



## AS DISCIPLINAS ESCOLARES E OS LIVROS DIDÁTICOS COMO EXPRESSÕES DA CULTURA ESCOLAR: algumas considerações de ordem teórica

Bruno Falararo de Mello

bf.mello@unesp.br

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Rio Claro, e Professor de Educação Básica na rede municipal de Paulínia/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7267-1020>

João Pedro Pezzato

joão.pezzato@unesp.br

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Rio Claro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9523-0954>

Christiane Fernanda da Costa

chrisferpedagoga@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Rio Claro e Professora de Educação Básica na rede municipal de Rio Claro/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3579-7999>

### RESUMO

Os livros didáticos estão intrinsecamente ligados à escola, pois são, eles próprios, expressões da cultura escolar. Neste artigo, apresentam-se algumas considerações acerca da constituição das disciplinas escolares, em uma perspectiva histórica, a partir do advento da escola dita moderna, tomando-se como exemplo a Geografia escolar. As disciplinas escolares são analisadas como criações originais e espontâneas da escola, detentoras de uma finalidade que vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Elas são vistas no papel de produtoras de conhecimentos próprios e originais da cultura escolar, que intercambiam com os saberes produzidos pelas ciências de referência, mas que não se confundem com eles em seus objetivos. Os livros didáticos são tomados em seu papel de materializadores da cultura escolar. Os manuais registram o patrimônio cultural que identifica as histórias e elementos de determinadas comunidades. Eles têm servido para padronizar conteúdos e métodos de ensino, formalizar currículos, apontar normas de conduta desejadas e orientar os trabalhos dos docentes. Além dos aspectos ligados às práticas de ensino, eles se prestam, primordialmente, ao assentamento e à estabilidade das próprias disciplinas escolares.

### PALAVRAS-CHAVE

Cultura escolar, Currículo, Disciplinas escolares, Livros didáticos.

## SCHOOL SUBJECTS AND TEXTBOOKS AS EXPRESSIONS OF SCHOOL CULTURE: some theoretical considerations

### ABSTRACT

School subjects and textbooks are intrinsically linked to school, as they are themselves school culture expressions. In this article, we present some considerations about the school subjects constitution, in a historical perspective, from the advent of the so-called modern school, taking as an example school geography. School subjects are analyzed as original and spontaneous school creations, holding a purpose that goes beyond just transmission of academic content. They are seen in the role of producers of own and original knowledge of the school culture, which interchange with the knowledge produced by the reference sciences, but which are not confused with them in their objectives. Textbooks are taken in their role as materializers of school culture. They have been used to standardize content, formalize curricula, point out desired standards of conduct and guide the work of teachers. In addition to the aspects linked to teaching practices, they are primarily used for the settlement and stability of the school subjects themselves.

### KEYWORDS

School culture, Curriculum, School subjects, Didactic books.

### Introdução

Parece haver concordância entre pesquisadores da área da Educação, em suas várias vertentes, que as disciplinas escolares e os livros didáticos fazem parte do que se convencionou denominar de cultura escolar. Pode-se chamar de cultura escolar todo o contexto da educação formal regulado por um conjunto de normas definidoras de conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e por um conjunto de práticas em que se possibilita a transmissão desses conhecimentos historicamente legitimados e a incorporação dessas condutas desejadas. Essas normas e práticas estão condicionadas a finalidades específicas – tais como as religiosas, as sociopolíticas ou, ainda, as de socialização –, que podem variar segundo as épocas e os valores estabelecidos (JULIA, 2001, p. 10).

A escola como espaço de convívio coletivo e com um objetivo educacional específico começa a se delinear na Europa a partir do século XVI, quando, por iniciativa ora de ordens religiosas, ora dos nascentes Estados Nacionais, vão surgindo três elementos que a tornaram distintiva de outros espaços e modos de transmissão do conhecimento: 1) o aparecimento de um espaço escolar à parte, com edifício e

mobiliário próprios; 2) a progressão dos cursos em nível (ou seriação) e em classes separadas, para turmas distintas; 3) a partir do século XVI, o nascimento de um corpo de profissionais especializados em educação, que poderiam assumir a forma de corporações ou de congregações religiosas. Esses três elementos são essenciais à constituição de uma cultura escolar. (JULIA, 2001, p. 14-15).

Fruto de um trabalho mais amplo, o presente texto divulga os resultados de pesquisa bibliográfica. Conforme Lima e Miotto (2007, p. 37), a pesquisa bibliográfica é entendida como uma investigação realizada a partir de um “movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.”

