorreram no Brasil, inúmeras mudanças tanto no panorama político quanto econômico-social que refletiram significativamente nas influências do capitalismo industrial que se consolidava, o que acabou fazendo com que a sociedade brasileira configurasse o ideário liberal escolanovista de forma sistematizada, conferindo à educação dos novos tempos uma aversão a tudo o que pudesse remeter ao ensino tradicional amplamente difundido e aplicado no século anterior.

Esse projeto político e social republicano atribuía à educação um poder mágico de transformação social como elemento formador de indivíduos, nesse período, a exigência de uma sociedade alfabetizada, fez com que tornasse indispensável à participação política para a consolidação do regime republicano no país. Nesse período, a educação popular propaga os ideais republicanos que consegue expandir o ensino para todo o país.

Após a revolução de 1930, emergem as reformas educacionais que se constituem a partir das mutações no cenário político e econômico brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tratou de suscitar os problemas educacionais desse período buscando com isso refletir em rápidas e complexas

transformações econômicas e sociais para o período. Todavia, não foram esses os pontos que aguçaram o debate dos renovadores da educação, ou seja, a reforma educacional gira mais uma vez em torno da discussão do ensino leigo ou religioso, sobre qual o papel do estado na educação, os direitos da família e da Igreja, deixam de lado, os reais problemas da educação nacional.

Todo esse processo resultou na expansão do ensino popular na maioria dos estados brasileiros, uma vez que buscavam, através da Instrução, formar o homem moderno, urbano, associado ao ensino e ao progresso. Aliada a essa mudança surgem os primeiros Grupos Escolares, que se utilizando de modernos meios de disciplina, estabelecem adequadas normas de comportamento, pois acreditavam que para que houvesse a construção de uma nação forte era necessário um controle efetivo do Estado sobre a educação e o ensino ofertado por ele às massas.

Compreende-se, assim, que a escola assume, nesse período, a função de formadora do cidadão republicano, uma vez que era necessário educar homens para que atendessem aos anseios do governo e atuassem no mundo urbano e moderno, participando direta ou indireta da então “vida pública”. Para isso, a escola constituiu-se impregnada de normas, valores e conceitos reproduzindo o ideário social presente no contexto político desse período.

Vemos, portanto, que o governo brasileiro vem desde o século XIX prometendo acesso à instrução e ao mundo letrado. Entretanto, essa promessa é realizada somente no século XX através do ensino por meio das cartilhas, que trata de mecanizar o aprendizado do aluno no processo da alfabetização, bem como, do papel desempenhado pelo professor nesse processo de ensino. Mas, ainda assim, a escola permanece sendo o único e exclusivo meio de entrada das classes menos favorecidas ao mundo público do letramento.

Nesse contexto, o livro didático ao longo da história, passou de material auxiliar do trabalho do professor a material didático necessário no processo de aquisição do conhecimento uma vez que, atuava como facilitador da apreensão de conceitos e no domínio de informações dos conteúdos específicos de cada disciplina. E sobre isso, Corrêa (2000, p. 22) menciona que “[...] provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse”.

Devemos levar em consideração que o livro didático não tem uma história própria, esse esteve sempre relacionado aos interesses educacionais, e vemos que

esses interesses sempre estiveram voltados para permanência do controle exercido pela elite sobre as classes dominadas.

Buscamos com este estudo, analisar a influência exercida pelas teorias pedagógicas na elaboração dos livros didáticos, contudo, observamos que os livros tiveram mais influências políticas e de mercado, que das correntes pedagógicas ou de pensamentos. Isso os transformou em mercadoria que deve se adaptar às necessidades mercadológicas, gerando lucro para as editoras que produzem e distribuem esse material nas escolas de todo o país.

Reafirmamos, nesse cenário, que o livro didático, como instrumento do trabalho pedagógico, não pode ser utilizado como muleta para amparar o professor durante seu lecionado, mas este deve sim, servir como um material didático para outras considerações e meios de aprendizagem.

Embora tenhamos claro que os estudos e análises presentes nesta pesquisa tiveram como fio condutor nossas inquietações pedagógicas, sabemos que elas não estão esgotadas, visto que a partir delas outras questões de pesquisa poderão surgir.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomás. **Sobre o ensino (De magistro). Os sete pecados capitais.** Tradução de Luiz Jean Lauand. SP: Editora Martins Fontes, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARRUDA, José Jobson de A. **História Antiga e Medieval.** 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **História Moderna e contemporânea.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1977.

BARBOZA, Jeronymo Sores. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza** ou Principios da grammatica geral applicadas a nossa linguagem. 2. ed. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1830.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910).** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.30, n.3, Sept./Dec., p. 475-491, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300008>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE,** 1969. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____. **Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional – Abrelivros,** 2019?. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRANDÃO, Alberto. **O Brasil – Lições para a instrução primária do 1º grau.** São Paulo: Livraria Clássica Alves & C, 1896.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** 2. reimp. São Paulo: Editora Ática, UNESP, 1999. (Encyclopaideia)

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú. In: **História da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 1998.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições das coisas**: manual de ensino elementar para uso de pais e professores. Tradução e adaptação por Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Felisberto de. **Primeiro Livro de Leitura**. 59. ed., Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho, Alves & Cia: Rio de Janeiro, 1911.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa [online]. 2004, vol. 30, n. 3, p. 549-566. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1997, MEC-Unesco.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Editora Nacional: São Paulo, 1979.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Revista Educação e Sociedade, Campinas - SP, vol.21, n.71, Julho, p. 79-115, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L M.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 55-98. Coleção educação contemporânea.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis, 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de Lima e. (Org.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da e orgs. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101527>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância**. 58. ed. Modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari, Francisco Alves & Cia: Rio de Janeiro. 1911.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Editorial Presença, 1982.

HOFF, Sandino. **Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII**. Rev. Brasileira de Educação. n.25, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004, p. 143-155.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LEMAD. **Laboratório de Ensino e Material Didático – USP**. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 04 out. 2019.

LIMA, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave: Alfabetização pela imagem**. São Paulo, 1948.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1980.

MACEDO, Joaquim Manoel. **Lições de História do Brasil**. 9. ed., H. Garnier livreiro editor: Rio de Janeiro, 1907.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

_____. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. Tradução de Klaus Von Puchen, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. Tradução de Rubens Enderle, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MELO, Wanderson Fabio de. **A Comuna de Paris e a educação: a luta pela escola pública, gratuita, laica e universal, e a recuperação de um debate para historiografia.** História Revista, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-135, jul./dez. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio.** Tradução de Sérgio Milliet. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_hist_textalfbbr.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar:** um pacto secular. *Cadernos Cedes, ano XX, n.52, nov. 2000a.* Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria.** *Pro-posições* [online].

vol.23, n.3, p.51-66, set/dez, 2012. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. **Livro Didático como índice da cultura escolar.** *História da Educação.* [online]. vol.20, n.50, p.119-138, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592016000300119&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 19 nov. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Julieta. **Cartilha Bandeirante.** Typographia São José, Collecção Bandeirante: São Paulo. 1936.

