



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

ESCRavidÃO, IDEOLOGIA E LIVRO DIDÁTICO: VELHO DEBATE, NOVAS QUESTÕES

Maria Cristina Dantas Pina
(UESB)²

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi discutir as possibilidades de análise do conteúdo do livro didático de história a partir do conceito de ideologia. Ideologia é uma temática intensamente discutida, apresenta-se sempre carregada de polêmicas e divergências. Recorre-se aqui aos escritos de Marx e Engels, na Ideologia Alemã, passando por Gramsci, para entender as implicações ideológicas do conteúdo sobre a escravidão, presentes nos livros de história do Brasil. A relação livro didático e ideologia não é nova. Muitos autores se debruçaram sobre ela, principalmente nos anos 1970/1980, denunciando os falseamentos e interesses político-ideológicos presentes nos livros, sustentados num conceito de ideologia com forte marca althusseriana. Identificou-se algumas dessas análises (Nosella, 1979; Preto, 1986; Silva, 1988; Faria, 1994) que, em sua maioria, demonstram o quanto o livro didático sempre cumpriu uma função ideológica e o quanto ele foi e é um instrumento de poder disputado pelas classes dominantes e pelo Estado em seus diversos contextos. A partir daí, indica-se que ainda é possível e necessário analisar os elementos ideológicos presentes nos manuais escolares, pois os mesmos não desapareceram. Porém acredita-se na necessidade de ampliar a noção de ideologia utilizada por aqueles autores, indo além de uma concepção reprodutivista da escola. Ressalta-se, também, que as análises mais recentes sobre livro didático têm privilegiado os aspectos internos da sua produção, seus usos, destacando os 'personagens' que atuam nesse processo (Munakata, 1997). Deixam de privilegiar (e até considerar muitas vezes) a estrutura, enfocando os elementos envolvidos na produção e circulação do livro. Certamente esses trabalhos têm muito a nos dizer sobre esse universo interno da produção editorial, ao indicar as diversas relações estabelecidas no processo de produção de uma mercadoria tão cara à educação escolar brasileira. Mas, em sua maioria, muita coisa fica sem explicação: não se esclarece por que o livro didático assume esta forma de produção. Por que determinadas editoras assumem exclusividade no mercado editorial? Quais os motivos que levaram os autores a perderem a centralidade da produção e uso do livro?

Ao nosso vê, essas e outras questões só são respondidas se se consideram os elementos estruturais na análise. As mudanças ocorridas nas dimensões socioeconômicas e políticas interferem diretamente no mundo da produção editorial. Nesse sentido, o texto pretende retomar a análise do conteúdo, porém ampliando o conceito de ideologia. Entende-se que o texto didático continua sendo um veículo importante de transmissão de valores e visão

² UESB-PQI - Unicamp. E-mail: tinapina@uesb.br.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

de mundo, porém sem pensar a escola apenas como aparelho ideológico do Estado e, portanto, sem possibilidade de mudança. A intenção é pensar a ideologia enquanto visão de mundo imersa numa sociedade de classes, na qual as disputas ideológicas perpassam todos os espaços sociais, inclusive a escola. Logo, é necessário ampliar a análise para entender as relações presentes na produção cultural e intelectual da sociedade como um todo.

INTRODUÇÃO

O livro didático tem assumido importância central para o ensino, ao longo da história. Hoje, ele é um meio de comunicação de massa, material didático de grande importância tanto para professores quanto para alunos, à medida que, atualmente, na maioria das escolas, constitui-se como único material ao qual o aluno tem acesso sem ônus e, provavelmente, jamais terá outro em suas mãos, levando-se em conta o baixo nível sócio-econômico da maioria dos alunos. Além disso, o livro didático é, hoje, o maior produto do mercado editorial brasileiro. Os altos índices de venda fazem dele a “galinha dos ovos de ouro” das editoras.

Ele é um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Ou seja, o livro didático caracteriza-se por ser, também, divulgador de concepções e ideologias, especialmente o de história, já suficientemente discutido por diversos autores.³

A relação livro didático e ideologia não é nova. Muitos autores se debruçaram sobre ela, principalmente nos anos 1970/1980, denunciando os

³Nesse sentido, destaca-se como pioneiro nessa discussão, ECO, Humberto. *Mentiras que parecem verdade*. Tradução Gioconda Faldini. São Paulo: Summus, 1980 e FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

falseamentos e interesses político-ideológicos presentes nos livros, sustentados em um conceito específico de ideologia. Pretende-se identificar algumas dessas análises e, a partir delas, demonstrar que ainda é possível e necessário analisar os elementos ideológicos presentes nos manuais escolares, buscando ampliar a noção de ideologia utilizada por aqueles autores e indo além da concepção reprodutivista da escola.

Ideologia é uma temática intensamente discutida. Apresenta-se sempre carregada de polêmicas e divergências, seja do ponto de vista teórico ou do ponto de vista político. Do ponto de vista do livro didático, os trabalhos mais recentes têm secundarizado a análise do conteúdo e o enfoque na ideologia e trabalhado outros temas (comercialização, usos, produção, relação didática, história do livro etc.)⁴. No entanto, analisar o conteúdo do livro didático ainda é, em nossa opinião, necessário por envolver questões de formação de gerações inteiras que passam pela escola. Seu conteúdo, particularmente o de história, tem um papel central na construção de visões de mundo, dizendo muito sobre a sociedade que o produz e utiliza. Logo, o conceito de ideologia continua central.