O objetivo deste artigo não é escrutinar o tema da cultura escolar em si, nem mesmo esgotar as possibilidades bibliográficas existentes a esse respeito, que são vastas e ricas. O que pretendemos trazer ao debate é um ponto de vista acerca da relação, ainda que implícita, que pode ser estabelecida entre as disciplinas escolares, os livros didáticos e a concepção de uma cultura escolar. Tal cultura só se torna possível e se faz ainda notória porque sustentamos uma ideia de disciplina escolar como norteadora da compartimentação dos conhecimentos veiculados na escola e do livro didático como balizador dos conteúdos contemplados nas disposições curriculares.

Uma primeira seção do texto apresenta as considerações teórico metodológicas dos estudos a respeito da história das disciplinas escolares, com destaque para a história da constituição da Geografia escolar, com base nas contribuições de Júlia (2001), Chervel (1988), Goodson (1990) e Lestegàs (2002).

Em um segundo segmento, as questões relativas aos livros didáticos como produto da cultura material das disciplinas escolares são discutidas. Nesse caso, os autores Munakata (2016) e Bittencourt (2004), entre outros, são introduzidos como interlocutores.

## **As disciplinas escolares como criadoras de uma cultura própria: o exemplo da Geografia escolar**

O estudo das disciplinas escolares é um rico campo de pesquisa que tem sido bastante explorado por diversos autores. Primeiramente, como se pode definir uma disciplina escolar? Entre acepções possíveis, destacamos a de André Chervel: “Uma disciplina é, para nós, em qualquer domínio que se a encontre, uma maneira de

disciplinar o espírito, isto é, de lhe dar métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1988, p. 64, tradução própria)<sup>1</sup> (CHERVEL, 1988, p. 73, tradução própria ). Em outro trecho, o autor diz que “as disciplinas são os modos de transmissão cultural que se endereçam aos alunos”<sup>2</sup> (CHERVEL, 1988, p. 73, tradução própria).

Prosseguindo, Chervel argumenta que se ligarmos os ensinamentos escolares às ciências, aos saberes, ao saber-fazer que está em curso na sociedade global, todas as diferenças existentes entre esses dois universos (escola e sociedade) limitar-se-ão à necessidade de simplificar, e mesmo de vulgarizar, para um público jovem, conhecimentos que se lhes podem ser apresentados na sua pureza e na sua integralidade. Caberia aos pedagogos a tarefa de implementar os “métodos” a permitir a esses jovens assimilar o mais rápido e o melhor possível a maior porção da ciência de referência (CHERVEL, 1988, p. 65).

Nessa hipótese, as disciplinas se reduziriam a metodologia, assumindo um papel de vulgarização dos conhecimentos acadêmicos por uma espécie de pedagogia-lubrificante, encarregada de engraxar os mecanismos e de fazer girar a máquina escolar. Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos e historiadores, não deixa nenhum lugar para a existência autônoma das disciplinas: por esse ponto de vista, elas são somente combinações de saberes e métodos pedagógicos (CHERVEL, 1988, p. 65).

Ora, a finalidade das disciplinas não é essa, ou seja, de simplificar conteúdos acadêmicos para os estudantes da educação básica. Afinal, a escola não pretende formar pequenos geógrafos, pequenos matemáticos ou pequenos químicos. Concordamos com o autor que tudo muda a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com vulgarizações ou adaptações.

Chervel nos fornece um exemplo interessante de como a escola pode criar uma cultura própria, sem se confundir com mera transmissora de saberes ou de iniciação às ciências de referência: a criação da gramática escolar francesa. O autor assevera que, contrariamente ao que se pode pensar, a teoria gramatical ensinada nas escolas francesas não é a expressão das ciências de referência, o que já bastaria para a distinguir de uma vulgarização dos saberes eruditos. Ela é criação da escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1988, p. 66 -67).

---

<sup>1</sup> Une « discipline », c’est aussi, pour nous, en quelque domaine qu’on la trouve, une façon de discipliner l’esprit, c’est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l’art.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 73: Les disciplines sont ces modes de transmission culturelle qui s’adressent à des élèves.

A gramática escolar francesa foi desenvolvida e ensinada, em meados do século XIX, para servir de auxiliar ao ensino de ortografia (que era a única finalidade real da disciplina de língua francesa), medida que nada tem a ver com qualquer vulgarização. Entretanto, a gramática não tardou a ser tomada, ela mesma, como uma finalidade de ensino (CHERVEL, 1988, p. 79).