PLATÃO. A república: **Livro VII.** Enrico Corvisieri. ed. Integral. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLEKHÂNOV, Guiorgui. **A concepção materialista da história:** da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Coleção pensamento crítico – Vol. 2)

RIBEIRO, João. **História do Brasil – curso superior.** 5. ed., Francisco Alves & Cia: São Paulo, 1914.

RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. ed. Maranhão, 1865.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2007, p. 9-15.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea)

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Cartilha Sodré**. 45. ed., Livraria Liberdade: São Paulo. 1947.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil**. Cad. CEDES [online]. 2000, vol.20, n. 51, pp. 9-28. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da educação**. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes et al. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acesso em: 30 Dez. 2019.

TRINDADE, Patrícia de Castro. **As Estruturas Mentais de um Português do Século XVIII: Jerônimo Soares Barbosa**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1989. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24509/D%20-%20TRINDADE,%20PATRICIA%20DE%20CASTRO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

WEISS, Jussemar. **Guizot e a Educação**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 10, p. 43-52, out. 2001.

ANEXOS

Quadro 1: Análise dos livros didáticos do século XIX

LIVRO	ANO	AUTOR	LOCAL	TÍTULO DA OBRA	CONTEÚDO DE ENSINO	TENDÊNCIA - CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	MÉTODO DE ENSINO – ASPECTOS TEÓRICOS	INDICADO PARA USO DE
L1	1830	Jeronymo Soares Barboza	Coimbra - Lisboa – Portugal	Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da grammatica geral applicadas a nossa linguagem	Teórico intelectualista	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo enciclopédico Professor tem domínio do conhecimento Ensino baseado na progressão lógica	Método Científico Expositivo	Uso de professores
L2	1843	General J. I. de Abreu e Lima	Rio de Janeiro – Brasil	Compendio da Historia do Brasil – Tomo I	Enciclopédico e intelectualista sobre a cultura geral Europa - América Textos de progressão lógica dos fatos	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo enciclopédico e ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico Ensino baseado na progressão lógica	Científico Expositivo/ tradicional verbalista Exercícios de leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino
L3	1843	General J. I. de Abreu e Lima	Rio de Janeiro - Brasil	Compendio da Historia do Brasil – Tomo II	Enciclopédico e intelectualista sobre a cultura geral Europa - América Textos de progressão lógica dos fatos	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico Ensino baseado na progressão lógica	Científico Expositivo/ tradicional verbalista Exercícios de leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino
L4	1865	Antonio Marques Rodrigues	Maranhão - Brasil	O Livro do Povo	Enciclopédico e Humanístico da cultura geral Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdos enciclopédicos e contextualizados com ensinamentos de amor a religião e a pátria	Método Científico Expositivo Preservar a essência imutável do homem	Uso de professores E para o ensino
L5	1867	João José Rodrigues	Recife - Brasil	Cartas Systematicas para Aprender a ler	Enciclopédico e intelectualista Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico através da progressão lógica	Método Científico Expositivo Exercícios de cópias, leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino e alfabetização

L6	1871	Mnhor Daniel – Bispo de Coutances Traduzido por: Dr. Joaquim Maria de Lacerda	Rio de Janeiro - Brasil	Curso de Historia Universal - Historia Moderna	Teórico intelectualista Humanístico da cultura geral	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino humanístico da cultura geral Ensino tradicional verbalista	Científico Expositivo/ tradicional verbalista Exercícios de leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino
L7	1873	Antonio Alvares Pereira Coruja	Rio de Janeiro - Brasil	Lições da Historia do Brasil – adaptadas a Leitura da Escolas	Intelectualista - Humanístico da cultura Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico - contextualizado Professor tem domínio do conhecimento	Método Científico Expositivo Simultâneo Exercícios de cópias, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
L8	1876	Dr. Americo Brasiliense Publicado por: José Maria Lisboa	São Paulo - Brasil	Lições de Historia da Pátria	Intelectualista Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico - contextualizado Professor tem domínio do conhecimento	Método Científico Expositivo para Instrução cívica Exercícios de leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
L9	1879	Traduzido e Composto por: J. R. Galvão	Rio de Janeiro – Brasil	Syllabario Portuguez ou Novo Methodo para Aprender a ler em breve tempo A língua Portugueza e o Systema métrico – Ilustrado com numerosas estampas	Enciclopédico e intelectualista Humanístico da cultura geral Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico Professor tem domínio do conhecimento	Método Científico Expositivo Simultâneo Exercícios de cópias, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
L10	1886	N. A. Calkins Traduzido por: Ruy Barbosa	Rio de Janeiro - Brasil	Primeiras Lições de Coisas Manual de Ensino Elementar para uso dos paes e professores	Enciclopédico e intelectualista Humanístico da cultura geral Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino pautado em metodologias Conteúdos de desenvolvimento mental Educação inductiva (teoria + prática)	Método Científico Intuitivo Ação e observação dos fatos Exercícios comuns	Uso de pais e professores E para o ensino mútuo nas escolas primárias
L11	1891	Dr. Luis Queirós Mattoso Maia	Rio de Janeiro - Brasil	Lições de Historia do Brazil - Proferidas no Internato do Gymnasio Nacional	Enciclopédico e intelectualista da cultura nacional Lições de progressão lógica dos acontecimentos dos fatos	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico nacional contextualizado Professor tem domínio do conhecimento	Método Científico Expositivo Exercícios leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
L12	1896	R. Villa - Lobos	Rio de Janeiro - São Paulo - Brasil	Historia do Brasil - Resumo Didactico	Enciclopédico e intelectualista da cultura nacional	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico nacional contextualizado	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura,	Uso de professores E para o ensino

					Textos de progressão lógica dos fatos			repetição e memorização	mútuo
L13	1896	Alberto Brandão	Rio de Janeiro - São Paulo - Brasil	O Brasil - lições para a instrução primária do 1º grau	Enciclopédico e intelectualista da cultura nacional	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino tradicional verbalista Conteúdo enciclopédico nacional contextualizado com ensinamentos de amor a pátria	Método Científico Expositivo para Instrução cívica Exercícios de leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para a instrução primária de 1º grau
L14	1896	Raphael M. Galanti S. J.	São Paulo - Brasil	Compendio de Historia do Brazil – Tomo I	Enciclopédico e intelectualista da cultura nacional e européia Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino humanístico da cultura geral Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Simultâneo Exercícios de cópias, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
L15	1897	João Köpke	São Paulo - Brasil	Leituras Praticas	Enciclopédico da cultura nacional	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo prático e enciclopédico nacional contextualizado	Método Científico Expositivo interativo Raciocínio prático Exercícios de leitura e introdução do alfabeto de língua de sinais	Uso de professores E para o ensino mútuo
L16	1899	João Vieira de Almeida	São Paulo - Brasil	Leituras Escolares - Pátria - Livro dedicado à mocidade Brasileira	Enciclopédico da cultura nacional	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo enciclopédico nacional contextualizado com ensinamentos de amor a pátria	Método Expositivo Dialogado – Interativo Raciocínio prático Exercícios de cópias, leitura e exemplos de virtude cívica	Uso de professores E para o ensino mútuo