Porém, discutir ideologia no livro didático pressupõe, antes de tudo, posicionar-se em torno desse conceito. A intenção aqui é retomar as conceituações formuladas por Marx e Engels e, particularmente em Gramsci, e identificar nelas uma atualidade para o estudo do conteúdo do livro didático de história. Como se ressaltou anteriormente, o conteúdo do livro didático é um instrumento central na formação de visões de mundo; não é o único, mas seu papel é importantíssimo pela dimensão que atinge e o variado público que o lê. Assim, quando Marx/Engels e depois Gramsci chamam atenção para a função do elemento ideológico na manutenção da ordem, certamente o livro tem muito a nos explicar sobre esse processo. E, mais ainda, numa temática específica como a escravidão, que marca

⁴ Destacam-se nesse sentido os trabalhos de Bittencourt, 2003 e Munakata, 1997 que serão discutidos posteriormente.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

profundamente a maneira como as pessoas constroem sua visão sobre uma grande parte da população brasileira – os negros.

Nesse texto apresenta-se uma breve conceituação de ideologia elaborada por Marx e Engels; em seguida, a formulação de Gramsci com suas semelhanças e divergências. Num segundo momento, apresenta-se o percurso do livro didático no Brasil e algumas análises do seu conteúdo que levaram em conta o aspecto ideológico.

Como terceiro momento, discute-se as possibilidades de análise do livro didático de história do Brasil, no tocante à temática escravidão, a partir dos desafios metodológicos colocados pelo marxismo e pela história cultural. Tenta-se identificar como é possível trabalhar a ideologia do livro didático incorporando novos aportes no que se refere à discussão da cultura escolar.

O livro a Ideologia Alemã, de Karl Marx e Friedrich Engels, finalizado em 1846, publicado em 1932, na União Soviética, foi a primeira sistematização que os autores fizeram sobre ideologia.

Já naquele momento, Marx e Engels defenderia que a produção da vida determinaria o ser, sua consciência, suas relações sociais e as formas de apropriação do produto social. Todavia, no momento da elaboração da “Ideologia Alemã”, o que os seus proponentes estavam mais preocupados eram em afirmar que a produção das condições de vida do homem leva os homens a produzirem representações, idéias e pensamentos. Dessa forma, Marx e Engels demonstram o quanto seria equivocado tomar as representações, os pensamentos e as idéias como base central da análise social.

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



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

ser mais do que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa *camera obscura*, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objectos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida directamente físico. (p. 9).

Continuando eles vão estabelecendo as diferenças do seu pensamento com os filósofos alemães e anunciando sua concepção de ideologia:

[...]Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua actividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (p. 10).

Assim, Marx e Engels denunciam as falsas bases dos ideólogos alemães e o sentido tautológico da polémica entre velhos e jovens hegelianos. Além disso, como se evidenciou anteriormente, eles vão tecendo o seu método de análise.

Primeiramente estabelecem o pressuposto de que a produção das condições de sobrevivência determina o tudo mais na vida dos indivíduos e nas relações sociais. Ou seja, eles sugerem que se parta do real, do concreto e não se afaste dele em um único instante. Ainda pode-se sublinhar a evidência que se faz à noção de ciência real e positiva, ou seja, os autores buscam qualificar a ciência e apontam a superioridade desta sobre a filosofia para a compreensão e alteração da realidade.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Se Marx e Engels demonstram a necessidade da consideração dos aspectos materiais e tê-los como ponto de partida da análise, na seqüência do texto, eles passam a evidenciar a importância do processo histórico, acentuando, assim, a noção de transformação e de movimento das coisas que deveriam estar presentes também nas análises. Logo, Marx e Engels reivindicam uma análise que seja, ao mesmo tempo, materialista e histórica; que reconheça que a materialidade que nos cerca é fruto de transformações advindas do processo de trabalho de gerações anteriores, da indústria e do comércio.

Leandro Konder (2002), analisando o conjunto da obra de Marx, vai identificar como o conceito de ideologia elaborado por ele, em parceria com Engels, está imbricado na sua noção de historicidade e dialética. Para ele, é necessário entender ideologia dentro de um processo de construção teórica que se modifica, se amplia. Marx parte da noção de alienação e caminha para entender os valores presentes nas ações sociais em suas diversas dimensões. Assim, não se pode limitar o conceito marxista à idéia de falseamento do real. Quando Marx se utiliza da idéia de ‘inversão’, estava, segundo Konder, utilizando-se de “uma imagem sugestiva, que lhe foi inspirada por uma invenção muito recente, que na época exercia grande fascínio sobre as pessoas”. (p.50). Para ele, Marx entende ideologia como “a expressão da incapacidade de cotejar as idéias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade”. (p. 40). E vai mais além,

Para Marx, então, a distorção ideológica não se reduz a uma racionalização cínica, grosseira, tosca, bisonha ou canhestra dos interesses de uma determinada classe ou de um determinado grupo. Muitas vezes ela falseia as proporções na visão do conjunto ou deforma o sentido global do movimento de uma totalidade, no entanto respeita a riqueza dos fenômenos que aparecem nos pormenores. (p. 43).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Nesse sentido, Konder reforça que o conjunto do pensamento de Marx e Engels garante extrapolar a idéia de ideologia como apenas falseamento do real e entendê-la a partir da imbricação com o movimento contraditório do real, pois “o processo da ideologia é *maior* do que a falsa consciência, que ele *não se reduz* à falsa consciência, já que incorpora necessariamente em seu movimento conhecimentos verdadeiros”. (p. 49).