Ao destacar a importância que deve ser dada às disciplinas escolares e à cultura que a escola produz, Chervel assevera:

Se a função educativa da escola pode se ver atribuir um papel “estruturante” na história do ensino, é por causa de uma propriedade das disciplinas escolares. Seu estudo conduz a evidenciar a característica eminentemente criativa do sistema escolar e, portanto, a se afastar da imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola-receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. É porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar que as disciplinas merecem um interesse particular. E é porque é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui que o sistema escolar desempenha na sociedade um papel que não se percebeu ser duplo: ele forma, com efeito, não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1988, p. 70-71, tradução própria).<sup>3</sup>

Em seu papel de formador de cultura, o sistema escolar, quer o dividamos em ensino fundamental e médio, quer o chamemos simplesmente de educação básica, com todas as disciplinas que lhe são próprias, difere decisivamente do ensino de nível superior: enquanto este transmite diretamente o saber, coincidindo suas práticas com as suas finalidades, as disciplinas escolares misturam cultura e formação do espírito, sendo sua finalidade a formação integral do educando em seu processo de crescimento e amadurecimento (CHERVEL, 1988, p. 72).

O autor ainda argumenta, a título de esclarecimento, que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar, e por isso merecem uma atenção especial. Nesse ponto, Chervel crê que o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado e que desempenha um papel duplo e pouco percebido na sociedade: ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que acaba por penetrar, modelar e modificar a cultura da sociedade global. A importância que as disciplinas detêm para a promoção e para a perenização da cultura é evidenciada (CHERVEL, 1988, p. 70-71).

---

<sup>3</sup> Si la fonction éducative de l'école peut se voir attribuer un rôle « structurant » dans l'histoire de l'enseignement, c'est à cause d'une propriété des disciplines scolaires. Leur étude amène à mettre en évidence le caractère éminemment créatif du système scolaire, et donc à ranger au magasin des accessoires l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société. C'est parce qu'elles sont des créations spontanées et originales du système scolaire que les disciplines méritent un intérêt tout particulier. Et c'est parce qu'il est détenteur d'un pouvoir créatif insuffisamment mis en valeur jusqu'ici que le système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double: il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale.

Lestegás, por seu turno, concebe a Geografia escolar como disciplina a serviço da cultura escolar. Não se trata, ela, de uma redução da Geografia acadêmica, uma simplificação para os alunos do ensino básico. Não se trata, também, de modalidades que se opõem ou que estabelecem uma relação de hierarquia. Existem fortes relações entre ambas, mas é preciso ficar claro que fazem parte de culturas distintas e têm finalidades próprias (LESTEÁS, 2002, p. 173-175).

À luz de Chervel e Lestegás, parece-nos equivocado pensar que as disciplinas escolares são meras reduções de conhecimentos produzidos pelo mundo universitário. As disciplinas escolares apoiam-se nas ciências de referência, mas elas próprias podem se tornar meios de construir conhecimento, produzir cultura própria e a perenizar na sociedade.

Na escola, a disciplina escolar se consolida através de um processo de associação entre o currículo explícito e formal e o currículo oculto e informal. Assim, a disciplina escolar é produto da articulação de saberes de referência e métodos pedagógicos. Os conteúdos de ensino foram historicamente criados pela própria escola, “na escola e para a escola” (CHERVEL, 1988, p. 81).

No tocante ao desenvolvimento da Geografia enquanto disciplina escolar, Goodson (1990) esclarece que a Geografia já se consolidava no currículo das escolas inglesas no final do século XIX. Ela ainda permanecia fora dos meios acadêmicos, sendo que os professores destacados para ministrar a disciplina não eram, a rigor, geógrafos. Conforme aponta o autor, um dos pais fundadores da Geografia na Inglaterra, H. T. Makinder, considerava, em 1887, ser imperioso que a disciplina estivesse fortemente estabelecida e robustecida no meio escolar para após isso tornar-se disciplina acadêmica. Esse seria o aporte necessário para a Geografia se fazer ciência.

Goodson inicia o texto afirmando que há duas perspectivas para se explicar as disciplinas escolares, a sociológica e a filosófica. Ao optar por uma análise na perspectiva sociológica, registra vários autores entre eles, o italiano Antonio Gramsci, o britânico Michael Young, o francês Pierre Félix Bourdieu, entre outros. Ao citar Bourdieu, Goodson manifesta concordância com a sugestão do francês: um “exame dentro da estrutura e da história do sistema educacional” é imperioso (GOODSON, 1990, p. 232).

Goodson questiona a visão de que as matérias escolares são derivadas de trabalhos acadêmicos e aponta a necessidade de mudança dessa perspectiva. Para isso, considera importante focar no processo histórico através do qual as matérias escolares surgem, pois considera que investigações dessa natureza podem fornecer disparidades

entre as explicações que buscam legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares.

