

OS INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE INSTRUMENTS OF DIDACTIC WORK IN BRAZILIAN EDUCATION

Jémerson Quirino de ALMEIDA¹
Alexandre de CASTRO²

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar por meio de revisão bibliográfica, a influenciados instrumentos do trabalho didático na educação brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário realizar um recuo histórico de forma a compreender os elementos determinantes do processo de escolarização das massas, que consiste num dos pontos centrais do debate sobre as pesquisas em educação e são determinantes das condições concretas em que se deram as ações e os embates sociais que permeiam a educação. Acreditamos que as políticas educacionais no Brasil sempre estiveram atreladas a forma histórica de organização do trabalho didático hegemônica no decorrer do século XX. Em última instância, podemos afirmar que sua estruturação se moldou em consequência dos interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais, determinantes das possibilidades e finalidades da educação em razão das demandas do mundo capitalista, e os manuais didáticos foram a grande alavanca que viabilizou esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação brasileira. Manuais didáticos. História da educação no Brasil.

ABSTRACT: The purpose of this text is to present, through a bibliographical review, the influence of the didactic work instruments in Brazilian education. In this sense, it is necessary to make a historical return in order to understand the determinants of the schooling process of the masses, which is one of the central points of the debate on research in education and are determinant of the concrete conditions in which the actions and the social clashes that permeate education. We believe that educational policies in Brazil have always been linked to the historical form of hegemonic didactic organization during the twentieth century. Ultimately, we can say that its structuring has been shaped by national and international economic and political interests, determinants of the possibilities and purposes of education due to the demands of the capitalist world, and the didactic manuals were the great lever that made this process viable.

KEYWORDS: Brazilian education. Textbooks. History of education in Brazil.

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato do Sul - UFMS/Câmpus de Campo Grande, MS. Bolsista CAPES. jemersonalmeida@yahoo.com

2 Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Câmpus de Marília, SP. xadrecas@gmail.com

<http://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5.n1.06.p61>

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar por meio de revisão bibliográfica, a influência dos instrumentos do trabalho didático na educação brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário realizar um recuo histórico de forma a compreender os elementos determinantes do processo de escolarização das massas, que consiste num dos pontos centrais do debate sobre as pesquisas em educação e são determinantes das condições concretas em que se deram as ações e os embates sociais que permeiam a educação.

Os debates sobre a qualidade do ensino, da gratuidade, renovação dos métodos e práticas educacionais em curso desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932, grosso modo, confluíram e se materializaram na Legislação educacional de 1961. Contudo, a década de 1960 demarca, na perspectiva de Saviani (2006), o esgotamento do modelo renovador. Logo após a unificação normativa de 1961, com o golpe civil-militar de 1964, ganhou contornos expressivos à concepção educacional produtivista, encabeçada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) criou nesse mesmo ano vários subsídios para os acordos MEC-USAID.

Com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a organização do ensino à nova conjuntura política (SAVIANI, 2006). O que se expressou de forma clara na Lei 5692/71 que estabeleceu o ensino de estudos sociais em detrimento das disciplinas de história e geografia. Junto a isso, percebe-se a continuidade da reforma universitária e maior intensidade no processo de racionalização da nossa educação.

Esse processo impactou diretamente na formação de professores, marcadamente na formação inicial por meio de licenciaturas curtas, e na introdução do professor polivalente atrelados ao emprego cada vez maior de manuais didáticos com conteúdos simplificados e fragmentados. Essa política denota uma tendência de precarização da educação e da própria profissão docente, ao passo que ocorria a expansão e inserção das massas populares aos bancos escolares. Com a proximidade do fim do período militar, intensos debates são desenvolvidos tendo como eixo central a reforma da educação básica. Associações como a ANPED e a ANPUH promoveram diversos eventos reunindo professores, acadêmicos e demais profissionais ligados à educação em torno da reforma educacional, preocupados entre outras coisas, com a aproximação da universidade com a escola e a busca por desenvolvimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS INSTRUMENTOS DO TRABALHO DIDÁTICO