Leandro Konder (2002) apresenta, no seu estudo sobre ideologia no pensamento marxista, como as idéias de Gramsci vão se diferenciar de Marx, sem perder a perspectiva maior da necessidade de transformação da sociedade. Ele destaca a crítica de Gramsci a Marx no sentido que este percebeu a ideologia limitada ao campo da superestrutura. Vamos ao próprio Gramsci:

Um elemento de erro na consideração do valor das ideologias parece que é devido ao fato (que aliás não é casual) de que se dá o nome de ideologia quer à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, quer às elocubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido desfavorável da palavra tornou-se extensivo e isso modificou e desnaturalizou a análise teórica do conceito de ideologia. (Gramsci, 1978, p. 65).

Prosseguindo, Gramsci apresenta ainda algumas questões que levaram ao erro apontado acima:

1) identifica-se a ideologia como distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que mudam as estruturas mas vice-versa; 2) afirma-se que uma certa solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para mudar a estrutura, enquanto acredita poder mudá-la; afirma-se que inútil, estúpida, etc.; 3) passa-se a afirmar que cada ideologia é “pura” aparência, inútil, estúpida, etc. (p. 65).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Gramsci ainda faz uma diferenciação entre ideologias orgânicas, que são necessárias a uma certa estrutura e ideologia arbitrárias, que são racionalistas.

Enquanto historicamente necessárias, têm uma validade que é validade “psicológica”, “organizam” as massas humanas, formam o terreno em que os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto “arbitrárias” não criam outra coisa senão “movimentos” individuais, polêmicas etc. (não são completamente inúteis nem mesmo estas, porque são como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (p. 65).

Neste sentido, o pensamento de Gramsci tende a pensar ideologia de maneira mais ampla, englobando todo pensamento social. Isto é, ela não restringiria ao pensamento falso, mas também perpassa o campo da ciência. Konder (2002) chama atenção para uma preocupação cara a Gramsci, “a de evitar que alguma construção cultural ou algum elemento da superestrutura sejam destacados da ideologia e concebidos independentes dela”. (p. 105). Ou seja, Gramsci estava em debate com os defensores de um materialismo vulgar que concebia as idéias como resultado imediato da estrutura.

Para ele, prossegue Konder (2002), “a ideologia tem elementos unilaterais e fanáticos, e tem igualmente elementos de conhecimento rigoroso e até mesmo de ciência”. (p.107). A possibilidade de a ciência ter elementos de ideologia faz Gramsci afastar-se do marxismo vulgar, e até do próprio Marx, porém não da filosofia da práxis, a relação estrutura e superestrutura perpassa toda sua obra. Todavia, como alerta Konder (2002),

A concepção de ideologia adotada por Gramsci está ligada a uma certa unificação das superestruturas em torno dos valores históricos do conhecimento e da cultura. O pensador italiano é, sem dúvida um materialista; seu materialismo, porém, tem uma feição peculiar: está



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

permanentemente atento para a importância da criatividade do sujeito humano, para o poder inovador dos homens, tal como se expressa nas criações culturais. (p. 107).

A partir dessa concepção de ideologia e de relação estrutura e superestrutura é que Gramsci vai analisar a escola. Para ele, a escola é parte do todo social e contribui para sua manutenção ou transformação, ela reflete a classe social a que se destina. Assim comenta sobre a escola italiana,

A escola tradicional era oligárquica já que era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destina por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente e instrumental. (Gramsci, 2002, p. 49).

A escola é também, nessa concepção, ideológica. É palco de atuação de intelectuais orgânicos que atuam na manutenção do poder e na disseminação dos valores da sua classe. Esse aspecto ideológico é também percebido em outras esferas, inclusive na produção impressa. Sobre isso Gramsci nos fala

A imprensa é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas. (Gramsci, 2002, p. 78).

Aqui podemos pensar no livro didático enquanto parte desse universo ideológico, produzido e utilizado na manutenção de determinada visão de mundo.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Assim ele foi pensado por diversos autores. Mesmo não utilizando a visão gramsciana de ideologia, as análises pensaram o livro didático enquanto instrumento ideológico, a serviço da escola, um aparelho ideológico do Estado.

Antes de percorrer essas análises, vejamos um pouco a trajetória do livro didático no Brasil.

A origem do livro didático está ligada ao nascimento do sistema educacional do Estado. A educação escolar foi planejada e acompanhada pelo poder governamental. Nesse processo, “o livro didático constitui-se em instrumento privilegiado de controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares”. (Bittencourt, 1993, p. 17-18). Ele serviu, durante todo o século XIX e meados do XX, como instrumento de formação tanto de professores, quanto de alunos. Bittencourt (1993) afirma que, desde o seu início, ele era “proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores”. (p.5).

No tocante à legislação, Bittencourt (1993) informa que “o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, determinando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar”. (p. 64). Esse processo acontece num contexto da segunda metade do século XIX, quando se intensificava as idéias liberais e republicanas de defesa de unificação do ensino, surgindo várias propostas de elaboração de compêndios para todo o Império.

O livro didático, durante todo o século XIX e meados do XX, serviu como instrumento de formação tanto de professores, quanto de alunos. Além disso, Bittencourt (1993) lembra que “as exigências dos exames para os cursos superiores e o padrão do colégio Pedro II davam certa homogeneidade às obras (...)”. (p. 62).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Outro elemento que a autora destaca nesse percurso é a relação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) com a produção da História do Brasil, a partir de meados do séc. XIX. Os autores de livro didático, em sua maioria, eram ligados a esta instituição, seguiam quase sempre sua metodologia, escreviam livros para instituições do ensino secundário, de onde também eram professores, além de manter estreitas ligações com o governo. Segundo Bittencourt (1993),

os primeiros escritores de textos didáticos tinham estritas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam 'no lugar' onde este mesmo saber era produzido. (p. 205).