Goodson conclui afirmando que “o processo de evolução das disciplinas escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas “traduzidas” para baixo ou de “dominação” para baixo, mas muito mais como um processo de “aspiração” para cima” (GOODSON, 1990, p. 249).

Não foi diferente com a Geografia brasileira. Do mesmo modo que na Inglaterra, não houve aqui primeiro a instituição de cursos acadêmicos para após isso tornar-se disciplina escolar e ocupar um lugar no currículo escolar. Ao contrário. Havendo primeiramente a instituição da Geografia no âmbito escolar, e havendo necessidade de formar professores capacitados para lecioná-la, tornou-se disciplina acadêmica – portanto, curso superior –, à busca de suas bases epistemológicas e de seu objeto de estudo. Nesse sentido, a nosso entender, decorre daí a importância da premente valorização dos cursos de licenciatura que formam professores para as disciplinas escolares. São as licenciaturas e a escola que sustentam as respectivas ciências de referência, não os bacharelados.

No caso brasileiro, tal semelhança pode ser notada no fato de o primeiro curso superior de Geografia haver sido criado em 1934 na Universidade de São Paulo, que em muito sucedeu à instituição da Geografia como disciplina escolar, tornada parte do currículo em 1837 no Colégio Pedro II e, após, pelos sistemas de ensinos oficiais, no decorrer do século XIX. A primeira edição da obra *Geografia do Brasil*, do conhecido autor de livros didáticos de Geografia Carlos Miguel Delgado de Carvalho, data de 1913, anterior, portanto, à criação do primeiro curso superior de Geografia no Brasil. (AZAMBUJA, 2014, p. 13). Fica, destarte, evidenciada a importância do estabelecimento da Geografia enquanto disciplina escolar para que seu caminho se pavimentasse e tornasse uma matéria acadêmica (segundo a terminologia empregada por Goodson).

Goodson advoga, para o caso da Geografia, que ela se tornou uma disciplina acadêmica pelo meio inverso, ou seja, existiu primeiro na escola para depois se tornar uma área (ou campo) de conhecimento com potencial para promover um curso superior (GOODSON, 1990, p. 236 - 237). Nesse sentido, o autor afirma que o processo de estabelecimento das disciplinas acadêmicas – e no caso a Geografia – não foi planejado por grupos dominantes de acadêmicos das universidades para se obter uma versão pedagógica e ser usada como matéria escolar. Ao contrário,

[...] um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A história não é uma história de tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupo de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar das áreas no interior do setor acadêmico [...]. O processo de evolução das matérias escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas “traduzidas” *para baixo* ou de “dominação” *para baixo*, mas muito mais como um processo de “aspiração” *para cima*. (GOODSON, 1990, p. 249)

Ao discutir o processo de consolidação da Geografia como disciplina acadêmica na Grã-Bretanha, Goodson (1990) apresenta uma leitura, mais propriamente uma tese, para o processo de inserção da Geografia nas universidades. Para o autor, foi a escola primária e secundária – e os professores das escolas – que, estrategicamente, “pressionaram” as universidades para que tivessem cursos de formação de geógrafos. Estes professores, principalmente os que lecionavam nas escolas de elite, estavam interessados em conservar suas vidas laborais, ou seja, organizaram estratégias para que seus postos de trabalho ganhassem maior estabilidade em uma sociedade em permanente mudança.

A fundação da Associação Geográfica na Grã-Bretanha, em 1893, foi uma das estratégias para garantir à Geografia o seu status acadêmico. Mas para tornar a Geografia um conhecimento reconhecido como válido era necessário garantir o seu status acadêmico, conseguido, sobretudo, segundo o autor, por meio da “Nova Geografia”, em meados da década de 1970:

[...] Além dos problemas nas escolas, os acadêmicos nas universidades que controlavam as definições da matéria estavam preocupados em avançar para a linha de frente das disciplinas acadêmicas universitárias. [...] A nova geografia ajudaria sem dúvida a alcançar esse objetivo. A aliança entre o status universitário e o status escolar assegurou que ao fim a Associação Geográfica adotasse a “nova geografia”. (GOODSON, 1990, p. 247)

Assim, para Goodson (1990), a Geografia adquire o status acadêmico que tanto aspirava em meados dos anos de 1970 quando, assim, “[...] seu futuro seria na verdade determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos ‘campos de batalha intelectuais da universidade’” (GOODSON, 1990, p. 249).