Quadro 2: Análise dos livros didáticos do século XX

LIVRO	ANO	AUTOR	LOCAL	TÍTULO DA OBRA	CONTEÚDO DE ENSINO	TENDÊNCIA - CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	MÉTODO DE ENSINO – ASPECTOS TEÓRICOS	INDICADO PARA USO DE
LD1	1900	João Köpke Série – Amarelo de Vasconcellos	Rio de Janeiro - Brasil	A Grande Patria	Enciclopédico da cultura nacional Lições sobre os acontecimentos dos fatos	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo prático e enciclopédico nacional descontextualizado	Método Expositivo Dialogado - Interativo Raciocínio prático Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para dialogo nas Escolas Primarias
LD2	1900	J. Pinto e Silva	São Paulo - Brasil	Historietas	Enciclopédico Pequenos textos com lições sobre os fatos do dia-a-dia	Tradicional Humanista ou Conservadora	Conteúdo prático e enciclopédico descontextualizado	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercícios de leitura, repetição e memorização	Leitura para principiantes
LD3	1902	Dr. Safray Traduzido por: B. Alves Carneiro	Rio de Janeiro - Brasil	Lições de Cousas	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições sobre variados assuntos práticos e científicos	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico Expositivo Simultâneo Ensino Intuitivo Exercícios de exposição, observação, leitura e memorização	Para uso das classes de instrução primarias
LD4	1904	Mario Bulcão	São Paulo - Brasil	Vida Infantil – Livro I e II	Enciclopédico prático utilitário Pequenos textos com lições sobre variados assuntos nacionais práticos, sobre higiene, civilidade e conhecimentos agrícolas	Tradicional Humanista	Conteúdo prático e enciclopédico nacionalista	Método Expositivo Simultâneo Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercícios de exposição, observação, leitura e memorização	Para uso das escolas primárias do Brasil
LD5	1905	Adelina A. Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida	Rio de Janeiro - Brasil	Contos Infantis – em verso e prosa	Enciclopédico prático utilitário Pequenos textos em forma de verso e prosa com lições sobre variados	Tradicional Humanista	Conteúdo prático e enciclopédico	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Questões referente ao	Para uso das escolas primárias do Brasil

					assuntos			conteúdo dos texto no final de cada lição	
LD6	1907	P. Raphael M. Galanti S. J.	São Paulo - Brasil	Compendio de Historia Universal	Enciclopédico e intelectualista da cultura geral Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista ou Conservadora	Ensino humanístico da cultura geral Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Simultâneo Exercícios de cópias, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD7	1907	Dr. Joaquim Manoel de Macedo	Rio de Janeiro - Brasil	Lições de História do Brasil	Intelectualista - Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Simultâneo Questões referente ao conteúdo do texto no final de cada lição Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Para uso das escolas de instrução primária
LD8	1907	Dr. Joaquim Maria de Lacerda	São Paulo - Brasil	Pequena Historia do Brazil	Enciclopédico da cultura nacional Textos formados por perguntas e respostas sobre os acontecimentos dos fatos	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Para uso da infancia brasileira
LD9	1908	Dr. Safray Traduzido por: M. C. Mesquita Portugal	Rio de Janeiro - Brasil	Lições de Cousas	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições sobre variados assuntos práticos e científicos	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico Expositivo Simultâneo Ensino Intuitivo Exercícios de exposição, observação, leitura e memorização	Para uso das classes de instrução primarias
LD10	1909	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	São Paulo - Brasil	Quarto Livro de Leitura	Enciclopédico da cultura nacional Textos longos sobre assuntos de moral e cívica com reflexões, imagens referente ao conteúdo e exercícios de memória	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da cultura nacional	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD11	1910	Henrique Martins Lente cathedratico	São Paulo - Brasil	Elementos de Chorografia do Brasil	Científico e Utilitário da geografia nacional	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da cultura nacional	Método Expositivo	Uso de professores

		da extinta Escola Militar do Brasil			Descrição geográfica do território nacional com textos descritivos, imagens e dados do período			Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercício de leitura e memorização	Adotado em todo Estado do Rio Grande do Sul, Gymnasio Nacional, Collegio Militar e outros estabelecimentos de instrução
LD12	1910	José E. C. de Sá e Benevides	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Científico e Utilitário da história nacional Pequenos textos científicos descritivos com lições sobre a história geral da pátria	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo nas Escolas Normais
LD13	1910	Mario Bulcão	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Textos científico e utilitário da história nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição, leitura e memorização	Curso primário e Gymnasial
LD14	1910	Felisberto de Carvalho	Rio de Janeiro - Brasil	Quarto Livro de Leitura	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições, exercícios de locução e de redação sobre variados assuntos Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico de leitura Expressiva Exercícios de leitura, memorização e escrita	Ensino da Leitura Curso Superior
LD15	1910	Felisberto de Carvalho	Rio de Janeiro - Brasil	Quinto Livro de Leitura	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições, exercícios de locução e de redação sobre variados assuntos Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico de leitura Expressiva Exercícios de leitura, memorização e escrita	Curso Superior
LD16	1910	João Ribeiro	São Paulo - Brasil	Rudimentos de História do Brasil	Enciclopédico Científico Simplificado Pequenos textos	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário simplificado	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição,	Curso primário