A partir da segunda metade do século XIX, portanto, evidencia-se a importância da produção didática como veículo de divulgação da História do Brasil. Por seu intermédio, intelectuais conceituados, ligados ao poder ou não, puderam disseminar seus trabalhos sobre uma *história oficial* da nação. (p. 206).

Nas décadas finais do Império e início de República acentuam-se as críticas à produção didática da história, exigia-se maior atenção, pois “a história como disciplina escolar passava a vigorar como ‘disciplina de formação da cidadania’, como matéria obrigatória para as gerações escolares”. (p. 220).

Os manuais desse período associavam o discurso ideológico nacionalista com um cientificismo baseado no rigor e objetividade

A partir da década de 1930, com o movimento de renovação da educação, houve uma maior preocupação com os materiais escolares, em especial o livro didático, no tocante ao seu conteúdo, sua distribuição e uso pedagógico. Essa preocupação se expressou também nas políticas educacionais formuladas a partir desse momento, principalmente durante o Estado Novo (1934/1945) e a ditadura militar (1964/1985).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Foi em 1937, início da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, que se criou o Instituto Nacional do Livro (INL), com a intenção de prover as escolas de livros e bibliotecas. No ano seguinte, através do Decreto-lei 1.006, inicia-se efetivamente o controle legal da produção e distribuição do livro didático com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). É nesse decreto que se tem pela primeira vez uma definição de livro didático:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (apud Oliveira, 1980, 13).

Com o processo de instalação da ditadura militar em meados de 1960, a política educacional passa a ser gerida através dos acordos MEC/USAID, estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos. Em relação ao livro didático foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que propunha “um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamentos de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas”. (MEC/COLTED, 1969, cf. Freitag, 1989: 14). Nesse bojo é criada, em 1969, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que, juntamente com a COLTED, seria responsável pela execução dos programas do livro didático, de propor programas editoriais e cooperações com instituições educacionais.

Neste período destaca-se o intenso crescimento do mercado editorial, graças aos acordos com o governo federal de produção e distribuição de livros didáticos de todos os níveis escolares. Essas e outras questões sofrem várias críticas que denunciam as intenções políticas dos EUA em controlar ideologicamente os países do chamado Terceiro Mundo.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

No contexto dos movimentos de contestação da ditadura militar, do autoritarismo pedagógico e da repressão aos movimentos de educação popular, várias análises enfocaram a dimensão ideológica dos conteúdos dos textos didáticos. Entre essas obras citaremos algumas representativas de análises que utilizaram o referencial marxista (ou próximo dele), a partir das análises de Althusser, Establet e Bourdieu e todo o referencial reprodutivista.

Em 1979 Maria de Lourdes Nosella lança o livro *“As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”*, fruto de sua dissertação de mestrado, analisando livros de Comunicação e Expressão, utilizados no 1º grau no Estado do Espírito Santo no ano de 1977. A autora denuncia a escola enquanto aparelho ideológico do Estado, no qual o livro didático serve como instrumento ideológico da classe dominante. Seu objetivo é “pôr em evidência a utilização da educação como instrumento através do qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada”. (p. 15). Ideologia esta que tem como objetivo maior a manutenção do “ethos capitalista”.

Para tanto, parte do referencial teórico althusseriano, cuja concepção de sociedade se baseava na bipolaridade de classe e entendia a escola como um aparelho ideológico do estado, cuja função principal - e quase única - era a reprodução da visão de mundo da classe dominante.

Assim, a autora analisa algumas temáticas nos textos didáticos: família, escola, religião, pátria, ambiente, trabalho, pobres e ricos, virtudes, ‘explicações científicas’ e o índio; temas pelos quais são transmitidas as ideologias, visões de mundo, valores, modos de conceber a realidade.

Nesse sentido, Nosella busca, no livro didático analisado, as lacunas e silêncios em torno da questão da exploração, da dominação de classe, carecendo de uma interlocução mais profunda com o conteúdo de fato. Utiliza, dessa forma, de uma visão mecanicista do materialismo histórico e do conceito de ideologia. Ela parte do princípio de que existe uma classe dominante única e homogênea, a qual

elabora o discurso ideológico endereçado a uma classe dominada, também homogênea e única que absorve este discurso tal qual a intenção do produtor.

Assim, Nosella distancia-se do próprio Marx (1990) que demonstrou no “18 Brumário” as divisões internas de cada classe, os projetos diferenciados e em disputa que são construídos por frações de classe, mesmo essas frações concordando no essencial – a manutenção da propriedade capitalista. Da mesma forma, a classe dominada apresenta em diferentes contextos históricos, setores diferenciados e até divergentes, interferindo no processo de apropriação do discurso ideológico dos textos didáticos.

A autora não leva em conta, também, o movimento dialético da história, no qual os sujeitos sociais são determinados e determinam sua vida. Alunos, professores, editoras, autores, entre outros, são sujeitos históricos que interferem na trajetória escolar. Mesmo concordando com as determinações sócio-econômicas, é preciso entender dialeticamente suas inter-relações com outras dimensões da vida humana.

A partir do estudo de Nosella, muitos outros apareceram discutindo a ideologia no livro didático. Dentre esses se destaca o trabalho de Ana Lúcia Faria, “*A ideologia no livro didático*”, publicado em 1994, no qual discute o caráter ideológico da concepção de trabalho nos livros de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, utilizados entre a 2^a e 4^a séries no ano de 1977.