Os interesses do Estado português na ocupação e controle de sua colônia americana, atrelados aos anseios da Igreja Católica, que visava entre outros projetos “angariar novas almas” em face ao avanço do protestantismo na Europa, culminou em dar ao processo de colonização, também

um caráter de busca por catequização e instrução dos nativos. Sobre este último aspecto, Xavier *et. al.* (1994, p. 42) aponta:

Os indígenas não aprendiam apenas uma nova língua, uma nova interpretação da vida e da morte; não ganhavam apenas um novo deus, trazido de longe para reinar com a pompa típica do mundo de onde vinha. Pelo sacramento do batismo, operava-se um renascer que alterava pela base a vida cotidiana daquela população nativa e sua própria compreensão do significado da existência. Era quando descobriam o ‘mal’ em que haviam estado mergulhados antes da salvação providencial por aqueles que, em troca dessa redenção, ocupavam todos os seus espaços materiais e espirituais.

Para evitar interpretação maniqueísta, sobre a intervenção dos brancos europeus junto aos indígenas, cabe destacar a ponderação de Paiva (2001): “os portugueses só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas.” (PAIVA, 2001, p.44). Nesta perspectiva, os portugueses entreviam o Brasil como um lugar exótico, misterioso. A população indígena, vasta em todo território, era diferida entre os que tinham qualidades “positivas” ou “negativas”, dependendo da resistência oferecida aos colonizadores (FAUSTO, 1995).

Todavia, embora façamos mediações, e mesmo que atenuemos a violência do invasor por conta do momento histórico em que se deram as relações entre brancos e índios, de modo geral, compactuamos com a visão do historiador Boris Fausto (1995), ao sintetizar em apenas uma palavra o resultado do contato entre culturas tão distintas. Para ele: “[...] a palavra catástrofe é mesmo a mais adequada para designar o destino da população ameríndia.” (FAUSTO, 1995, p. 16).

Em conformidade com esta afirmação, estão os apontamentos de Cardoso (1990, p. 83):

À falta de estudos como os que já existem para outras partes das Américas, ignoramos a magnitude da catástrofe demográfica no caso brasileiro. Mas ela foi indubitável e espantosa. As epidemias, facilitadas em sua expansão pela concentração forçosa de índios nas aldeias na segunda metade do século XVI, a destruição do sistema social e cultural que conheceram até então, a escravidão e o desenraizamento através do intenso tráfico interno de cativos, nas zonas costeiras cedo dizimaram a população indígena. Na costa do Rio e de São Paulo, segundo cálculos de Warren Dean, a diminuição ter-se-ia dado uma taxa média anual de 0,85% entre 1500 e 1555, subindo para a cifra elevada de 1,8% ao ano entre 1555 e 1600.

Sobre a educação dos nativos, segundo Paiva (2001): “Desde que chegaram ao Brasil, os Jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar [...] O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários.” (PAIVA, 2001, p. 43). No decorrer do

processo histórico de desenvolvimento da empresa açucareira no Brasil, o índio aos poucos deu lugar ao negro na lavoura.

Acerca da presença negra no Brasil, destaca-se que quase nada foi produzido por nossa historiografia sobre a sua educação até a década de 1970. Contudo, hoje, percebemos cada vez mais o crescimento das produções sobre a temática: Negro e a educação. Porém, essa produção aborda períodos mais recentes de nossa história. O que se relaciona à dificuldade de acesso a fontes históricas de períodos mais remotos. Para Cruz (2005), o problema da carência de abordagens históricas sobre a educação dos negros no Brasil: “[...] revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.” (CRUZ, 2005, p. 23).