					<p>descritivos simplificados para adaptação a faixa etária, com imagens e fontes sobre a história da pátria</p> <p>Conteúdo sequencial dos fatos</p>			leitura e memorização	
LD17	1911	Thomaz Galhardo	Rio de Janeiro - Brasil	Cartilha da Infancia	<p>Lições sequenciais</p> <p>Vogais Ditongos Vogais acentuadas Slabas Vocabulos Exercícios de silabar frases</p>	Tradicional Humanista Conservadora	Conteúdo para alfabetização Methodo Syllabico	Método de Alfabetização Exercícios de cópia, leitura, repetição e memorização	Ensino da Leitura
LD18	1911	Alfredo Moreira Pinto	São Paulo - Brasil	Epitome da Historia do Brasil	Pequenos textos científicos descritivos com lições sobre a história nacional geral	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD19	1911	P. Raphael M. Galanti, S. J.	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil Tomo I	Pequenos textos científicos descritivos divididos em capítulos sobre a história nacional geral	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Exercícios de cópias, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD20	1911	Julia Lopes de Almeida	São Paulo - Brasil	Historias da Nossa Terra	<p>Enciclopédico da cultura nacional</p> <p>Pequenos textos sobre assuntos de moral e cívica e imagem referente ao conteúdo</p>	Tradicional Humanista	Conteúdo prático e enciclopédico nacionalista	Método Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para o ensino mútuo
LD21	1911	B. P. R.	São Paulo - Brasil	Leitura Manuscripta	<p>Enciclopédico prático utilitário</p> <p>Pequenos textos em formato de escrita cursiva</p>	Tradicional Humanista	Conteúdo prático e enciclopédico	Método Expositivo Exercícios de cópia, leitura, repetição e memorização	Para as escolas publicas do Estado
LD22	1911	Felisberto de Carvalho	Rio de Janeiro - Brasil	Segundo Livro de Leitura	<p>Enciclopédico Científico e Utilitário</p> <p>Pequenos textos com lições, exercícios de locução e de redação</p>	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico de leitura Corrente Exercícios de cópia, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo da Leitura

					sobre variados assuntos			Leitura (letra bastão e cursiva), logographico, de raciocínio e de elocução	
					Conteúdos de progressão lógica				
LD23	1911	Virgílio Cardoso de Oliveira	Belém do Pará - Brasil	Nossa Patria - Pequena Encyclopedia Nacional	Enciclopédico prático utilitário Pequenos textos com lições sobre variados assuntos nacionais páticos, em especial sobre civilidade e moralidade	Tradicional Humanista	Conteúdo prático ou enciclopédico utilitário da cultura nacional	Método Expositivo Exercícios de cópia, leitura, repetição e memorização	Para uso das Escolas Brasileiras
LD24	1911	Dr. Joaquim Maria de Lacerda	Rio de Janeiro - Brasil	Pequena Historia do Brazil	Enciclopédico da cultura nacional Textos formados por perguntas e respostas sobre os acontecimentos dos fatos	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da cultura nacional Ensino tradicional verbalista	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Para uso da infância brasileira
LD25	1911	Felisberto de Carvalho	Rio de Janeiro - Brasil	Primeiro Livro de Leitura	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições, exercícios de locução e de redação sobre variados assuntos Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo para alfabetização	Método Científico de leitura elementar para a Alfabetização Leitura, escrita e orthographia Exercícios de cópia, leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo de Escrita e Leitura
LD26	1911	José E. C. de Sá e Benevides	São Paulo - Brasil	Resumo de História do Brasil	Científico e Utilitário da história nacional Resumos científicos descritivos com lições sobre a história geral da pátria	Tradicional Humanista Científica	Resumos Científico utilitário da cultura nacional	Método Científico Expositivo - resumido Exercícios de exposição, leitura e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo nas Escolas Normais
LD27	1911	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	São Paulo - Brasil	Terceiro livro de Leitura	Enciclopédico da cultura nacional Textos longos sobre assuntos de moral e cívica com reflexões, imagens referente ao	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da cultura nacional	Método Expositivo Dialogado Raciocínio prático Interativo – possui imagens Exercício de cópias, leitura,	Uso de professores E para o ensino mútuo

					conteúdo e exercícios de memória			repetição e memorização	
LD29	1911	Felisberto de Carvalho	São Paulo - Brasil	Terceiro livro de Leitura	Enciclopédico Científico e Utilitário Pequenos textos com lições, exercícios de locução e de redação sobre variados assuntos Conteúdos de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário	Método Científico de leitura Corrente Exercícios de leitura, recapitulação, ditado, elocução, redação, cópias e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo da Leitura
LD30	1911	José E. C. de Sá e Benevides	Rio de Janeiro - Brasil	História da Civilização – Lições	Teórico intelectualista Humanístico da cultura geral Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da cultura geral	Científico Expositivo Tradicional verbalista Exercícios de leitura e memorização	Para escolas normais do Estado de São Paulo
LD31	1912	João de Lyra Tavares	Parahyba do Norte - Brasil	Pontos de Historia Patria	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Método Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD32	1914	Manuel Tavres Cavalcanti	Parahyba do Norte - Brasil	Epitome de Historia da Parahiba	Científico Simplificado Pequenos textos descritivos simplificados sobre a história do Estado Conteúdo sequencial dos fatos	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário simplificado	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição, leitura e memorização	Para uso das escolas primarias normais
LD33	1914	João Ribeiro	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Enciclopédico Científico Simplificado Pequenos textos descritivos simplificados para adaptação a faixa etária, com imagens e fontes sobre a história da pátria Conteúdo sequencial	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo Científico utilitário simplificado	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição, leitura e memorização	Curso Superior e Gymnasio Nacional

					dos fatos				
LD34	1914	Presciliana Duarte de Almeida	São Paulo - Brasil	Paginas Infantis	Enciclopédico Simplificado Pequenos textos de literatura infanto-juvenil	Tradicional Humanista	Literatura infanto-juvenil	Tradicional verbalista Exercícios de leitura e memorização	Para todos os que tenham acesso
LD35	1914	Antonio Vieira da Rocha	Rio de Janeiro - Brasil	Resumo da Historia do Brasil	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Método Intuitivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Uso dos alunos das Escolas de Instrução Primária
LD36	1914	S. C.	Brasil	Resumo de Litteratura – Grega, Latina, Portuguesa, Brasileira, etc.	Teórico intelectualista Humanístico Literário da cultura geral	Tradicional Humanista Científica	Literatura da Cultura Geral	Tradicional verbalista	Para os alunos dos gymnasios
LD37	1915	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	São Paulo - Brasil	Primeiro Livro de Leitura	Enciclopédico utilitário Textos longos sobre assuntos de moral e cívica com reflexões, imagens referente ao conteúdo	Tradicional Humanista	Ensino prático humanístico	Método Expositivo Dialogado Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Uso de professores E para o ensino mútuo
LD38	1916	L. L.	Campinas - São Paulo - Brasil	Elementos de Historia do Brazil	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional Textos de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Tradicional verbalista Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para Escolas Normaes e Gymnasios
LD39	1916	Esmeralda Masson de Azevedo	Rio de Janeiro - Brasil	Lições de Historia do Brazil	Teórico intelectualista simplificado Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Tradicional verbalista Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para os alunos das Escolas Primarias Curso elementar
LD40	1916	J. Pinto e Silva	São Paulo - Brasil	Minha Pátria	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional – educação moral e cívica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional - História do Brazil	Método Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para o segundo ano do curso preliminar Adoptado nas Escolas Preliminares