Em consonância com Goodson (1990) e Chervel (1990), Rodríguez Lestegás (2002) também considera a disciplina escolar como fruto de uma cultura original. E, nessa perspectiva, o pesquisador galego aponta quatro quesitos indispensáveis para a composição de uma disciplina escolar, a saber:

- a) uma vulgata (seleção de conteúdo, bibliografia, livros didáticos, prescrição curricular);
- b) uma série de exercícios - tipo (questionários, interpretação de texto etc.);
- c) procedimentos de motivação (questionamentos, problematizações, desafios etc.); e
- d) um conjunto de práticas de avaliação (exercícios de múltipla escolha, dissertação, questionários etc.).

## Os livros didáticos, expressão material da cultura escolar

O livro didático é considerado “obra complexa”, dadas as suas características de produto editorial em constante atualização técnica, de ser apontado como veículo de transmissão ideológica e, entre outras propriedades, de ter grande influência na configuração da cultura escolar. Ele é um veículo de destaque, pois, em grande parte, influencia a seleção de conteúdos que ocorrem no cotidiano escolar das redes públicas e privadas de ensino.

Recentemente a pesquisa com livros didáticos tem merecido maior destaque, como pode ser atestado na publicação, de 2014, do Dossiê intitulado "ORA COMPÊNDIOS, ORA LIVROS ESCOLARES, ORA LIVROS DIDÁTICOS...", da Revista Brasileira de Educação em Geografia. Consideramos que as metodologias de caráter documental e bibliográfica podem contribuir sobremaneira para o avanço das investigações a respeito da cultura material escolar, como apontam as autoras:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA e MIOTO, 2007, p. 44).

Considerando-se o caso brasileiro, a história dos livros didáticos é antiga, datando das primeiras décadas do século XIX. Por se tratar de um rico e revelador campo de estudos, carece ser aprofundada. De acordo com Bittencourt, há certo preconceito com os autores dessas obras, haja vista serem consideradas menores, ou secundárias, em comparação aos trabalhos desenvolvidos no universo acadêmico (BITTENCOURT, 2004). Embora esteja claro que são as disciplinas escolares que historicamente sustentam suas

respectivas ciências de referência, a mesma deferência que se costumava dar à academia não é estendida à escola.

Segundo Bittencourt, os livros didáticos no Brasil sempre estiveram na dependência, em primeiro plano, das autoridades educacionais, a quem cabe o direito de decidir o que deve e o que não deve estar presente no currículo escolar. Em segundo plano, os livros didáticos dependem das editoras, as quais têm recursos e prestígio para fazer uma obra emplacar. Ao longo do tempo, desde o século XIX, as editoras têm se associado ao Estado para obter êxito nas vendas das obras que produzem, uma vez que se viam obrigadas a seguir os programas oficialmente estabelecidos e estavam no lugar onde esse saber era produzido, que era junto ao poder (BITTENCOURT, 2004, p. 481).

Um fato importante citado por Bittencourt e que necessariamente conduz a uma reflexão é a finalidade para a qual as primeiras obras didáticas brasileiras foram escritas: o interesse maior dos autores do século XIX residia na questão da formação moral dos jovens. Ou seja, tratava-se de uma educação formal voltada à elite (convém lembrar que a escravidão ainda vigia no Brasil) e mais preocupada com a conduta dos jovens na sociedade do que propriamente com sua formação humanística.

Era considerada, portanto, um grave desatino e um desvio de finalidade a educação formal dirigida às classes populares. Conforme expresso no pensamento do Visconde de Cairu, havia no século XIX o temor de que as classes trabalhadoras pudessem se instruir e aspirar a mudanças em suas condições de vida (BITTENCOURT, 2004, p. 480). O livro didático, claro, refletia com clareza esse pensamento elitista e excludente. Tal análise se corrobora no fato de os primeiros autores de obras didáticas serem, eles mesmos, pertencentes à elite e ligados à literatura, à vida política e à vida cultural do século XIX e início do século XX, como Olavo Bilac, cônego Fernandes Pinheiro e Marquês de Paranaguá, bem como os encarregados do fazer científico da época.

Os compêndios escritos pela geração de iniciadores de obras didáticas eram de Literatura, Gramática, História e Geografia, dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, e em menor escala às “escolas de primeiras letras”. Salvo raras exceções, esses autores inspiravam-se ou adaptavam obras estrangeiras, sobretudo francesas (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

Os anos de 1870 e 1880 marcaram uma nova fase na produção de livros didáticos no Brasil, com o aparecimento de escritores de outras esferas sociais. Se na fase anterior eram escritos por eruditos sem grande (ou mesmo nenhuma) vinculação com a escola – o que lhes custou, posteriormente, duras críticas, pois encastelavam-se em torres

de marfim para dissertar a um público com que pouco tinham contato –, agora a experiência pedagógica passou a ser bastante valorizada. Segundo Bittencourt, os autores dessa nova geração, diferentemente da anterior, possuíam experiência pedagógica no primário, secundário ou escola normal, o que permitiu à educação sair da esfera do ensino puramente destinado às elites (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Criticaram-se nessa nova fase, também, os eruditos (alcunhados, jocosamente, de “sábios”), ou seja, aqueles que traduziam ou adaptavam obras didáticas estrangeiras. Houve a necessidade de uma produção nacional que contemplasse as necessidades do público autóctone.

A mesma autora assevera que o livro didático representava o método de ensino por excelência. Aos docentes sem formação específica, funcionava como uma tábua de salvação. Considerando que a formação desses professores se fazia na prática, exigia-se uma produção didática específica, algo que os intelectuais preocupados com o ensino científico ou literário sem vivência em sala de aula eram incapazes de produzir com sucesso (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Mudou, outrossim, o público-alvo do livro didático: antes voltado exclusivamente ao professor, agora passa a ser voltado ao aluno. Ilustrações começaram a surgir, bem como a separação entre livros de leitura e livros de lições de coisas. Todavia, o discurso patriótico permaneceu.

A nova geração de escritores caracterizou-se pela heterogeneidade, uma vez que produziam para um público ampliado, não se limitando mais aos filhos de proprietários rurais e comerciantes. Tratava-se de um público diversificado, muitas vezes composto de classes menos favorecidas e também de jovens da elite econômica, agora acrescido pelo sexo feminino (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

Embora muito tempo tenha se passado desde o advento do livro didático nas escolas brasileiras, é importante destacar que ele é um símbolo da escola moderna e continua a ser o principal meio de divulgação do saber científico e das ciências de referência aos alunos. Além disso, entendemos que o livro didático desempenha importante papel como documento de síntese, servindo de instrumento de afirmação curricular e apresentando os conceitos e as lutas por significados em certo espaço e tempo.

Ferreira e Selles (2004, p. 63) argumentam que os livros didáticos, ao longo da nossa história, têm se constituído em poderoso mecanismo de seleção e de organização dos conteúdos e métodos de ensino. Para as autoras, há três dimensões que devem ser consideradas na compreensão do papel dos livros didático:

Em uma primeira dimensão, percebemos que esses materiais produzem um testemunho visível e público dos diversos embates que são travados em torno das decisões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar. [...] Em uma segunda dimensão, de caráter mais didático, entendemos que os professores da Educação Básica reconhecem nos livros que utilizam não somente os conteúdos a serem ensinados, mas também um conjunto de propostas pedagógicas que passa a influenciar de modo decisivo a ação docente. Por fim, em uma terceira dimensão, mais especificamente relacionada à formação de professores, vemos esses materiais sendo tacitamente aceitos como substitutivos de uma preparação profissional – inicial e continuada – mais sólida. (FEREIRA; SELLES, 2004, p. 63)

Para além de seu papel histórico de seleção e organização de conteúdos, os livros didáticos têm servido para influenciar as ações docentes e, em muitos casos, até mesmo como fonte de referência aos professores que não tiveram uma formação acadêmica robusta. Para Selles e Ferreira, a possibilidade de análise desses livros é largamente ampliada por meio dessas três dimensões, no sentido de que eles podem ser vistos mais do que meros recursos de ensino, mas também como materiais curriculares, haja vista as semelhanças encontradas entre eles não serem fortuitas, e sim parte da invenção de uma tradição, conforme advoga Ferreira e Selles (2004), em consonância com Goodson (1995).

Munakata (2016, p. 121), ao consultar o banco de dados de livros escolares brasileiros - Livres - define livro didático como “qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. – produzido explicitamente para ser usado na escola, com fins didáticos”. Sendo um produto feito para uso da escola (embora não exclusivamente – um pesquisador, um colecionador ou qualquer pessoa o pode ter em casa para uso privado), sua finalidade é eminentemente educacional, diferente de um livro de literatura ficcional ou quaisquer obras que não tenham como objetivo primeiro a educação formal.

Uma questão que se antepõe ao livro didático é a cultura escolar, ou, antes, o que a define. Assevera Munakata que

A relação entre a cultura escolar e a sociedade inclusiva é também polêmica. Se a escola é uma instituição que pedagogizou a educação, normatizando-a e formalizando-a, e se, segundo Durkheim (1968), a “educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (p. 5), a fim de “formar o seu ser social” (p. 6), então, pode-se ainda falar em cultura escolar? A escola não estaria, assim, a serviço dessa sociedade, capitalista, que a instituiu? Claro, ninguém mais ousa afirmar que a escola é determinada inteiramente pela acumulação de capital, sob o risco de acusação de mecanicismo vulgar. (MUNAKATA, 2016, p. 121).

Concordar-se-á com o autor de que é bastante reducionista a ideia de uma escola meramente marcada pelos interesses do capital, interesses esses, aliás, difusos. Em

especial, concordamos com a premissa levantada por Durkheim, de que a educação consiste em um esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. Parece-nos muito aceitável a ideia de que é a escola a grande responsável pelo processo de aculturação e humanização das crianças; é na escola que ocorre o primeiro espaço de socialização das crianças fora do âmbito familiar.

Para Munakata há duas abordagens para a cultura escolar. A primeira vê a escola por meio de seus aspectos ordenadores, isto é, a escola como normatizadora da sociedade, em que normas, regras, símbolos e representações ditam um padrão que deve ser apreendido e reproduzido por todos os alunos, indistintamente. Nega-se-lhes o direito às diferenças. A segunda abordagem, mais flexível, preconizada por autores como Dominique Julia, Michel de Certeau, Roger Chartier, Elsie Rockwell, Agustín Benito Escolano, Antonio Viñao Frago, entre outros, privilegia não tanto os aspectos normativos, mas sim a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas (MUNAKATA, 2016, p. 122).

O livro didático surge como um elemento particular à cultura escolar. De acordo com Comenius, autor da obra *Didactica magna*, do século XVII, a escola deve adotar livros especificamente para fins educacionais. Ele é, por excelência,

[...] o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral, o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. No Ocidente, até o século 19, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária. (MUNAKATA, 2016, p. 123)

Além de ser, por excelência, um dos aspectos fundamentais da cultura escolar, o livro didático contribuiu bastante para o assentamento das disciplinas escolares modernas. A esse respeito, Chervel diz que a história das disciplinas é marcada pela alternância de patamares e de mudanças importantes, e mesmo de profundas agitações. Em seu entender, quando uma nova vulgata, isto é, os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* do conhecimento e os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios aplicados, toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas perturbado pelas inevitáveis variações (CHERVEL, 1988, p. 95).

Chervel prossegue afirmando que os períodos de estabilidade são separados por períodos transitórios, ou de crise, em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema permanece vigente, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: trata-se de períodos de maior diversidade, em que o antigo e o novo coexistem, em medidas variáveis. Porém, aos poucos, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mesmo mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os novos métodos da vulgata e ganha gradualmente os setores mais recuados do território, impondo-se. É ele que passa a servir de modelo aos demais manuais, e é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (CHERVEL, 1988, p. 95).

Um exemplo bastante significativo de como o livro didático molda as disciplinas escolares é trazido por Munakata: de acordo com López Arriazu (2000), que analisou a teoria da eletricidade em 58 livros didáticos de Física utilizados na Argentina, publicados tanto no país quanto no exterior, entre 1872 e 1996, as novas teorias sobre eletricidade elaboradas no início do século XX, embora estivessem em desacordo com as explicações então vigentes, não foram capazes de alterar as teorias veiculadas pelos livros. Os fenômenos ainda eram explicados conforme as teorias já consolidadas, ficando as novas teorias restritas ao capítulo final, como se fossem um apêndice (MUNAKATA, 2016, p. 125 - 126).

Dos anos 1940 a 1960 nota-se uma transição, em que as novas explicações para os fenômenos da eletricidade coexistem com a linguagem das antigas explicações. Por fim, a partir dos anos 1970, os livros veiculam somente as concepções da Física moderna, abandonando as antigas teorias. Isso demonstra, de fato, que a ciência de referência e a disciplina escolar não caminham juntas, havendo entre elas um descompasso.

Outro exemplo interessante trazido por Munakata (2016, p. 126), e que reforça a teoria de Chervel sobre a originalidade das disciplinas escolares, é referente ao livro didático *Curso de matemática elementar*, de Euclides Roxo, de 1929, analisado por Wagner Rodrigues Valente (2008). Munakata afirma que, nesse caso, o livro didático teve papel determinante na definição da disciplina. O termo usado no título da obra citada é matemática, e não matemáticas, como era usual no Brasil. A proposta de Euclides Roxo, apresentada em 1927 à congregação do Colégio Pedro II, onde foi professor, era acabar com a divisão da ciência matemática em partes distintas e separadas – aritmética, álgebra e geometria. Por essa razão era chamada de Matemáticas (MUNAKATA, 2016, p. 74).