Contudo, mesmo sem acesso a informações sobre a escolarização negra nos registros oficiais, existem evidências que apontam para a ocorrência da educação do negro; a existência de escolas quilombolas e, até mesmo, a participação dos negros em escolas públicas no final do século XIX. Nesse sentido, Cruz (2005, p. 30) adverte:

Diante do quadro de carência de informações sobre a história da educação do afro-brasileiro em épocas mais remotas, e principalmente devido à sua omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, torna-se necessário e urgente o incentivo a pesquisas nessa área. A produção de conhecimentos e a introdução de temas e conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores podem contribuir com a formação de professores em condições de lidar solidariamente com a diversidade cultural do Brasil.

De fato, o negro nunca foi de interesse do projeto educacional jesuítico e, até mesmo o próprio índio que de início foi o centro de sua atenção, acabou por deixar de ser o público alvo dos colégios da Companhia de Jesus. Pois esses, no tocante ao desenvolvimento de seu projeto pedagógico, passaram a se dedicar aos filhos dos colonos. De acordo com Xavier *et. al.* (1994, p. 45): “Com o crescimento da população colonial proprietária e o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentravam o aparelho administrativo e as atividades comerciais, com produtos locais e importados, cresceu o desejo de instrução.”

Acerca dos instrumentos do trabalho didático nos colégios jesuíticos, observamos que os mesmos mantinham praticamente as fontes do período medieval, mudando apenas a maneira de operá-las. Segundo Alves (2015, p. 10): “A Companhia de Jesus começou a implantar colégios por todos os continentes mais de um século antes de Comenius escrever *Didática Magna*.” Devido aos avanços da imprensa com caracteres móveis e ao caráter ideológico assumido pela Igreja Católica frente aos questionamentos da época, permitiu que fossem utilizados extratos das obras clássicas. Alves (2015) afirma que as obras clássicas não eram estudadas na íntegra, o que para ele, mudava a tendência dominante no ensino

de base preceptorial. Segundo o autor: “Mas, por meio dos extratos, os estudantes continuavam tendo acesso aos textos dos trágicos, dos comediógrafos, dos oradores, dos filósofos gregos e latinos. Esses extratos eram centrais no trabalho didático [...]” (ALVES, 2015, p. 11).

Ainda de acordo com Alves (2015), os colégios jesuíticos também influenciaram na consolidação do material impresso como recurso didático³:

Como os extratos das obras clássicas se disseminaram na condição de recursos didáticos mais apropriados à relação educativa, nos colégios da Companhia de Jesus estavam criadas as condições para que vicejassem, sob a forma de livros impressos, instrumentos didáticos compostos por trechos selecionados dessas fontes. A precariedade dos recursos disponíveis, o elevado custo dos livros e a necessidade de controle ideológico das informações viabilizavam a produção de antologias e de seus similares, os florilégios e as seletas, tão difundidos na escola brasileira até o segundo terço do século XX. (ALVES, 2015, p.11).

O emprego destes materiais de uso na organização do trabalho didático jesuítico⁴ só foi alterado de forma expressiva mais tarde no século XVIII, com a realização das reformas Pombalinas. Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e conseqüentemente do Brasil pelo então ministro de Estado de Portugal, Marquês de Pombal. Implementou-se a partir deste momento reformas de cunho econômico, político e cultural com vistas a atualizar a gestão do Estado português. Segundo Carvalho (2000, p. 131):

Dentro das preocupações pragmáticas de Pombal, a reforma buscava recolocar Portugal em posição digna dentro do mundo civilizado e polido da Europa, posição de que fora afastado, assim acreditavam os pombalinos, pelo predomínio da escolástica jesuítica. A civilização eram as ciências e suas aplicações práticas.

O empreendimento reformista de Pombal perdeu força após a morte de D. José I em 1777 e a conseqüente queda do marquês. Mesmo assim, podemos afirmar que as mudanças oriundas do período pombalino, refletiram na organização social brasileira e proporcionaram posteriormente, a fundação de novos centros educacionais. Em 1800, foi inaugurado no Brasil o Seminário de Olinda. Conforme Alves (2001, p. 7):

O colégio-seminário pombalino teve notável participação no processo de modernização burguesa do reino, pois foi concebido, também, para realizar a função decisiva de preparar quadros, no interior do clero católico, visando levantar as riquezas naturais do reino, condição prévia de seu aproveitamento econômico.