Assim como o trabalho anterior, Faria (1994) parte do pressuposto de que a sociedade é dividida em duas classes antagônicas e que, portanto, é preciso pensar a educação como uma educação de classe. Além disso, mesmo entendendo a infraestrutura como determinante, considera uma autonomia relativa da superestrutura.

Faria identifica teoricamente a concepção marxista de trabalho e parte para o texto didático contrapondo esse modelo ao encontrado. Chega à conclusão de que



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

o trabalho apresentado nos livros didáticos analisados é ahistórico, subjetivo, prioriza a relação homem-natureza em detrimento da relação homem-homem e não leva em consideração o valor de troca, apenas o valor de uso.

Na temática referente ao trabalho escravo, o livro denuncia sua injustiça, mas trata a questão por resolvida a partir da Abolição, apontando inclusive que este tipo de trabalho já existia na África e que foi apenas transposto para cá⁵.

Também denuncia que, nos livros analisados, quem trabalha são grupos identificados entre negros, imigrantes e homens adultos (casados). Excluindo assim a mulher, criança, índio.

Cruzando os dados dos livros com as entrevistas feitas com crianças das duas classes, a autora sentencia que, para a criança da classe trabalhadora:

o livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Dessa forma diz que sua experiência é errada e desde que se esforce, estude, subirá na vida. Assim o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e submissa. (p. 83).

Por outro lado, Faria, tal qual Nosella, busca no livro a concepção de trabalho já feita anteriormente, concentrando a análise muitas vezes no não dito, no que deveria estar escrito sobre trabalho.

Porém a autora não pára na denúncia. Ela entende a escola não apenas como lugar da reprodução, mas também como espaço de luta pela transformação e aponta, mesmo brevemente, a preocupação com a formação dos professores como caminho de superação dessa ideologia e da transformação social.

Nessa mesma linha pode ser citado o trabalho de Nelson Preto *A ciência nos livros didáticos* (1986). Ele analisa a concepção de ciências nos livros utilizados nas



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

séries iniciais do ensino primário e identifica seu caráter ideológico. Mesmo sem uma preocupação teórica em definir ideologia, ele chega a conclusões semelhantes às autoras anteriores:

As características ideológicas mais marcantes destes livros são: que possuem um enorme vazio de informações; reproduzem uma prática autoritária dos que *sabem* em relação aos que *nada sabem*; são calcados na repetição do conteúdo, induzindo à memorização; apresenta o conhecimento de forma compartimentalizada; colocam a ciência se utilizando da natureza como uma fonte inesgotável de recursos; apresentam o método que a ciência utiliza como tendo na experiência a base de tudo e visando controlar a Natureza; mostram o universo e os homens vivendo em perfeita harmonia; consideram o cientista um indivíduo especial, absolutamente diferente do homem comum; apresentam a experiência como palavra final, sem vínculos com os modelos teóricos; e colocam os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico (ou não) como sempre benéficos. (p. 55).

Nas suas conclusões se aproxima de Faria, porém, amplia a visão quando identifica como solução para esses problemas, a formação do professor associada a um processo mais amplo de democratização da sociedade e melhoria das condições do trabalho docente.

Numa linha próxima aos trabalhos discutidos até aqui, encontra-se a dissertação de mestrado de Ana Célia Silva "*O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação & Expressão de 1 grau – nível I*", em 1988, publicado como livro em 1995. Ela analisa os livros didáticos utilizados em escolas públicas de um bairro periférico e negro de Salvador (Curuzu).

A autora trabalha com o conceito de representação, mas sua intenção é também denunciar o conteúdo ideológico presente nos textos didáticos e suas

⁵ Essa visão estava presente nos livros didáticos do início do século XX, como o de João Ribeiro (1900), e



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

implicações para a visão de mundo da população estudantil. Silva (1988) demonstra como a imagem do negro é estereotipada e carregada de preconceitos, associada a figuras de animais, bestializada, limitada às situações inferiores nas relações cotidianas (trabalho doméstico, cozinha, construção civil, folclore etc). Assim ela afirma:

O tratamento dispensado ao negro, especificamente as crianças negras, no livro didático, nas relações sociais, aparecem de forma explícita, em uma evidente confirmação da aceitação de que esse tratamento é 'natural' para esses considerados inferiores.

O direito a ter um pré-nome foi negado a quase todos os personagens, crianças, adultos ou velhos. Foram descritos explicitamente como feios, malvados, gulosos, sujos, mentirosos, moleques, preguiçosos, desobedientes, demônios ou denominados pela cor de sua pele. (Silva, 1988: 110).

A pesquisa de Ana Célia Silva, bem como as outras analisadas, confirma assim a forte presença de preconceito nos livros didáticos e seu papel de disseminador de valores.

Dessa forma, todos esses trabalhos, além do contexto reconstruído no item anterior, demonstram o quanto o livro didático sempre cumpriu uma função ideológica e o quanto ele foi e é um instrumento de poder disputado pelas classes dominantes e pelo Estado, em seus diversos contextos.

Aqui é interessante ressaltar que as análises mais recentes sobre livro didático têm privilegiado os aspectos internos da sua produção, seus usos, destacando os 'personagens' que atuam nesse processo. Deixam de privilegiar (e até considerar muitas vezes) a estrutura, enfocando os elementos envolvidos na produção e circulação do livro.

perdeu por tempos na historiografia brasileira, utilizada por muitos como justificativa para a escravidão.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Exemplar dessa análise é o trabalho de tese de Kazumi Munakata (1997), no qual narra o processo de produção do livro didático e paradidático no Brasil. Ele parte da concepção que a análise estrutural não dá conta do entendimento desse processo:

Mas estruturas, suas mudanças e a legislação não dão conta da produção deste ou daquele livro em particular nem tampouco o modo peculiar com que este ou aquele foi produzido por agentes efetivos de produção editorial. Em outras palavras: em tal abordagem macroscópica muito pouco ou quase nada se sabe a respeito das práticas efetivas de produção dos livros (didáticos), de como elas se materializaram. (Munakata, 1997: 10).

Ele prossegue no seu argumento para demonstrar que a análise estrutural não revela os detalhes da produção, indicando exemplos de tradução de títulos de obras que não correspondem ao original, provocando uma interpretação diferenciada da obra original.

Assim, Munakata (1997) informa que sua intenção na tese foi narrar a história da produção do livro dando voz aos agentes nela envolvidos (a empresa editorial, o editor, o autor, o redator, o crítico e a mídia), sem aprisioná-los numa história de legislação e mudanças estruturais.

Certamente o trabalho de Munakata tem muito a nos dizer sobre esse universo interno da produção editorial, ao indicar as diversas relações estabelecidas no processo de produção de uma mercadoria tão cara à educação escolar brasileira. Ele nos mostra o quanto de detalhes e interferências acontece até o momento em que o livro chega às escolas. Mas, nessa narrativa, muita coisa fica sem explicação: não se esclarece por que o livro didático assume esta forma de produção. Por que determinadas editoras assumem exclusividade no mercado editorial? Quais os motivos que levaram os autores a perderem a centralidade da produção e uso do livro?



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Essas e outras questões só são respondidas se forem considerados os elementos estruturais na análise. As mudanças ocorridas nas dimensões socioeconômicas e políticas interferem diretamente no mundo da produção editorial. A tese de Munakata cumpre um papel interessante de chamar a atenção para o nível das práticas, mas, ao considerá-las, não podemos abrir mão das estruturas.

Nesse sentido, com base na reflexão acima, a pesquisa pretende retomar a análise do conteúdo, porém ampliando o conceito de ideologia. Entendemos que o texto didático continua sendo um veículo importante de transmissão de valores e visão de mundo, porém é preciso considerar que as classes sociais não são absolutamente hegemônicas, as disputas acontecem inclusive entre as frações de uma mesma classe. É necessário ampliar a análise para entender as relações presentes na produção cultural e intelectual da sociedade como um todo.

Além disso, é importante entender o espaço a que o livro didático é destinado. A escola é composta por projetos sociais em disputa, visões diferenciadas que se apropriam do livro de forma diferenciada. Assim, acreditamos ser necessário trabalhar com um conceito de ideologia mais amplo, que não reduza a escola, simplesmente, a um aparelho ideológico do Estado, mas leve em conta seu caráter dinâmico e plural. E, também, considere o público escolar como composto de sujeitos atuantes e não meros receptores daquilo que a estrutura determina.

Portanto, o livro didático é resultado de uma concepção de mundo; logo, nele está contida uma concepção de história e de ensino. Essa análise reforça nossa problemática mais geral que busca entender como a escravidão negra foi tratada pelo livro didático e suas diversas relações com a produção intelectual dominante.

Para tanto, é necessário entender que a produção do livro didático de história, quanto às análises historiográficas sobre a escravidão foi e é marcada por concepções de história, por visões de mundo que implicam posições políticas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Logo, resta-nos aqui apresentar qual a concepção teórico-metodológica que sustenta essa pesquisa, ou seja, qual o percurso teórico em que a investigação se encontra.

Entendemos história como um conhecimento do movimento real de homens e mulheres ao longo do tempo, movimento este contraditório e plural, marcado por disputas de interesses de diversas ordens. Além disso, história não fica aprisionada no passado, ela nos ajuda a compreender quem somos, por que estamos aqui e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social (Thompson, 1981).

Nessa perspectiva, retornamos a Marx (1983), no seu texto sobre o método da economia política, como caminho para se conhecer a realidade. Ele apresenta o percurso de se partir do real concreto, embora ainda caótico, pois não é cognoscível, para se chegar à essência e, então, voltar ao real, agora concreto pensado, e explicar as múltiplas determinações que caracteriza a totalidade.

Nesse percurso, algumas categorias são caras a Marx. A totalidade enquanto categoria que representa o todo concreto pensado certamente é uma das principais e ela se manifesta nas categorias mais simples, ou melhor, a partir dessas categorias que contém em si o todo.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido por Marx nos ajuda a apreender o movimento real e contraditório de produção intelectual que passa pela escola, mas que essencialmente é fruto da sociedade como um todo. Sociedade essa marcada por relações sociais conflituosas e de classes.

Nesse sentido é possível compreender a dimensão da totalidade no pensamento de Marx, a conexão entre estrutura e processo, entre o dado e o construído, entre o econômico e o político.

Pensar, pois, no materialismo histórico dialético como método para compreender/explicar a história humana é pensar numa práxis humana, ou seja, a compreensão parte de um concreto/caótico e chega a um concreto/pensado numa



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

dimensão revolucionária, capaz de construir abstratamente as redes que compõem o todo social e nele intervir.