					Lições de progressão lógica				
LD41	1916	Carlos a. Gomes Cardim	São Paulo - Brasil	Tradições Nacionais – Episódios Históricas e brasileiros notáveis	Teórico intelectualista simplificado Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Tradicional verbalista Exercícios de leitura, repetição e memorização	Dedicado a mocidade de nossas escolas
LD42	1917	João Ribeiro	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Método Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para as Escolas Primárias Curso Médio
LD43	1923	S. Corti e P. Cavazzuti	Roma - Itália	La scuola e la vita Libro di Lettura Italo – Portoghese	Enciclopédico utilitário Textos curtos em duas línguas Italiano e Português sobre variados assuntos	Tradicional Humanista	Ensino prático humanístico	Método Expositivo Dialogado Exercício de cópias, leitura, repetição e memorização	Ao uso de scuole Italo-Brasiliense Classe Terza
LD44	1923	Monteiro Lobato	São Paulo - Brasil	Contos Escolhidos	Enciclopédico utilitário Textos sobre acontecimentos cotidianos	Tradicional Humanista	Ensino prático humanístico	Método Expositivo Dialogado Exercício de cópias, leitura e memorização	Para estabelecimentos de ensino Para Leitura Secundária
LD45	1923	Mendes Fradique Madeira de Freitas	Rio de Janeiro - Brazil	História do Brasil	Conteúdo didático Enciclopédico utilitário	Tradicional Humanista	Ensino prático satírico da cultura nacional	Methodo Confuso	Para Leitura Secundária
LD46	1923	Pedro Coutto	Rio de Janeiro - Brazil	Pontos de Historia do Brasil	Teórico intelectualista Humanístico da cultura nacional Lições de progressão lógica dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Método Científico Expositivo Exercícios de exposição, leitura e memorização	Para estabelecimentos de ensino Livro auxiliar do Estudante
LD47	1924	Rocha Campos	São Paulo - Brasil	Pontos de Historia do Brasil	Enciclopédico da historia da cultura nacional Lições sobre os acontecimentos dos fatos	Tradicional Humanista	Ensino prático humanístico da historia da cultura nacional	Método Expositivo Dialogado Exercício de cópias, leitura e memorização	Livro auxiliar do Estudante

LD48	1925	Rocha Pombo	Rio de Janeiro - Brazil	Compendio de Historia da America	Conteúdo didático sobre a história da cultura americana Textos em formatos de lições de ensino	Tradicional Humanista	Ensino da história e da cultura americana	Método Expositivo Síntese do conteúdo no final dos capítulos de modo a facilitar a compreensão Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para os estabelecimentos de ensino da Instrução Publica
LD49	1925	Rocha Pombo	Rio de Janeiro - Brazil	Historia do Brasil	Conteúdo científico utilitário da história e da cultura nacional Textos científicos descritivos com lições sobre a história geral da pátria, bem como conteúdos de moral e cívica	Tradicional Humanista Científica	Ensino da história e da cultura nacional	Método Científico positivista da história e da cultura nacional Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para estabelecimentos de ensino Para Leitura Secundaria
LD50	1926	Mario V. da Veiga Cabral	Rio de Janeiro - Brazil	Pequena Historia do Brasil	Conteúdo científico utilitário da história e da cultura nacional Textos científicos descritivos com lições sobre a história geral da pátria	Tradicional Humanista Científica	Ensino tradicional verbalista	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para uso das Escolas Primarias
LD51	1927	Antonio Faria	São Paulo - Brazil	Seára Patriotica – Prosa e Verso	Conteúdo didático sobre a história da cultura nacional Textos em formato de verso e prosa	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da história da cultura cívica nacional	Método de leitura expressiva	Para leitura nas Escolas Públicas fundamentais do Estado
LD52	1928	Maria G. L. de Andrade	São Paulo - Brazil	Resumo da Historia do Brazil	Conteúdo didático sobre a história da cultura nacional Textos organizados e em sequência dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização Questionário sobre o conteúdo expreso no texto no fim de cada capítulo	Para uso das Escolas Primarias Brazileiras
LD53	1930	Cesar Martinez	São Paulo - Brazil	A Linda Historia do meu paiz	Textos em formato de verso e prosa enciclopédico da história nacional Textos simplificados para formação moral e	Tradicional Humanista	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização Gravuras para facilitar a explicação e compreensão	Para a infância escolar

					cívica da infância escolar			do texto	
LD54	1930	S. Galvão e Rosa e Lima	São Paulo - Brasil	Historia Brasileira	Textos em formato de pequenas lições sobre a história nacional Textos simplificados para formação da infância escolar	Tradicional Humanista	Ensino simplificado da história e da cultura nacional	Método Expositivo para aguçar a curiosidade da criança em aprender Exercícios de leitura, repetição e memorização Gravuras para facilitar a explicação e compreensão do texto	Para a infância escolar
LD55	1930	O. de Souza Reis	São Paulo - Brasil	Noções de Historia do Brasil	Conteúdo didático sobre a história da cultura nacional Textos organizados e em sequência dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para uso das classes superiores das escolas primárias e princípios do ensino secundario
LD56	1933	A. G. Lima	Porto Alegre - Brasil	Noções de Historia do Brasil	Conteúdo didático sobre a história da cultura nacional Textos organizados e em sequência dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Científico Expositivo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para uso dos Professore e alunos
LD57	1933	Osorio Duque-Estrada	Rio de Janeiro - Brazil	Noções de Historia do Brasil	Conteúdo didático científico sobre a história da cultura nacional Textos organizados em lições e obedecendo a cronologia dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Científico Expositivo Livro organizado de maneira didática com explicações no inicio para uso dos professores Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para uso das Escolas Primárias e de estudo elementar do Distrito Federal
LD58	1934	José Scarameli	São Paulo - Brasil	Lições de Historia do Brasil	Textos simplificados para formação da infância escolar em formato de pequenas lições sobre a história nacional	Tradicional Humanista	Ensino simplificado da história e da cultura nacional	Método Expositivo para aguçar a curiosidade da criança em aprender Com imagens referente ao conteúdo Exercícios de leitura, repetição e memorização	Para o primeiro ano do curso primário
LD59	1935	Mario Cabral	Rio de Janeiro - Brasil	Compendio de Historia do Brasil	Conteúdo didático científico sobre a história da cultura	Tradicional Humanista Científica	Ensino humanístico da história da cultura nacional	Método Científico Expositivo	Para uso dos Professore e alunos e