³ Já em Portugal, o Colégio das Artes e a Universidade de Coimbra eram instituições nas quais, no período de dominação jesuítica, imperou a ortodoxia: Santo Tomás e Aristóteles. Para Carvalho (2000): “O professor que não pudesse concordar com Santo Tomás em alguma questão deveria omitir a questão. E as divergências que escapavam à *ratio studiorum* caíam nas malhas da censura do Santo Ofício.” (CARVALHO, 2000, p. 131).

⁴Esta questão está desenvolvida no texto de Saviani (2007).

Acerca dos materiais de uso educacional, algumas mudanças foram constatadas por Alves em seu trabalho de doutorado, que foi publicado em forma de livro em 2001: *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. Ao analisar o Seminário de Olinda, sustenta ter havido o abandono do veto a alguns clássicos; aos expurgos, e a valorização da língua nacional. Em síntese, no texto mais contemporâneo de 2015, Alves (2001, *apud* Alves, 2015, p. 17) aponta:

Sob o influxo das reformas pombalinas da instrução pública e da orientação política conferida pelo iluminismo luso-brasileiro, nele foi superada a prática de expurgos de obras clássicas usadas como recursos didáticos e instaurado ambiente de maior tolerância política.

O que permitiu o surgimento de outras novidades apresentadas no Seminário de Olinda como os termos: compêndios e resumos. Sendo também incorporados ao trabalho didático textos especializados, confeccionados por professores ou pensadores das respectivas áreas, e não somente por autores clássicos. Cabe ressaltar que o uso dos textos clássicos não foi abandonado por inteiro nesse período. Sobre o emprego dos compêndios como instrumento do trabalho didático nos colégios pombalinos, é importante esclarecer que segundo Alves (2015, p. 22, 23):

Tanto quando recomendava o emprego de instrumentos modernos de uso disseminado, como quando permitia aos professores compendiar ‘algum dos Tratados’ de certa matéria, o compêndio passava a incluir um significado que ia além de sua relação estrita com os textos e os autores clássicos. Isto é, continuava sendo ‘resumo de uma teoria, ciência, doutrina’, mas começava a tornar-se, por sua destinação, ‘livro, esp. escolar, que enfeixa tal resumo’ (Houaiss; Villar, 2001, p. 774). O que se difundiu no Brasil, ao longo do século XIX, foi esse significado do termo compêndio associado à sua utilização na escola e, quanto à autoria, a professores das correspondentes matérias que exerciam o magistério nos principais estabelecimentos escolares do País, em especial no Colégio Pedro II. Em paralelo, ocorreu o progressivo desuso daquele outro significado, referido nos Estatutos, que ligava o compêndio às obras e aos autores clássicos. Essa precisão conceitual estava associada ao maior grau de especialização que o próprio instrumento de trabalho ganhara. Especializando-se, também o seu significado se especializou para tornar-se capaz de traduzi-lo como o que de fato passava a ser: instrumento de trabalho didático inteiramente vinculado à escola, ao professor e à função que exercia na relação educativa.

Outras alterações muito significativas na educação brasileira se deram com a chegada da família real portuguesa e sua corte de nobres em 1808. Momento marcante da reconfiguração política e econômica do Brasil. Dada a chamada “inversão metropolitana”, colocando o Brasil como sede do governo do império português. Império ultramarino que em verdade, a essa altura tinha no Brasil sua mais valiosa colônia. Depois de seguidas perdas de território e de seu monopólio comercial na Ásia, restaram-lhes apenas algumas colônias no litoral africano e o vasto território brasileiro. Ainda assim, o domínio português no Brasil estava ameaçado pelas lutas de libertação ao longo do processo de descolonização da América, iniciado com a independência das Treze Colônias britânicas no norte

do continente, o que resultou no surgimento dos Estados Unidos da América (EUA). Para Prado Júnior (1980, p. 45):