Segundo Munakata, com base nos trabalhos de Valente, o livro didático mencionado foi o resultado da discussão da proposta de Euclides Roxo. Havendo se

tornado diretor do Colégio Pedro II em 1930, após a agitação política que levou Getúlio Vargas ao poder, Roxo fez parte da comissão que propôs um projeto de reforma da disciplina. Desse modo, ele teve êxito em fazer prevalecer suas ideias acerca da modernização do ensino de Matemática (no singular) (MUNAKATA, 2016, 126).

Munakata chama a atenção para o fato de não ser apenas um livro o responsável por essa façanha. Houve uma série de confluências que permitiram à disciplina ter seu nome alterado de Matemáticas para Matemática: o autor, professor do Colégio Pedro II; o Colégio Pedro II, que foi durante bastante tempo o modelo de ensino secundário no Brasil; o novo governo, com projetos de reforma do ensino; entre outros. Todavia, não foi imediata a adesão: as novas ideias sobre o ensino de Matemática (no singular) e o livro didático a batizar a nova nomenclatura enfrentaram muita oposição e resistência, como diz Chervel. Não obstante, o livro também serviu para muitos professores se reorientarem no ensino da disciplina, bem como para os iniciantes a ingressar e adotar a nova proposta.

## Considerações finais

A educação brasileira vem passando por algumas mudanças estruturais importantes nos últimos cinco anos, mormente depois do advento da Lei Federal n. 13.415/2017, que trouxe mudanças na formatação do Ensino Médio, e da Base Nacional Comum Curricular, que alternou consideravelmente a estrutura curricular da educação básica, sobretudo a do Ensino Médio (com largas críticas), em que se nota um claro esvaziamento do conteúdo de disciplinas já consagradas no currículo, como as pertencentes ao chamado bloco das Ciências Humanas.

A despeito de, nestes últimos anos, um aparente (e quiçá intencional) enfraquecimento das disciplinas escolares e declínio do uso dos livros didáticos (em favor de materiais apostilados, possivelmente menos densos em conteúdo e mais facilmente moldáveis às necessidades pontuais de cada escola), é necessário que se diga que as disciplinas escolares e os livros didáticos são a própria expressão da cultura escolar, e constituem os pilares que tem sustentado a escola moderna/contemporânea até hoje.

A consolidação de um campo disciplinar se faz historicamente, e é fruto de avanços e recuos: os conteúdos que integram uma disciplina escolar, ao contrário de serem estáticos, mostram-se dinâmicos e intercambiáveis com os saberes produzidos pela academia, em uma dialética em que ambas – escola e academia – acabam por se

influenciar mutuamente. Isso, de acordo com Chervel (1988), é o que garante a originalidade das disciplinas escolares.

Mesmo nas próprias disciplinas escolares pode haver disputa por conteúdos considerados mais prestigiados, como exemplifica Vilela (2018) a respeito da temática ambiental como campo de disputa discursiva entre a disciplina de Geografia e a disciplina de Ciências. Ser porta-voz de determinada temática, ainda mais quando ela é veiculada nos livros didáticos, confere qualidade à disciplina escolar que a reclama para o seu campo de conhecimento.

Os livros didáticos são importantes ferramentas de transmissão do conhecimento historicamente estabelecido e veiculado na escola. Eles influenciam a seleção dos conteúdos, ajudam a moldar currículos, servem de balizadores aos docentes e, muitas vezes, são a única fonte de conhecimento a que os alunos têm acesso. Além desses aspectos ligados à didática, essas obras ainda se configuram como importantes fontes documentais para estudos na área da didática, do currículo e, em sentido lato, da epistemologia da educação.

## Referências Bibliográficas

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. O livro didático e o ensino de Geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, n. 38, p. 59-119, 1988.
- FERREIRA, Marcia Serra e SELLES, Sandra Escovedo. Análise de Livros Didáticos em Ciências: entre as Ciências de Referência e as Finalidades Sociais da Escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. I e II, p. 63-78, 2004.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, jan./jul. 2001.
- LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.**, n. 33, p. 173-186, 2002.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis** (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. De Lysimaco da Costa a Euclides Roxo: a construção de um ideário para organizar os ensinos de matemática numa única disciplina escolar. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 8, p. 75-86, 2008.

Mello, B.F.; Pezzato, J.P.; Costa, C.F.

VILELA, Carolina Lima. Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 64, jan./abr. 2018, sem paginação.

Recebido em 09 de dezembro de 2021.

Aceito para publicação em 09 de setembro de 2022.