					nacional Textos organizados em lições e obedecendo a cronologia dos acontecimentos			Livro organizado de maneira didática com explicações no início para uso dos professores Exercícios de leitura, repetição e memorização	estabelecimentos de ensino secundário
LD60	1936	Julieta Nogueira	São Paulo - Brasil	Cartilha Bandeirante	Lições sequenciais para o ensino de leitura	Tradicional Humanista Conservadora	Conteúdo para letramento e alfabetização	Método Silábico para o ensino de leitura e letramento Exercícios de cópia, leitura, repetição e memorização	Para o uso de Professores dos Grupos Escolares e Escolas Rurais nos primeiros passos do ensino de leitura
LD61	1936	Esmeralda A. Lobo	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Textos simplificados sobre a história nacional organizados em quadros sinóticos	Tradicional Humanista Científica	Ensino simplificado da história nacional a partir de resumos esquematizados em quadros sinóticos	Método moderno de ensino com textos organizados em quadros sinóticos	Para o uso dos alunos nas Escolas Primárias
LD62	1936	João Ribeiro	São Paulo - Brasil	Rudimentos de Historia do Brasil	Conteúdo didático científico sobre a história da cultura nacional Textos organizados em lições com uma indicação sumária no início obedecendo à cronologia dos acontecimentos	Tradicional Humanista Científica	Ensino simplificado da história e da cultura nacional	Método Expositivo com destaque de pessoas e datas de acontecimentos importantes Com imagens referentes ao conteúdo	Para uso nos Curso Primário
LD63	1936	J. Pinto e Silva	São Paulo - Brasil	Meus Deveres – Educação Moral e Cívica	Textos sobre temas relacionados à educação moral e cívica	Tradicional Humanista	Ensino de moral e cívica organizados em pequenos textos em formato de dialogo e com um índice logo no início do livro facilitando o acesso aos diferentes temas, não precisando desse modo obedecer a sequencia organizacional do autor simplificado da história e da cultura nacional	Método Expositivo com destaque para diálogos que exercessem o ensino de moral e cívica	Para o segundo ano preliminar
LD64	1937	A. F. Cesarino Junior	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Textos sobre a história e a cultura nacional organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo científico para o ensino da história e da cultura nacional	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas divisões dos acontecimentos com muitas imagens e no final de cada seção uma lista de questionário, exercícios e a	Para o curso commercial – 2º ano propedeutico

								bibliografia utilizada para a realização da escrita do texto base	
LD65	1939	Esmeralda A. Lobo	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Textos simplificados sobre a história nacional organizados em quadros sinóticos	Tradicional Humanista Científica	Ensino simplificado da história nacional a partir de resumos esquematizados em quadros sinóticos	Método moderno de ensino com textos organizados em quadros sinóticos	Para o uso dos alunos nas Escolas Primárias
LD66	1944	Joaquim Silva	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, com imagens ilustrativas do período destacado	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas divisões dos acontecimentos com muitas imagens	Para uso no quarto ano ginasial
LD67	1945	Basilio de Magalhães	São Paulo - Brasil	Historia do Brasil	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, com imagens ilustrativas do período destacado	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas divisões dos acontecimentos com muitas imagens	Para uso das 3º e 4º series das Escolas Primárias e 5º do Curso Ginasial
LD68	1947	Benedicta Stahl Sodré	São Paulo - Brasil	Cartilha Sodré	Atividades para fins de letramento e alfabetização	Tradicional Humanista Conservadora	Conteúdo organizado em: estudo das sílabas, ditongos não nasalados e vogais, emprego de consoantes no fim das sílabas e intercalados, e ditongos nasalados.	A cartilha apresenta inicialmente uma explicação metodológica direcionada ao professor que denomina "Processo de alfabetização rápida" e na sequência estão as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos	Para uso de professores e alunos em idade de alfabetização
LD69	1948	Branca Alves de Lima	São Paulo - Brasil	Cartilha Caminho Suave	Atividades para fins de letramento e alfabetização	Tradicional Humanista	Conteúdo organizado em: as cinco vogais, seguidas pelas sílabas e na sequência o alfabeto sempre destacando palavras-chave. Todas as histórias apresentadas como norte para aprendizagem giram em torno dos personagens de um menino (Fábio), uma menina (Didi) e de um bebê (Fabiano). Essa opção foi justificada pela preocupação em escolher temas vivenciados pelas crianças e palavras pertencentes ao universo vocabular das crianças a partir do ambiente familiar.	Alfabetização pela Imagem" a utilização de ilustrações semelhantes à letra a ser ensinada e o conteúdo da cartilha propunha um processo de alfabetização realizada pela associação entre imagens e palavras-chave, sílabas e letras	Para uso de professores e alunos em idade de alfabetização
LD70	1950	Eudésia Vieira	Paraíba do Norte - Brasil	Pontos de História do Brasil	Textos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista	Ensino simplificado da história e da cultura nacional,	Método Expositivo com destaque de pessoas e	Para uso do segundo ano do

							conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos	datas de acontecimentos importantes Com poucas imagens referentes ao conteúdo Questionário sobre o texto que pode facilmente ser respondido voltando ao mesmo	programa Primário
LD71	1951	Alcindo Muniz de Souza	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, com imagens ilustrativas do período destacado	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas divisões dos acontecimentos com muitas imagens, destaque de datas e pessoas importantes Questionário sobre o texto que pode facilmente ser respondido voltando ao mesmo	Para a Primeira Série Ginásial
LD72	1951	Américo Jacobina Lacombe	Rio de Janeiro - Brasil	Um passeio pela História do Brasil	Textos proferidos na Conferência da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa	Conferência	Exposição de alguns traços sobre a política e a sociedade nacional	Método expositivo dialogado sobre a história nacional e discussões pertinentes ao desenvolvimento histórico, econômico e social	Para uso social
LD73	1952	Alcindo Muniz de Souza	São Paulo - Brasil	História da América	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, com ilustrações do período destacado	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas seções Questionário sobre assuntos presentes no texto que pode facilmente ser respondido voltando ao mesmo	Para a Segunda Série Ginásial
LD74	1955	José A. Batalha	São Paulo - Brasil	História da América	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura americana	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em 10 unidades e subdesenvolvida em capítulos e respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos	Método sequencial didático e textos organizados em capítulos em cada capítulo tem: um resumo inicial, uma lista de vocabulário e a partir daí inicia-se o conteúdo destacado nas subdivisões presentes no índice do livro com imagens que ilustram o assunto proposto, finalizando com uma leitura de um dos	Para a Segunda Série Ginásial