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 veio dar à nossa emancipação política um caráter que a singulariza no conjunto do processo histórico da independência das colônias americanas. Todas elas, mais ou menos pela mesma época, romperam os laços de subordinação que as prendiam às nações do Velho Mundo. Mas, enquanto nas demais a separação é violenta e se resolve nos campos de batalha, no Brasil é o próprio governo metropolitano quem, premido pelas circunstâncias, embora ocasionais, que faziam da colônia a sede da monarquia, é o governo metropolitano quem vai paradoxalmente lançar as bases da autonomia brasileira.

A partir de 1808, foram instalados alguns cursos para elevar o nível da capital, Rio de Janeiro, aos patamares da corte. Cumpre assinalar que foi durante o governo de Dom João VI que se criaram os primeiros cursos superiores⁵ no Brasil (XAVIER *et. al.*, 1994, p. 55). Outro ponto refere-se, as dificuldades de produção e socialização de textos originais confeccionados no Brasil. Nota-se, nesse período, a impossibilidade de organicidade entre a produção intelectual e a circulação de ideias no país. Ideias que, em geral, vinham de além mar. Para Cruz (1997, p. 269):

A vinda da Família Real, não modificou esse quadro substancialmente. E, apesar da Independência e da campanha abolicionista, as características da cultura aqui desenvolvida, não se modificaram de forma mais profunda: a oralidade continuou a ser um traço dominante tendo como veículo transmissor da produção do saber, a tribuna e o púlpito. O intelectual brasileiro se afirmava como orador.

Contudo, desde o início da década de 1820, em função dos debates sobre a permanência, ou não, de D. João VI no Brasil, inúmeros panfletos começaram a circular. Logo depois, políticos e intelectuais se expressaram por meio dos jornais (CARVALHO, 2000). De acordo com Carvalho (2000, p. 139):

Após 1821, vários jornais apareceram representando grupos, facções, ou mesmo indivíduos isolados. Muitos dos principais políticos da época, e alguns dos principais intelectuais (frequentemente eram as mesmas pessoas), tinham seu jornal. Em geral de curta duração, essas folhas eram o principal veículo de debate político e cumpriam papel importante no aprendizado democrático.

Com a volta do rei a Portugal, em 1821, e a independência proclamada por D. Pedro I em 1822, a educação passou a ser colocada em pauta como uma questão nacional. A partir desse momento, intensificou-se a presença do Estado na educação brasileira, o que pode ser constatada por conta das tentativas do Es-

⁵ Foram criados “a **Academia Real da Marinha** (1808) e a **Academia Real Militar** (1810), para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de **Cirurgia, Anatomia e Medicina** (1808- 1809), para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército; e os cursos para a formação de técnicos, em áreas como economia, agricultura e a indústria (XAVIER *et. al.*, 1994, p. 55, grifos no original).

tado imperial de legislar sobre as demandas da educação (FARIA FILHO, 2010). De acordo com Faria Filho (2010, p. 137):

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, busca-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população.

Os apontamentos de Faria Filho (2010) são pistas que nos ajuda a perceber a relevância da edificação de uma estrutura que permitisse a formação de intelectuais que atuariam em favor das classes dirigentes. Frisa-se, porém, que a conturbada política imperial de D. Pedro I findou em 1831 com a abnegação do trono em favor de seu filho Pedro de Alcântara⁶, de apenas cinco anos de idade. Por conta da pouca idade, D. Pedro II não tivera condições, naquele momento, de governar. Cedeu lugar ao período regencial que se estendeu até 1840. Durante o breve tempo de governo dos regentes⁷, diversas revoltas eclodiram em diferentes regiões do Brasil, evidenciando as dificuldades de governança em um país plural e extremamente amplo. Para Fausto (1995, p. 164):

As revoltas do período regencial não se enquadram em uma moldura única. Elas tinham a ver com as dificuldades da vida cotidiana e as incertezas da organização política, mas cada uma delas resultou de realidades específicas, provinciais ou locais. Muitas rebeliões, sobretudo até metade da década iniciada em 1830, ocorreram nas capitais mais importantes, tendo como protagonistas a tropa e o povo.

Dentre as contribuições deste período da história do Brasil à área da educação, destaca-se a criação do Colégio Pedro II em 1837, que passou a funcionar a partir de 1838 (BRITO, 2015). Esta instituição tinha como propósito formar os quadros de intelectuais necessários para o desenvolvimento da sociedade, e servindo ainda de modelo de ensino secundário para os demais colégios do Brasil.

No que se refere aos instrumentos de trabalho didático, o Colégio Pedro II passou a incorporar definitivamente textos escolares que ficaram conhecidos como compêndios. Como atesta Alves (2015, p. 23): “A experiência desse colégio demonstra que os compêndios passaram a dominar amplamente o universo

⁶Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga de Bragança e Bourbonde. Fonte: www.museuimperial.gov.br

⁷A tendência política vencedora após o sete de abril foi a dos liberais moderados, que se organizaram de acordo com a tradição maçônica na Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Entre eles havia uma alta proporção de políticos de Minas, São Paulo e do Rio de Janeiro. Havia também uma presença significativa de padres e alguns graduados de Coimbra. Muitos eram proprietários de terras e de escravos. Foram nomes de destaque entre os liberais moderados: Bernardo Pereira de Vasconcelos, magistrado mineiro educado em Coimbra; o padre Diogo Feijó, nascido em São Paulo e futuro regente; e Evaristo da Veiga, responsável pela edição no Rio de Janeiro da *Aurora Fluminense*, o mais importante jornal liberal de seu tempo.” (FAUSTO, 1995, p. 162).

dos textos didáticos difundidos nas matérias de seu plano de estudos.” O domínio ao qual se refere o autor perdurou até praticamente as primeiras décadas do século XX, resultado direto de mudanças na organização econômica e social brasileira.

Em um plano mais geral, desde 1850 o país buscava modernizar-se (FAUSTO, 1995). Ainda nas últimas décadas do século XIX, ocorreu uma série de acontecimentos relevantes no Brasil. Como; a abolição da escravatura em 1888; a Proclamação da República em 1889 e; a consolidação do café como nosso maior produto de exportação⁸, que evidenciam uma reestruturação social e econômica no país. Após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em meados da década de 1920, o novo cenário econômico, cultural e político decorrente do pós-guerra, praticamente “forçou” o Brasil a se reorganizar socialmente, o que se expressou no campo intelectual, entre outras coisas, no radicalismo proposto nas temáticas da Semana de Arte Moderna de 1922⁹ e, na produção intelectual de vários pesquisadores, a citar: Alberto Torres, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior. Segundo Cruz (1997, p. 264):

Os ensaístas como Alberto Torres, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, entre outros, se constituem nos chamados ‘explicadores’ do Brasil, sendo que Caio Prado Júnior, destaca-se dos demais, por buscar uma interpretação com base no materialismo histórico, o que lhe confere uma posição pioneira por pensar o presente, resgatando o passado e imaginando o futuro.

Contudo, as mudanças mais significativas só se efetivaram a partir da década de 1930. A década de 1930 foi marcada no Brasil, pela revolução que resultou em um golpe militar, que levou ao poder Getúlio Vargas. A partir de então, começa a ser colocado em prática no país, um Programa de Reconstrução Nacional, que, diante das novas necessidades brasileiras, decorrentes da crise do café¹⁰, do processo de urbanização e industrialização, buscava adequar e inserir o país na dinâmica de mundo da época. De acordo com Centeno (2007, p. 16), o Programa de Reconstrução Nacional:

[...] segundo o discurso oficial, visava a aumentar a presença do Estado em todos os setores da vida nacional, para superar o grave desequilíbrio econômico causado pela queda de preços do café, prevenir o país contra outras possíveis crises e, sobretudo, integrar a nação e defender a sua soberania.

⁸ Produto este que só perderia força no final da década de 1920 em decorrência da quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929, dando início ao período conhecido na história dos EUA como “grande depressão”, que só se findaria com o início da Segunda Guerra Mundial em 1939, momento que a economia norte-americana voltaria a crescer.

⁹ “A Semana de Arte Moderna de fevereiro de 1922, realizada em São Paulo, é importante referencial para reflexões estéticas e para a crítica de arte do país. Essa manifestação é potencializada pelo contexto em que ocorre. As questões associadas ao nacionalismo emergente do pós-Primeira Guerra Mundial e à industrialização que se estabelece, especialmente em São Paulo, motivam intelectuais e jovens artistas entusiasmados a reverem e criarem novos projetos culturais.” (AJZENBERG, 2012, p.25).

¹⁰ Sobre a relação do Brasil com os efeitos da crise de 1929, Hobsbawm (1995, p. 97) pontuou: “O Brasil tornou-se um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor.”

Nessa direção, crescia cada vez mais a atenção do Estado com a questão educacional. O que se explicita na criação ainda em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública¹¹. Nesse momento, a educação escolar era vista como um importante instrumento para a reconstrução do país. Na concepção de Marta M. de Araújo (2007), os projetos educacionais se sustentavam pela crença de que a educação tinha o poder de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades¹². Para tanto, segundo a autora:

Num quadro de revoluções tecnológicas com seus desdobramentos no modo prático de viver, de trabalhar e de relacionar-se mental e materialmente, tornariam impositivo ao sistema de educação nacional condições de eficiência técnica e científica que os tempos estariam a reclamar. (ARAÚJO, 2007, p. 12).

Para nós, embora a questão das mentalidades estivesse de fato presente nos discursos oficiais da época, não se deve tomá-las como o fator explicador das mudanças ocorridas na realidade concreta do Brasil. Sustentamos que os principais pontos que desembocaram na necessidade da universalização da educação no Brasil, estão antes de tudo, ligados a algumas transformações sociais ocorridas no país ainda na primeira metade do século XX: como o crescimento da população urbana; a entrada da mulher no mercado de trabalho e a definição da idade mínima para o trabalho na indústria.

Em termos metodológicos acreditamos que não se modifica as estruturas econômicas e sociais de uma nação, mediante a busca pela alteração das estruturas mentais do seu povo. O que ocorre em consequência das mudanças na base material. Além disso, em termos historiográficos, tal processo se dá de forma lenta na longa duração. As mudanças na forma de consciência histórica de um povo dependem da confluência de múltiplas determinações. Sendo as estruturas mentais uma delas. O nascimento da escola moderna tem relação direta com as alterações no modo de produção, que promoveu o advento das relações capitalistas. Toda e

¹¹ Segundo informações do site do MEC: “[...] a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. Só a frente em 1953, com a autonomia da área da saúde, o ministério mudaria de nome e passaria a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC) Ver: <http://portal.mec.gov.br>

¹² No ponto de vista de Araújo (2007, p. 10) o projeto de “educação escolar enquanto projeto político de formação de mentalidades colocava-se perante problemas sociais condizentes com a industrialização crescente; com o monopólio estatal da escolarização; com a demanda por escolas técnicas e profissionais; com os princípios de laicização do ensino, da escola única e gratuita para todos; enfim, com as formulações da Pedagogia Nova.” No entanto, a autora esclarece que vários projetos “concorriam” ao propósito educacional: Citando outros autores: “[...] Havia projetos que defendiam uma educação escolar humanística sobre a técnica ou científica; que enfatizavam os ensinamentos religiosos e o culto do civismo contra o ensino agnóstico, laico e democratizante; que pregavam a escola única em lugar da escola para cada segmento social; que mantinham a posição do esforço do governo na educação das elites ao invés de priorizar a educação popular; e, ainda, aqueles que insistiam a uniformidade educacional e na padronização cultural em lugar da liberdade das políticas regionalistas”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984 *apud* ARAÚJO, 2007).

qualquer mudança que se manifestou no bojo dessas relações, são decomposições que se deram a partir das implicações geradas pela nova base material. Em decorrência das novas tecnologias empregadas pelas forças produtivas e das demandas ditadas pelas relações de produção.

No Brasil, o processo de industrialização em meados do século XX criou não só as condições materiais, como também promoveu o aumento por demanda escolar e favoreceu a expansão da oferta de ensino. Porém, o crescimento de nosso sistema educacional só foi viabilizado quando da incorporação de uma tecnologia específica: o livro didático de tipo comeniano no âmbito do uso escolar. Segundo Alves (2015, p. 31): “O seu emprego e a sua difusão denotavam que, enfim, o Brasil enveredava por uma rota de desenvolvimento da escola moderna coincidente com a preconizada por Comenius.”

A proposta de universalização do ensino desembocou na confecção e adoção de um instrumento do trabalho didático caracterizado por ser de tamanho pequeno, de grande utilidade e com muitas imagens (CENTENO, 2010). Tal instrumento, paulatinamente “conspirou” para a retirada das escolas, dos livros classificados como compêndios e os clássicos: textos extensos, com linguagem sofisticada, confeccionados pelos próprios professores. Estes foram substituídos por um material prático, menor, com textos de mais fácil compreensão, que viabilizassem o ensino e, principalmente, facilitassem o papel do professor. Tal projeto visava edificar e expandir a escola em todo o país, com praticidade e economia. Desde então, esse material didático mais simplificado converteu-se no elemento central do trabalho pedagógico. Sua influência na escola contemporânea é notória, facilitando e regendo o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou compreender a influência dos instrumentos do trabalho didático na educação brasileira. No decorrer da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas promoveu-se um intenso esforço na edificação de escolas e universidades. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, assim como, adotou-se como elemento central das políticas públicas para a educação os manuais didáticos, junto ao acelerado processo de formação de professores. Sendo assim, as políticas educacionais no Brasil sempre estiveram atreladas a forma histórica de organização do trabalho didático hegemônica no decorrer do século XX (ALVES, 2005). Em última instância, podemos afirmar que sua estruturação se moldou em consequência dos interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais, determinantes das possibilidades e finalidades da educação em razão das demandas do mundo capitalista, e os manuais didáticos foram a grande alavanca que viabilizou esse processo.

Nos anos 1990 a lei 9394/96, conhecida como nova LDB de 1996 junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) deram contornos mais precisos aos rumos da educação nacional. Concomitantemente, o comprometimento do Brasil junto a organismos internacionais como o BIRD, o FMI e a UNESCO foram decisivos na articulação de nossa educação junto aos anseios do neoliberalismo. Promovia-se uma forma de educação condizente com os interesses do capital internacional, em prol a promoção de um determinado conformismo social, que implica, entre outras coisas, a aceitação dos projetos da burguesia pela classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AJZENBERG, Elza. A semana de arte moderna de 1922. **Revista Cultura e Extensão USP**, v. 7, 2012, p. 25-29.
- ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do plano de reconstrução educacional de Anísio Teixeira 1952-1964. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007, p. 9-27.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. *et.;* *al.* (Orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. O trabalho na Colônia. *In*: LINHARES, Maria Yedda; *et. al.* **História Geral do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.
- CENTENO, Carla Villamaina. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.169-178, 2009.
- _____. O compêndio História do Brasil - Curso Superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. *In*: **I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático**. Campo Grande, 2011.
- _____. Projeto ARARIBÁ. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, 2010, p. 20- 35.
- CRUZ, Dalcy da Silva. Cultura e intelectualidade brasileiras: da oralidade ao ensaísmo. *In*: **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, SP, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete; *et.al.* **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Submetido em: 30/03/2019
Aprovado em: 29/06/2019