Com base nesta conceituação de história e perspectiva metodológica, a análise sistemática do conteúdo do livro didático deve ser conduzida através da identificação do contexto que o texto escrito foi elaborado. Perceber o particular - o conteúdo sobre escravidão no livro didático -, dentro de um contexto mais amplo, isto é, considerando a totalidade histórica em que o objeto está inserido e, sobretudo, compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto). Ou seja, considera-se o movimento de mão dupla que acontece entre a sociedade e a escola, mesmo considerando os aspectos socioeconômicos determinantes.

Diante do exposto acima, em que medida essa perspectiva teórico-metodológica abre um diálogo com o campo da História Cultural? Começemos a enfrentar a questão com a classificação de História Cultural elaborada por Castanho:

A história cultural, no último quartel do século XX – dos anos 70 aos 90, dentro de uma incrível pluralidade de denominações, de ênfases particularíssimas neste ou naquele aspecto, desenvolve-se segundo uma linha de tensão que separa, de um lado, as abordagens ou tendências historiográficas *contextualistas*, que de algum modo relacionam o universo das idéias – ou intelectual – com o da sociedade; e, de outro lado, as *textualistas*, que rejeitam ou ignoram tais relações, trabalhando as idéias em seu suporte textual, como *discurso* ou *mensagem*. (Castanho, 2005, p. 4).

A partir desta classificação fica mais fácil perceber e localizar uma preocupação com a cultura contida na historiografia marxista. Com efeito, a partir dos anos 1930 destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Gramsci (visto no



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

início desse texto), Lukács, os teóricos da Escola de Frankfurt. Esses trabalhos vêm se ampliando e a preocupação com a relação da cultura e o contexto social ganha reflexões importantes nas análises historiográficas de Raymond Williams, E. P. Thompson, Mikhail Bakhtin, Carlo Ginzburg, entre outros. Tais trabalhos foram e são fundamentais para a análise das práticas culturais em seu processo de mudanças ao longo do tempo, pois se caracterizam, sobretudo, por levar em consideração a dimensão socioeconômica relacionada à dimensão cultural. Na classificação de Castanho (2005) eles estão situados como 'tendências historiográficas contextualistas'.

Castanho, também, ressalta a importância da dimensão cultural na análise da história humana e particularmente do fenômeno educativo. Recorrendo à concepção de cultura de Geertz – teia de significados, - ele acrescenta:

Como teia, a cultura é o referencial obrigatório para a inteligibilidade do social. Mas ela não é a causa dos acontecimentos sociais, como gostaria de ser vista pelo culturalismo (e, sem dúvida, pelo próprio Geertz). As causas têm que ser encontradas em outro lugar (na produção material da existência, por exemplo, como no materialismo histórico); mas uma ciência social interessada na interpretação dos fenômenos sociais (acontecimentos, comportamentos, instituições e processos) não pode deixar de considerar esse mundo simbólico. (Castanho, 2005, p. 6).

Direcionando a análise para a história da educação, o comum é encontrar trabalhos no campo da história cultural voltados para a 'tendência textualista'.

Ainda são poucos que fazem a articulação cultura x contexto social. Mesmo assim, recorreremos às análises sobre cultura escolar, com ênfase nas práticas escolares, nas quais se encontram os materiais didáticos.

Dando ênfase à análise que privilegia a relação do todo e as partes, consideram-se as particularidades do espaço escolar e das relações sociais que lhe são próprias, recorrendo às análises sobre cultura escolar e suas especificidades. É



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

importante destacar que, a maioria das análises nesse campo, não leva em consideração (ou o faz muito brevemente) a totalidade histórica em que a escola está inserida. Muitos autores se limitam a descrever, relacionar as particularidades do espaço escolar, sem uma problematização dos aspectos socioeconômicos⁶.

Mesmo assim, algumas dessas análises nos ajudam a entender as particularidades e os significados do movimento interno da escola, sendo, portanto, necessárias na análise do objeto aqui exposto.

Nesse sentido, recorreremos a Dominique Julia (2001) quando conceitua cultura escolar como:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segunda as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p. 10).

Ele chama a atenção para a necessidade de estudar a cultura escolar levando em conta “as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (p. 10). É nesse sentido que pretendo entender a cultura escolar em relação à cultura intelectual geral produzida na sociedade baiana dos períodos estudados. Ou seja, entender como os intelectuais, dentro e fora da escola, tratou a questão do negro.

Julia critica as análises reprodutivistas⁷, muito intensa nas décadas de 70 e 80, pois analisaram apenas as questões externas, desprezando as resistências, as tensões e os apoios que muitas vezes acontecem dentro da escola – ou seja, é

⁶ São característicos dessa interpretação os trabalhos de Chevel (1990); Hebrard (2001).

⁷ Como exemplar dessas análises reprodutivistas pode-se citar a obra anteriormente analisada de Nosella (1979).

necessário, segundo ele, observar o funcionamento interno da escola. E, como parte desse interno, estão os conteúdos ensinados e as práticas escolares.

Alerta, também, para o estudo dos manuais escolares – “o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido muito frequentemente a tendência de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo?”.(p. 34) e destaca que é preciso recontextualizar os manuais em suas circunstância histórica.

Outra análise interessante no campo da história da cultura escolar é a de David Hamilton (1992). Ele nos apresenta um desafio teórico: discutir o processo de escolarização a partir das relações entre a história das idéias e a história econômica. Ou seja, entender a instituição do processo de escolarização a partir das relações com o processo de mudança no mundo da produção.

Logo, acreditamos que Hamilton leva em conta a totalidade histórica, mesmo não sendo marxista. Não isola a escola no seu funcionamento interno, nem, por outro lado, desconsidera esses aspectos em relação à determinação econômica.

Daqui surge um problema de pesquisa. Como estruturar um quadro metodológico que considere contribuições, focos e interesses divergentes? Tal empreitada se apóia nas considerações de Castanho (2005) quando cita o conceito de cultura de Ginzburg – “uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um”. Daí ele afirma: “numa tal concepção de cultura, existe um forte trânsito bidirecional, da teia para as partes, destas para a teia. A dialética, que assume o processo como totalidade, é a saída para o impasse”. (Castanho, 2005: 6).

A partir dessas considerações é possível vislumbrar um quadro metodológico para investigar as implicações ideológicas do livro didático de história no tocante à temática escravidão. A princípio, parte-se da reflexão do contexto sócio-econômico e político vivido pelos autores dos livros didáticos,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

buscando demarcar a cultura intelectual hegemônica em cada fase do período recortado, analisando como a mesma dialoga e se confronta com outras idéias e visões presentes sobre a temática em questão – a escravidão e suas implicações na construção de um lugar do negro na sociedade brasileira.

CONCLUSÕES

Vários desafios estão colocados à nossa investigação. Um primeiro desafio teórico é integrar na análise abordagens diferentes como a marxista e a história cultural. Entendemos que nosso objeto exige uma análise macro no sentido de perceber a totalidade contraditória que o cerca; mas também compreendemos que as especificidades do espaço escolar são fundamentais para perceber as múltiplas relações que perpassa o livro didático e seu conteúdo.

Em decorrência dessa visão, é desafiador retomar as análises sobre o livro didático que enfocam o conteúdo e suas implicações ideológicas. Porém, sem pensar a escola apenas como aparelho ideológico do Estado e, portanto, sem possibilidade de mudança, mas pensar a ideologia enquanto visão de mundo imersa numa sociedade de classes, na qual as disputas ideológicas perpassam todos os espaços sociais, inclusive a escola.

Aqui é fundamental recorrer a Gramsci e entender a ideologia na imbricada relação da superestrutura com a estrutura material da sociedade. Além disso, é importante levar em consideração sua preocupação com os valores culturais e sua dinâmica, entendendo até que ponto eles atuam nas mudanças estruturais, ou mesmo entendendo suas implicações políticas.

Entender o livro didático como um produto histórico, portanto, marcado pelos valores de classe e culturais dos autores e do universo a que ele se destina.

Seu conteúdo tem muito a nos dizer sobre as artimanhas da cultura escolar, como também da sociedade e do período histórico que o gerou.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP/FFLCH, 1993 (tese de doutorado).
- CASTANHO, S. E. M. *História cultural e história da educação: diversidade disciplinar ou simples especialização?*, 2005 (no prelo).
- CHEVEL, A. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º. 2, 1990 (abril 1991), p.107-118.
- FARIA, A. L. *Ideologia no livro didático*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAG, B., MOTTA, V. R. e COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2 – Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. Tradução de Manuel Cruz, revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HAMILTON, David. *Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.º. 6, 1992.
- HEBRARD, J. *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar* (França – séculos XIX e XX). *RBHE*. São Paulo, n.º.1, jan/jun 2001, p. 115-141.
- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HOBBSAWM, E. *A era dos impérios: 1875-1914*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. *RBHE*. São Paulo, n.º.1, jan 2001, p.9-43.
- LIMA, D. K. *O banquete espiritual da instrução: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003, (Dissertação de Mestrado em História Social).
- MARX, K. *Para a crítica da Economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*. São Paulo: Edições Mandacarú, 1990.
- MATTOS, S. R. de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC/Doutorado em História e Filosofia da Educação, 1997.
- NADAI, E. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. *Revista Brasileira de História*, n.º. 25/26, v. 13, São Paulo, setembro 1992/agosto 1993, p.143-161.
- NOSELLA, M. L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente nos textos didáticos*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

- OLIVEIRA, A. L. O livro didático. 3. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- PRETO, N. *A ciência nos livros didáticos*. 2. ed. Campinas, Editora da Unicamp; Salvador: Ed. da UFBA, 1995.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (org). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- SCHWARCZ, L. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SILVA, A. C. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação & Expressão de 1º grau - nível I*. Salvador: Faced/UFBA, 1988 (dissertação de mestrado).
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- UNICAMP / Serviço de Informação sobre Livro Didático. *O que sabemos sobre livro didático* – Catálogo analítico. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.
- VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de história. In: SILVA, M. *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1993, p.69-80.
- ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. *História da sociedade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- CABRAL, Mario da Veiga. *Compêndio de História do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1929.
- HERMIDA, Antonio J. Borges. *História do Brasil, 5ª série*. (São Paulo, Companhia Editora Nacional, s.d).
- KOSHIBA, L. *História do Brasil*. 7. ed. - *Revista e Atualizada* - Atual Editora LTDA - São Paulo - 1997.
- NADAI, E.; NEVES, J. *História do Brasil: da colônia à República*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
- POMBO, José Francisco Rocha. *História do Brasil*, 6. ed. *Revista e atualizada por Helio Vianna*. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1952).
- REIS, Antonio Alexandre Borges dos. *História do Brasil*. Curso do Gymnásio e Lyceus. Bahia: SCP, 1915.
- RIBEIRO, João (J. Batista R. de Andrade Fernandes). *História do Brasil* – curso médio, 17. ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro (Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1935).
- SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*, 3. ed. (Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cia Editores, 1941).
- SILVA, Joaquim. *História do Brasil para a primeira série ginásial*, 8. ed. (São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951).