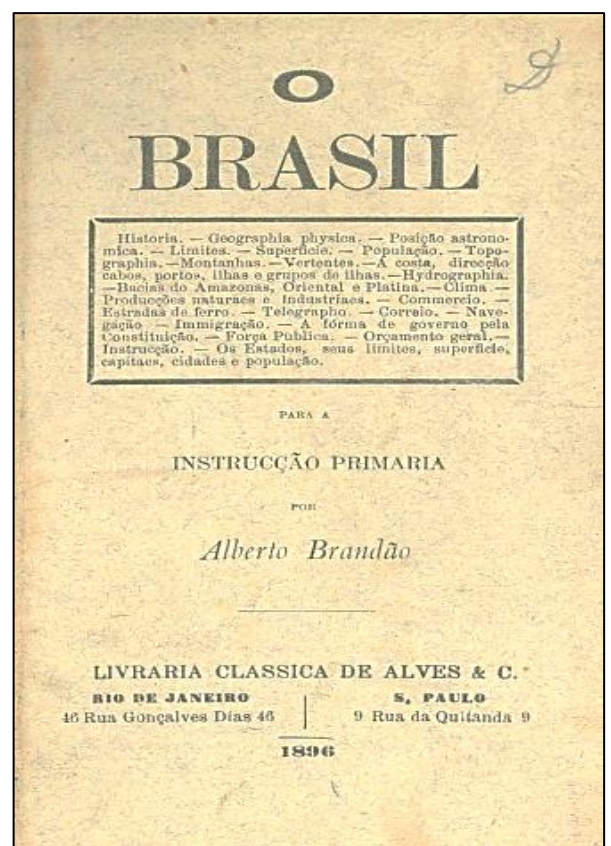
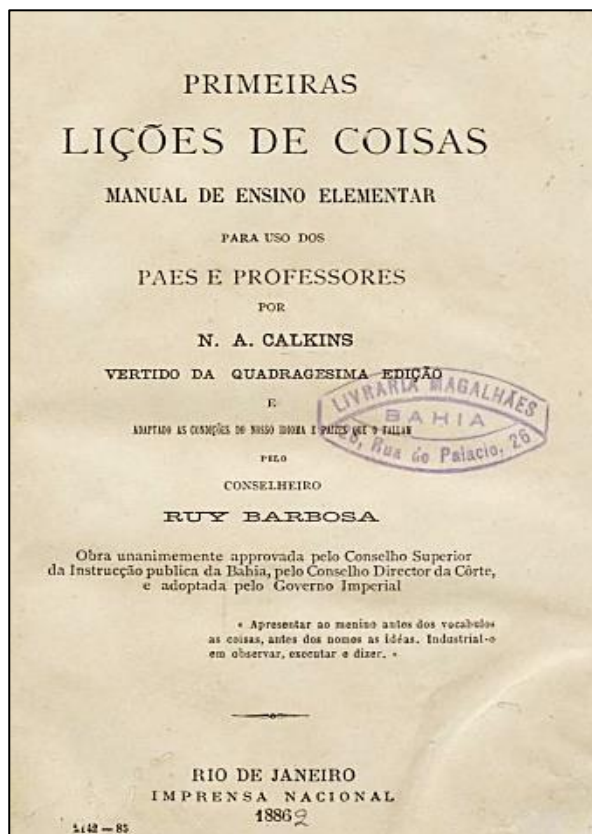
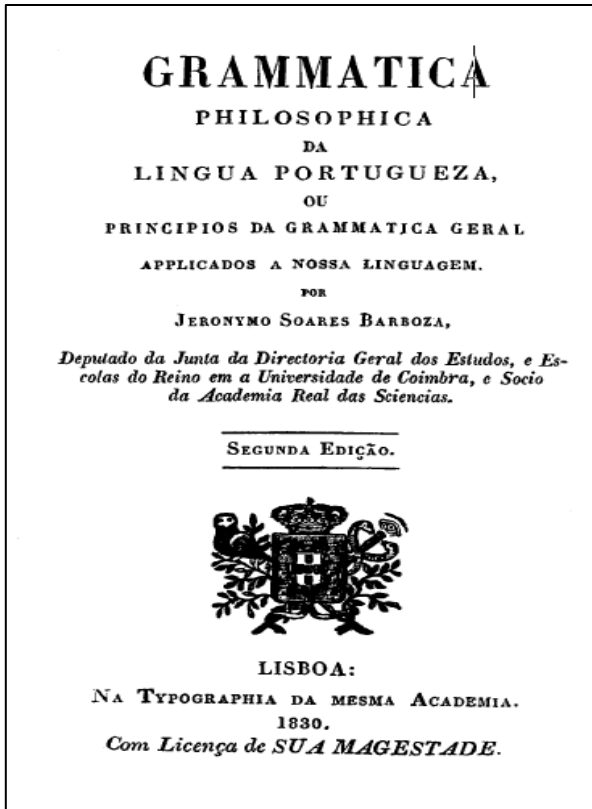
								temas abordados nos textos acima e questionários com questões eu podem ser resolvidos retornando no texto	
LD75	1956	Antonio José Borges Hermida	São Paulo - Brasil	História das Américas	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura americana	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em 10 unidades e subdesenvolvida em 26 pontos organizados com base na cronologia dos acontecimentos históricos	Método sequencial didático, os textos são organizados em unidades e subdesenvolvido em pontos, cada unidade trata pontos que se relacionam nos acontecimentos e desenvolvimento históricos. O final de cada unidade contém um resumo sobre os pontos discutidos e uma lista de questionário sobre o assunto para ser respondido com base no conteúdo presente no texto	Para a Segunda Série do Curso Ginásial
LD76	1958	R. Haddock Lobo	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente, com ilustrações do período destacado	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas seções, com imagens representativas sobre o período Questionário no fim de cada seção, sobre os assuntos presentes no texto que pode facilmente ser respondido voltando ao mesmo	Para a Primeira Série do Curso Ginásial
LD77	1958	Alfredo D'Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes	São Paulo - Brasil	História do Brasil	Textos científicos-didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas seções, com imagens representativas sobre o período que vai da Independência ao "Brasil atual"	Para o Terceiro Ano Colegial
LD78	1961	Duílio Ramos	São Paulo - Brasil	História da Civilização Brasileira	Textos científicos-didáticos sobre a história da civilização nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em pequenas seções separadas numericamente e destacados inicialmente em forma de tabelas de progressão temática	Método sequencial didático e textos organizados em pequenas seções, com mapas para facilitar a exposição geográfica dos acontecimentos históricos da organização social	Para o Primeiro ano da Escola Normal
LD79	1961	Alfredo D'Escragnolle	São Paulo - Brasil	História do Brasil Para o exame de	Textos científicos-didáticos sobre a	Tradicional Humanista	Conteúdo organizado didaticamente em conteúdos	Método sequencial didático e textos organizados em	Para uso de alunos da quinta

		Taunay e Roberto Bandeira Accioli		admissão	história e a cultura nacional	Científica	programáticos, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos	períodos históricos, abordando 20 temas que vão desde o descobrimento até o Brasil na década de 30 adiante, com imagens sobre o período	série primária Para exame de admissão no ensino Médio
LD80	1962	Carolina Ribeiro de Oliveira	São Paulo – Brasil	Coletânea de Composições	Textos didáticos descritivos para um ensino prático e acessível dos mais variados assuntos e conteúdos	Pragmatismo	Conteúdo pragmático organizado em textos que abordam assuntos diários	Método expositivo para realização de produção de textos descritivos sobre assuntos variados	Para Cursos Primário – Secundário – Vestibular
LD81	1967	Theobaldo Miranda Santos	Rio de Janeiro - Brasil	Brasil, minha Pátria!	Literatura infantil e matérias escolares	Pragmatismo	Conteúdo pragmático organizado em textos de literatura infantil com o fim de unir matérias escolares que constam nos currículos oficiais	Método expositivo e textos descritivos divididos em seções, subdivididas em pequenos textos sobre assuntos inspirados em lendas, tradições e riquezas nacionais Com imagens descritivas do assunto abordado, vocabulário explicando algumas palavras, questionário sobre o conteúdo do texto, explicações sobre gramática e exercícios de língua portuguesa e redação	Para uso do 3,] ano das escolas primárias
LD82	1968	Antonio José Borges Hermida	São Paulo – Brasil	Compendio de História do Brasil	Textos científicos- didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em conteúdos programáticos, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos	Método sequencial didático e textos organizados em dois períodos históricos Brasil colonial e Brasil independente, com resumos do assunto no fim de acontecimento abordado e questionário que pode e deve ser respondido com base no texto	Para uso nas primeiras e segundas séries do curso médio
LD83	1968	A. Souto Maior	São Paulo – Brasil	História do Brasil	Textos científicos- didáticos sobre a história e a cultura nacional	Tradicional Humanista Científica	Conteúdo organizado didaticamente em conteúdos programáticos, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos	Método sequencial didático e textos organizados em dois períodos históricos Brasil colonial e Brasil independente, com resumos do assunto no fim de acontecimento abordado e questionário que pode e	Para uso de alunos e professores do curso colegial e vestibulares

								deve ser respondido com base no texto	
LD84	1969	Juraci Silveira	Rio de Janeiro – Brasil	Cartilha Alegre Companheira	Atividades para fins de alfabetização	Tradicional Humanista Conservadora	Conteúdo prático para o ensino da língua materna, com o objetivo do ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita	A cartilha apresenta uma metodologia direcionada à aprendizagem progressiva do aluno, de modo, que este aprenda brincando os processos de alfabetização, e para isto, indica que o professor faça uma exposição interativa dessas atividades. Com ilustrações para facilitar o processo de assimilação imagem/palavra.	Para uso de todas as crianças que desejam aprender brincando
LD85	1980	Lucina Marina Marinho Passos e Maria Regina Mariano	São Paulo – Brasil	Escolinha - Cartilha	Atividades para fins de alfabetização	Tradicional Humanista Conservadora	Conteúdo prático para o ensino da língua materna, com o objetivo do ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.	A cartilha apresenta uma metodologia direcionada à aprendizagem progressiva do aluno, Método interativo social, o conhecimento é construído a partir de atividades de cópias, leitura, repetição e memorização presente no material de ensino As ilustrações facilitam o processo de assimilação imagem/palavra	Para alfabetização nas séries de 1º grau
LD86	1987	Maria Lucia Thiessen e Ana Rosa Beal	São Paulo – Brasil	Pré-escola, tempo de educar	Manual de ensino com reflexões teóricas e práticas para a construção mais adequada de uma concepção de letramento e alfabetização, voltado para o uso de professores para atender as necessidades do currículo aplicado a Pré-escola.	Construtivismo	Conteúdo organizado didaticamente em conteúdos programáticos, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos e organizados de modo a levar o aluno a reorganizar suas estruturas mentais, contribuindo para a compreensão e elevação do conhecimento.	Método interativo social, o conhecimento é construído a partir das interações do aluno com as atividades mediadas pelo professor, contribuindo para a compreensão e assimilação do conteúdo presente no material de ensino.	Para uso dos professores da pré-escola
LD87	1989	Rosemary Faria Assad e Maria da Glória Santos	São Paulo – Brasil	Estudos Sociais: educação e o desenvolvimento do	Atividades voltadas ao ensino e ensino científico da	Pedagogia Progressista Crítico-Social	Conteúdo prático e teórico-científico para condução de discussões sobre dos	Com atividades que direcionam o ensino para a superação dos problemas	Para alfabetização nas séries de 1º grau

		Mariano		senso crítico	organização e funcionamento da sociedades humanas	dos Conteúdos	problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação intelectual do educando.	cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação intelectual do educando, considerado um ser concreto, inserido num contexto de relações sociais. Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte deste aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado.	
LD88	1993	Denise Michaloskey da Rocha, Rosane de Fátima Batista Teixeira e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia	Curitiba – Brasil	Produzindo leitura e escrita: livro de alfabetização	Reflexões teóricas e práticas para a construção mais adequada de uma concepção de letramento e alfabetização	Construtivismo	Conteúdos de alfabetização organizados de modo a levar o aluno a reorganizar suas estruturas mentais, contribuindo para a compreensão e elevação do conhecimento, com atividades de progressão lógica.	Método interativo social, o conhecimento é construído a partir das interações do aluno com as atividades mediadas pelo professor, contribuindo para a compreensão e assimilação do conteúdo presente no material de ensino.	Para alfabetização nas séries de 1º grau
LD89	1995	Esther Sarli e Eny Garcia Sali	São Paulo – Brasil	Este mundo maravilhoso	Exercícios de prontidão trabalhando com as vogais	Construtivismo	Conteúdo organizado didaticamente em conteúdos programáticos, respeitando a cronologia dos acontecimentos dos fatos e organizados de modo a levar o aluno a reorganizar suas estruturas mentais, contribuindo para a compreensão e elevação do conhecimento.	Com atividades que direcionam o ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscando a emancipação intelectual do educando, considerado um ser concreto, inserido num contexto de relações sociais.	Para alfabetização nas séries de 1º grau
LD90	1996	Adilaurinda Ribeiro de Oliveira, Luciana Brustolin e Oralda A. de Souza	Curitiba – Brasil	Aventura do aprender: educação infantil	Atividades voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Ensino da Arte.	Construtivismo	Conteúdos de alfabetização organizados de modo a levar o aluno a reorganizar suas estruturas mentais, contribuindo para a compreensão e elevação do conhecimento, com atividades de progressão lógica.	Método interativo social, o conhecimento é construído a partir das interações do aluno com as atividades mediadas pelo professor, contribuindo para a compreensão e assimilação do conteúdo presente no material de ensino.	Para alfabetização nas séries de 1º grau

Capas dos livros analisados neste estudo e utilizados no Brasil durante o século XIX:



Capas dos livros analisados neste estudo e utilizados no Brasil durante o século XX:

