

ENSINAR HISTÓRIA NA ESCOLA PRIMÁRIA OITOCENTISTA: O *RESUMO DA HISTÓRIA DO BRASIL*, DE MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE

Alessandra Frota Martinez de Schueler

Universidade Federal Fluminense

E-mail: alefrotaschueler@gmail.com

Carla Simone Chamon

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: carlachamon@terra.com.br

Gabriel Vazquez

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: gbrl_vazquez@hotmail.com

*Resumo: Este trabalho investiga o processo de constituição do ensino de história, como disciplina escolar, por meio da análise das reformas e prescrições curriculares, bem como dos livros e compêndios, aprovados e adotados pelo estado imperial, para uso nas escolas públicas da Corte no período imperial. Pretende-se aqui analisar o livro *Resumo da História do Brasil* para uso das escolas primárias, escrito pela professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, publicado em 1888. Preocupamos, também, a materialidade das obras, a perspectiva da autora acerca do ensino de história nas escolas primárias e a autoria feminina.*

Palavras-chave: livros escolares; história do Brasil; professoras-autoras.

Introdução

Neste trabalho, investiga-se o processo de constituição do ensino de história, como disciplina escolar, nos programas curriculares da escola primária oitocentista. Privilegia-se a análise das reformas e prescrições curriculares, bem como dos livros e compêndios, aprovados e adotados pelo governo imperial, para uso das escolas públicas da Corte. Num primeiro momento, o objetivo principal é localizar e catalogar os livros escolares destinados ao ensino de história nas escolas primárias, tendo em vista que os estudos sobre os programas e materiais de ensino da disciplina na escola secundária, sobretudo, no Colégio Imperial Pedro II, têm sido objeto de maior interesse dos historiadores da educação (GASPARELLO, 2004; BITTENCOURT, 1993). No segundo momento, há a intenção de explorar outro movimento da investigação, ainda em andamento, que consiste na análise de livros e compêndios, especialmente aqueles produzidos pelos sujeitos da ação educativa, os professores e professoras das escolas primárias cariocas.

No complexo percurso que envolvia a produção dos textos e sua transformação em livros escolares (aprovação, impressão, edição, adoção, circulação e usos), mais do que consumidores passivos desses objetos, os professores tornaram-se sujeitos ativos, seja analisando e avaliando as obras que deveriam ser autorizadas para uso das escolas, por meio da participação em comissões e conselhos e/ou a pedido do governo, seja produzindo tais compêndios. Professores primários e secundários passaram a elaborar livros e materiais didáticos, tornando-se assim autores de obras destinadas ao ensino. A presença das mulheres nos grupos de sociabilidade intelectual do período, como professoras e praticantes da escrita, não foi irrelevante, ainda que mais tímida em relação à masculina.

Assim, na forma de ensaio, pretende-se analisar o livro *Resumo sobre a História do Brasil para uso das escolas primárias*, escrito pela professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, publicado em Boston, em 1888. Este livro teve três edições (1888, 1894 e 1920), sendo possível o trabalho com as duas primeiras, as quais podem ser localizadas nos acervos do Rio de Janeiro, respectivamente na Biblioteca Nacional e no Arquivo Nacional. Além de descrição e análise da materialidade da obra, vamos trazer alguns elementos que colaboram para a compreensão da perspectiva da autora acerca do ensino de história e da importância de seu aprendizado nas escolas primárias. Nesse aspecto, podemos destacar a visão da autora acerca da “formação da nação brasileira” e diversos elementos que foram fundamentais para a “invenção” de um passado comum para a pátria.

Articulando essa análise com os aspectos gerais da produção de conhecimento histórico acadêmico e do seu ensino, em fins do século XIX, objetiva-se não apenas

perceber o livro didático em suas estruturas internas, mas relacioná-lo aos variados temas e aspectos que o atravessam, estudá-lo em seu feixe de relações com outros elementos existentes na realidade que o produziu, observar seu lugar no tempo e no espaço, sua historicidade, e buscar, a partir de sua leitura, a intelectualidade de quem o escreveu. Para tanto, pretende-se analisar a condição de autora de livros e compêndios escolares experimentada por Maria Guilhermina, a partir da articulação entre as pistas implícitas em seu compêndio e os dados de sua trajetória pessoal e profissional.

Defendemos a hipótese de que ao produzir um livro escolar destinado ao ensino de história nas escolas primárias brasileiras, Maria Guilhermina participou do movimento de criação de saberes escolares nesse nível de ensino, consolidando a introdução da disciplina história do Brasil no conjunto dos conhecimentos que deveriam ser difundidos entre os cidadãos, a partir das escolas elementares. Mais do que isso, a experiência desta educadora revela a atuação comum às trajetórias de outros professores e professoras primárias, as quais combinavam exercício docente no ensino público e particular e atividade de produção de livros e materiais didáticos, entre outras modalidades de produção escrita, como artigos para a imprensa, memórias e relatórios sobre as escolas e práticas educativas.¹

A perspectiva teórica que orienta o processo de construção da pesquisa, e dos primeiros resultados ora apresentados, compreende que o processo histórico de constituição das disciplinas escolares esteve longe de ser apenas reflexo ou simples “transposição didática” de conhecimentos científicos, supostos como hierarquicamente superiores e, portanto, mais legítimos. Ao contrário, o processo de constituição dos saberes e das disciplinas escolares é resultado de um movimento dinâmico, tenso e contraditório, no qual interferem uma “teia de outros conhecimentos”, saberes e práticas em circulação e usos numa sociedade, além do próprio movimento histórico de configuração da cultura escolar urbana (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2004). Assim, a definição de disciplinas e programas curriculares relaciona-se não apenas aos projetos políticos e educacionais e, portanto, à função social da instituição e do saber escolar num determinado contexto histórico, como envolve também interesses e disputas comerciais travadas no mercado editorial, em franca expansão na segunda metade do século XIX (BRAGANÇA, 2007 ; HALLEWELL, 1985; EL FAR, 2004).

Embora a consolidação da história do Brasil como disciplina escolar obrigatória nos programas da escola secundária tenha se dado, sob o ponto de vista legal, ainda

¹ A trajetória e a produção escrita de 20 professores primários está sendo investigada por meio do projeto de pesquisa *Professores primários como intelectuais na cidade do Rio de Janeiro: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1890)*, coordenado por Alessandra Schueler, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UERJ.

na primeira metade do século XIX (GASPARELLO, 2004), o mesmo não ocorreu em relação aos programas das escolas primárias, que variavam conforme as diretrizes de cada província, por força do Ato Adicional de 1834. No caso da Corte, cuja responsabilidade pelo ensino primário e secundário manteve-se centralizada na pasta do Ministério do Império, em todo o Segundo Reinado, observa-se uma permanente preocupação com a introdução do ensino de história e também de geografia brasileiras. Preocupação esta presente não exclusivamente nos discursos das autoridades administrativas, mas também nas opiniões, na produção escrita e nos materiais (compêndios, livros e cartilhas) produzidos por professores e professoras para as escolas primárias e secundárias.

No processo de construção da escola como agência educativa, e com a transformação permanente dos saberes a ensinar, incrementou-se a produção de uma indústria cultural especializada em produtos didáticos, com sua parafernália de materiais, móveis, utensílios, livros, cartilhas, coleções e variados objetos destinados ao consumo escolar. Neste processo, a partir da produção de livros e compêndios para o ensino de história pátria, configurou-se um conjunto de representações sobre o passado, por meio das quais se produziram, difundiram e se consolidaram determinadas versões da história nacional, contribuindo para a formação de uma “memória histórica” (CATROGA, 2001) e para a afirmação da história do Brasil como disciplina escolar.

Ensinar história na escola primária oitocentista

No processo de formação do Estado Imperial, após a Independência, a instrução primária gratuita foi considerada um dos meios capazes de fomentar a constituição de laços entre os cidadãos e os poderes públicos (art. 179 da Carta de 1824). Integrando o rol dos direitos de cidadania,² a instrução primária foi percebida como caminho possível para forjar a ideia de unidade, por meio da divulgação da doutrina católica, religião oficial do estado, da língua pátria, dos símbolos e das “inventadas tradições” nacionais, a partir de um programa civilizador implementado pelas classes senhoriais e dirigentes do Estado. Na utopia dos publicistas, defensores do desenvolvimento da instrução pública, a escola primária ou elementar surgia, ainda, como mecanismo para propiciar a introjeção de uma determinada ordem, na qual o “povo mais ou

² Pela Constituição de 1824, os direitos de cidadania foram estabelecidos de acordo com os princípios liberais da liberdade e da propriedade. De natureza censitária, a cidadania era dividida em passiva (composta por aqueles indivíduos com menor capacidade renda – 200 mil réis anuais – e, por isso, poderiam ser apenas votantes nas eleições de primeiro grau, incluindo neste caso, os libertos) e ativa (composta por indivíduos com maior capacidade de renda – 400 mil réis anuais – e que poderiam ser eleitores nas eleições de segundo grau e, ainda, ser elegíveis, de acordo com os critérios de cada cargo ou função pública). Excluía-se, assim, os escravos e as mulheres. Para os critérios de definição de cidadania e as tensões sociais em torno da questão ao longo do Oitocentos, (CARVALHO, 2007; MATTOS, 2000; NICOLAU, 2002) .

menos miúdo” pudesse aprender a naturalizar as desigualdades sociais, respeitar as hierarquias, ter amor pela pátria e temor a Deus (MATTOS, 1990; MARTINEZ, 1997).

Desde a Lei de 15 de outubro de 1827, os saberes a serem transmitidos pela escola primária foram prescritos pelo Estado imperial, na tentativa de organizar e controlar o currículo escolar, estabelecendo as diferenças de gênero já analisadas pela historiografia da educação (LOURO, 1997; GOUVÊA, 2004). Para os meninos, as matérias a ensinar compunham leitura, escrita, quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e princípios de doutrina e religião católica apostólica romana. Para as meninas, este currículo prescrito excluía o ensino de práticas de quebrados, decimais, proporções e geometria prática, ao passo que incluía o ensino de prendas da economia doméstica. Para ambos os sexos, recomendava-se que os exercícios de leitura deveriam ser preferencialmente realizados a partir de textos considerados fundadores da nacionalidade: a “Constituição do Império” e a “História do Brasil (TAMBARA, 2003). Nas palavras de Bittencourt (2004, p. 61), “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição acentuada no decorrer dos séculos XIX e XX”.

A regulamentação dos saberes e dos textos escolares a serem utilizados nos anos iniciais da escolarização continuou a ser objeto da legislação e da política educacional do Estado imperial, sobretudo a partir das décadas de 1830 e 1840, após os primeiros anos de profunda instabilidade social e política, que culminaram com o Ato Adicional de 1834, norma que determinou a descentralização das competências sobre o ensino primário e secundário, a partir de então sob a responsabilidade das províncias, com exceção do Município da Corte, cuja organização e administração pertencia ao governo central, por meio da pasta Negócios do Império. No caso da Corte, o processo de regulamentação da instrução primária e secundária e os dispositivos de controle sobre os saberes e os livros escolares se consolidariam a partir da chamada Reforma de Couto Ferraz (1854),³ no mesmo momento em que se buscava cumprir as diretrizes do processo de centralização do Estado, com a concentração do poder político sob a direção das classes senhoriais vinculadas ao Partido Conservador (MATTOS, 1990).

Com relação aos programas curriculares das instituições escolares de ensino primário, o Regulamento de 1854 priorizava, em primeiro lugar, a instrução moral e religiosa (cujos livros e compêndios deveriam passar pelo crivo do bispo do Rio de Janeiro), a leitura e a escrita, noções essenciais de gramática, princípios básicos de

³ O Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 teve grande impacto na Corte Imperial, tendo sido elaborado na gestão do então Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz Sobre esta reforma, conferir Gondra, (2003).

aritmética, sistema de pesos e medidas do município. Estas disciplinas integravam o currículo das escolas primárias de primeira classe ou primeiro grau, tendo sido as únicas então criadas na Corte, embora o Regulamento tivesse previsto a criação das escolas primárias de segunda classe ou segundo grau. Nestas escolas de segunda classe, idealizadas aos moldes da reforma de Victor Cousin, na França da restauração monárquica, as matérias ministradas aproximavam-se do currículo das escolas secundárias, incluindo o ensino de história universal e história pátria, bem como de gramática nacional e geografia (GASPARELLO, 2004).

No decorrer do século XIX, estas disciplinas tenderam a ser incorporadas ao ensino primário, de forma vulgarizada e simplificada, como princípios ou noções elementares, pelas diversas reformas legislativas. Destacaram-se, por exemplo, na Reforma Leôncio de Carvalho (1879), a introdução nas escolas primárias do ensino de história e geografia pátrias, do sistema métrico decimal, das lições de coisas, dos princípios de economia política e das noções de agricultura e horticultura (para os meninos), das noções de economia doméstica (para as meninas), das noções de moral e civismo. Além deste conjunto de saberes, houve tentativas de modernizar a cultura escolar carioca, tornando o ensino religioso facultativo e introduzindo a coeducação dos sexos nas escolas primárias, que passaram a admitir meninos de até dez anos de idade nas escolas femininas.⁴

Para viabilizar o ensino de um conjunto polimorfo, dinâmico, móvel e variável de saberes, ao contrário do que se pode imaginar, houve uma significativa produção de textos e livros escolares,⁵ intensificada na medida em que a escola primária adquiriu institucionalidade e passou a ser legitimada como lugar fundamental de instrução e educação da população.⁶ Nesse percurso de construção da escola, o livro foi entendido, e eleito, como um significativo colaborador das autoridades governamentais, já que ele poderia estar presente no cotidiano das escolas, seja com os alunos, seja com os professores, subsidiando suas aulas. De acordo com Bittencourt (1993), o professor, formado em sua maioria, na aprendizagem pela prática, deveria contar com o livro didático para dominar os conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva,

⁴ Na reforma proposta em 1886, já no ocaso do Império, pelo Barão de Mamoré, pretendeu-se reafirmar os princípios constitucionais do regime monárquico, recomendando-se a retomada da *leitura diária* da Constituição de 1824, do Código Penal do Brasil e dos livros que narrassem biografias de homens célebres, nacionais ou estrangeiros, cujas obras e ações tenham colaborado para o engrandecimento do Estado e da nação (PRIMITIVO, 1937, p. 411).

⁵ Em pesquisa realizada sobre os livros utilizados nas escolas primárias e secundárias da Corte, entre 1854 e 1878, Teixeira (2005, p. 41-44) encontrou, aproximadamente, 43 títulos destinados ao ensino de leitura e 33, para o ensino de religião, moral e civildade.

⁶ O processo de escolarização e suas relações com o crescimento do mercado editorial e da produção de livros didáticos vêm sendo objeto de estudo de pesquisas provenientes de campos disciplinares diversos, como a História do Livro, a História das Disciplinas Escolares e a História da Educação. Entre outros, conferir: Bittencourt (1993, 2004); Batista, Galvão e Klinke (2002); Bragança (1999, 2007); El Far (2003, 2006); Faria Filho (2000); Gasparello (2007, 2004); Gasparello, Villela (2003); Gondra (2003); Hallewell (1995); Martinez (1997); Oliveira, Ranzi et al. (2003); Vidal (2005, 1999).

eles podem ser compreendidos como modeladores das práticas docentes, assim como de sua formação.

Para que pudessem receber autorização do Governo imperial para uso nas escolas, os textos e livros passavam por um complexo percurso e dependiam de intrincadas redes e relações de poder, que abrangiam desde a sua elaboração pelo autor, a aprovação pelo Conselho Diretor de Instrução e o encaminhamento para os procedimentos necessários à impressão pelas tipografias, editoras e livrarias. Apenas após este percurso, os livros poderiam chegar, finalmente, às salas de aula. Nessa rede de relações, sujeitos distintos eram envolvidos: autores, avaliadores, membros do Conselho de Instrução e autoridades do ensino, editoras, tipografias e livrarias, além dos próprios professores primários e secundários, responsáveis pelo ensino, pela divulgação e pela apropriação dos livros e obras escolares (BITTENCOURT, 2004).

Na Corte, por meio do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária que, entre outras funções, deveria rever os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigi-los e fazê-los corrigir, e substituí-los quando necessário. Este órgão também era responsável pela convocação do Conselho de Instrução Pública,⁷ que deveria examinar os melhores métodos e sistemas práticos de ensino, bem como designar e rever os compêndios utilizados. Com relação às escolas públicas, assim compreendidas aquelas mantidas por recursos estatais, o Regulamento de 1854 determinava a responsabilidade do governo no cumprimento das despesas com fornecimento de livros e outros objetos necessários ao ensino, havendo ainda um dispositivo que obrigava o Estado a fornecer “vestuário decente e simples” aos “meninos indigentes”.

No processo de aprovação dos textos originais apresentados pelos autores ao governo, aqueles eram encaminhados pelo Conselho de Instrução a pessoas consideradas “idôneas” e que fossem de confiança das autoridades, sendo uma significativa parcela desses avaliadores composta pelos próprios pares, ou seja, professores das instituições públicas primárias, secundárias e superiores de ensino, conforme o caso. Ao mesmo tempo em que previa este controle sobre os livros, o governo incentivava a produção destas obras, ao organizar concursos e garantir prêmios às pessoas que compusessem ou traduzissem compêndios para uso escolar, conforme consta nos artigos 56 e 95 do Regulamento de 1854.⁸

⁷ Compunham o Conselho Diretor da Instrução Pública os seguintes membros: o Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária (Presidente), o Reitor do Colégio Pedro II, dois professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária, que se houverem distinguido no exercício do magistério, e forem designados pelo governo para mandato de um ano. Também cabia a este Conselho criar novas cadeiras; analisar o sistema e matéria dos exames; opinar sobre todos os assuntos literários que interessassem a instrução primária e secundária; julgar as infrações disciplinares de professores e diretores passíveis de punições mais graves (PRIMITIVO, p. 15, 1937).

⁸ Ainda de acordo com o Art. 56, a adoção de livros que contivessem matéria do ensino religioso ficava

As atividades do Conselho Diretor de Instrução Pública da Corte, nos primeiros anos de vigência da Reforma Couto Ferraz, apontavam para a preocupação com a escolha e a garantia de controle e uniformidade dos métodos e objetos de ensino, inclusive livros e compêndios escolares. No Relatório do Inspetor Geral de Instrução, Eusébio de Queiroz, em 1855, a lista de livros adotados pelo governo, com seus respectivos autores e tradutores, foi assim discriminada:

Catecismo de Fleury, traduzido pelo ex-diretor das escolas, Joaquim José da Silveira;
Gramática Nacional, de autoria de Cirilo Dilermando da Silveira;
Coleções de Fábulas, de Justiniano José da Rocha;
História Universal, de Pedro Parley, traduzido pelo desembargador Lourenço José Ribeiro;
Harmonias da Criação, de Dr. Caetano Lopes de Moura;
Traslados Calígrafos, de Cirilo Dilermando da Silveira.

Em relação aos livros destinados ao ensino de história, vemos na listagem oficial a adoção da tradução da obra de Pedro Parley, *História Universal*. Neste aspecto, o inspetor geral ressentiu-se da falta de livros de história pátria apropriados ao ensino primário, embora já houvesse obras destinadas ao uso do ensino secundário, utilizadas no Imperial Colégio Pedro II, como o *Resumo de História do Brasil* (1831), de Bellegarde, e o *Compêndio de História do Brasil* (1843), de Abreu e Lima (GASPARELLO, 2004). Em seu relatório de 1855, o inspetor informava a decisão do Conselho de Instrução no sentido de providenciar a adoção dos compêndios de história do Brasil já publicados na Corte. Para tanto, deveria ser consultado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para que este indicasse, com a autoridade de seu lugar institucional de criador e “guardião de uma memória nacional”, os melhores e mais adequados ao uso das escolas públicas primárias (Relatório do Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, 1855).

No período de 1854 a 1878, pudemos catalogar 11 obras que eram significativamente solicitadas e compradas pelo governo para uso dos alunos das escolas primárias. Desse total, quatro eram destinadas ao ensino de história:

Episódios da História Pátria, do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro;
Epítome da História do Brasil, de José Pedro Xavier Pinheiro;
História Universal, de Pedro Parley;
Lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo.

a cargo da Igreja Católica, que era responsável pela aprovação de tais obras, devido à imbricação entre Estado imperial e a Igreja Apostólica Romana, no regime do Padroado.

O Resumo da História do Brasil, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade

É nesse movimento, marcado pela preocupação com o ensino e a escolarização da história pátria e pelo início da produção de livros didáticos no Brasil, que podemos inserir e compreender o *Resumo sobre a História do Brasil para uso das escolas primárias brasileiras*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.⁹ Publicado pela primeira vez em 1888, pela editora Ginn & Company, logo depois que Maria Guilhermina retornou de sua viagem e estadia de quatro anos nos Estados Unidos, esse livro foi considerado, por autores como Basílio de Magalhães, Francisco Eduardo Leite e João Ribeiro, como um dos melhores do gênero no período (LEITE, 1930, p. 187; VENÂNCIO FILHO 1946, p. 256; PFROMN NETTO et al. , 1974, p. 161, 162).¹⁰ Como veremos, centrado na história política, com uma narrativa linear e cronológica dos acontecimentos e tendo por objetivo despertar o interesse e o amor pela história brasileira, seu livro se destacava por apresentar uma linguagem fácil e à altura da compreensão das crianças, sendo composto por lições seguidas de um questionário sobre o tema estudado, explorando também poesias, como as de Gonçalves Dias, além de mapas, retratos de personalidades e ilustração de cenas históricas.

A primeira edição de *Resumo da História do Brasil* (1888) contava com 231 páginas, abordando os acontecimentos do descobrimento até o período das regências. A segunda edição, publicada em 1894, foi aumentada para 277 páginas, estendendo-se até os acontecimentos de 1891. O livro também possui uma terceira edição ampliada, com 308 páginas, datada de 1920.

Na edição de 1888, a obra divide-se em 27 capítulos, além de possuir, em anexo, a Constituição do Brasil de 1824, o Ato Adicional de 1834 e a Lei de Interpretação de 1840. A obra é introduzida por um retrato do imperador do Brasil, D. Pedro II,

⁹ Professora destacada no campo educacional da segunda metade do século XIX, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929) nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais. Era mulher branca, solteira, sem filhos, sem grandes recursos financeiros, tendo sua trajetória pessoal e profissional marcada pelo abandono da religião católica e pela conversão ao protestantismo. Foi professora, tradutora e escritora. Em 1864, então com 25 anos de idade, abriu um colégio para educação de meninas, na vila de Vassouras. Em 1869, fundou o Colégio Andrade na cidade do Rio de Janeiro, estabelecimento que ela dirigiu, auxiliada por suas irmãs, e com algumas pequenas interrupções, até 1905. A atuação profissional de Maria Guilhermina não se resumiu ao Colégio Andrade e à capital do Império. Além de ter trabalhado em outros colégios da Corte e de uma pequena passagem pela Escola Americana de São Paulo, Guilhermina viajou para os Estados Unidos em 1883, onde permaneceu até 1887 estudando os métodos froebelianos na Academia Kraus Boelte, em Nova York. A partir desta viagem, Maria Guilhermina ganhou visibilidade nacional e reconhecimento no meio educacional. Ao retornar do exterior, abriu um jardim da infância, o Kindergarten Modelo, e foi convidada a participar de importantes reformas de instrução, como as ocorridas em São Paulo (1890) e em Minas Gerais (1906). Na capital mineira, atuou como diretora de um grupo escolar entre 1907 e 1913, cargo do qual se aposentou em 1918. (CHAMON, 2008).

¹⁰ Venâncio Filho (1946, p. 256) chega a afirmar que João Ribeiro teria transcrito um longo trecho do livro de Maria Guilhermina no seu próprio compêndio de história do Brasil.

e acompanhada de uma declaração, de autoria de Maria Guilhermina, em que explicita os objetivos do compêndio: *“Desejando despertar nos corações dos meninos brasileiros o interesse e o amor pelas cousas pátrias, oferece-lhes este opúsculo sobre História do Brasil, no qual seguiu o método do professor G. W. Pockels, seu venerável mestre. – a auctora”*.¹¹

O corte cronológico adotado no livro é bastante interessante: inicia-se na “formação de Portugal”, com o princípio da dinastia de Borgonha e a subsequente expulsão dos mouros, passando pela casa de Avis, pelo “descobrimento do Brasil”, pelo gentio que habitava a região posteriormente chamada assim, pelo período colonial e os diversos subtemas recorrentes ao seu estudo – capitânicas hereditárias, governo geral, invasões estrangeiras, jesuítas, união ibérica, mineração e explorações para o interior do Brasil, movimentos e motins populares, época pombalina, Inconfidência Mineira e Tiradentes, vinda da família real portuguesa e suas consequências, além da própria Independência do Brasil, cujo clássico 7 de setembro e o “grito do Ipiranga” são corroborados em seu compêndio – além do Primeiro Império, e as Regências, até a maioria de D. Pedro II.

É curioso o fato de que a autora se deteve no ano de 1840. É possível que tal corte tenha sido efetuado mediante uma concepção característica de história, corrente na época: a história se dividiria em períodos políticos, e o tempo presente não faria parte da história. A edição de 1894 confirma essa perspectiva: o corte cronológico se estende a 1891, data da promulgação da primeira constituição republicana. Ou seja: o Segundo Império já era parte do passado, logo objeto da história.

O livro possui uma estrutura bastante fixa e previsível, no que diz respeito à relação conteúdo avaliação. Após cada capítulo, é apresentado ao aluno um questionário extenso, que visa avaliar a apreensão da matéria exposta ao longo do capítulo. As perguntas quase que invariavelmente remontam a nomes de personagens cujos feitos foram narrados no capítulo, datas, lugares e acontecimentos. As interpelações são feitas dando pouca ou nenhuma margem de resposta alternativa, criativa ou pessoal, assemelhando-se mais a uma ficha de leitura. Cabe notar que essa era uma característica comum aos livros didáticos de história do período, sendo um dos elementos que permitia “disciplinar” o conhecimento a ser transmitido. Esse era um método que procurava garantir o objetivo proposto e diminuir a polifonia na transmissão do saber.

Se, por um lado, o questionário parecia uma estratégia de controle do conteúdo ensinado, facilitando sua memorização, por outro, o opúsculo apresentava também uma quantidade considerável de ilustrações variadas, desde retratos de

¹¹ Nos Relatórios do Ministro dos Negócios do Império (1869, 1871, 1872), que trazem quadros sobre exames finais na Corte, Pockels aparece como professor de história.

personalidades “importantes” até armas e aldeias indígenas, distribuídas entre quase todos os capítulos do livro. Essas ilustrações – que tornavam a história mais viva e menos abstratas aos pequenos alunos – cumpriam o papel fundamental de “ensinar pelos olhos”. Base do método intuitivo que Maria Guilhermina já vinha divulgando no Brasil desde os anos de 1870, o apelo à intuição e aos sentidos procurava falar aos olhos e à imaginação das crianças, sendo o conhecimento transmitido com base no contato com objetos ou imagens e não só por meio da palavra. As ilustrações, ao mesmo tempo que facilitavam e estimulavam a leitura do aluno, completavam e tornavam mais concreto o significado do texto ensinado.

Maria Guilhermina também cita com frequência poemas camonianos e poesias indigenistas de Gonçalves Dias, em geral para ilustrar a bravura e a coragem de feitos heróicos de alguns personagens abordados no livro. A obra possui também número expressivo de boxes contendo informações adicionais – na maioria das vezes listas de reis, não só portugueses, mas ingleses e franceses, contemporâneos ao período abordado em determinado capítulo, além de listas de papas e de governadores-gerais. Assim como o questionário e as ilustrações, esses elementos produzem um saber didatizado, pensado para ser utilizado no espaço escolar.

Além desses aspectos, chama a atenção tanto a autoria feminina quanto a publicação desse livro nos Estados Unidos. Como vimos no item anterior, naquele momento, os livros didáticos de História do Brasil começavam a aparecer, sendo que os seus autores eram, ao que tudo indica, homens. Nos anos de 1860 e 1870, os autores de livros didáticos de história que circulavam na Corte carioca eram: Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, José Pedro Xavier Pinheiro, Pedro Parley, Joaquim Manuel de Macedo. Nas décadas seguintes, a situação parece continuar a mesma: João Ribeiro, Manoel Bonfim, Jonathas Serrano, Rocha Pombo, Osório Duque-Estrada, entre outros (COSTA, 2008). Nesse sentido, esse movimento realizado por Maria Guilhermina nas últimas décadas do século XIX, em direção à produção de uma literatura didática a ser utilizada no ensino primário de história¹² revela um movimento lento no qual os professores procuravam fazer da escrita um elemento da prática docente. Mas revela também uma produção feminina que se insinuava num campo ainda majoritariamente dominado pelos homens.

¹² Essa produção de Maria Guilhermina foi acompanhada pela publicação de um expressivo e variado número de artigos na área. Além do compêndio sobre história do Brasil, Guilhermina publicou livros de leitura destinados ao ensino primário, um livro sobre jardim de infância, outro sobre o método de ensino de linguagem escrita e publicou alguns artigos em jornais do Rio de Janeiro e Minas Gerais sobre o método intuitivo, sobre jardim da infância, sobre a formação das professoras e sobre a importância da educação do povo. Além disso, traduziu algumas obras de autores norte-americanos. (CHAMON, 2008).

Se os homens eram a grande maioria dos escritores em fins do século XIX e, em matéria de ensino, detinham o quase monopólio da autoria dos livros didáticos, é importante apontar para o fato de que, apesar de uma participação menor em relação aos homens na publicação e na tradução de livros sobre a educação e compêndios didáticos, as mulheres não estavam de todo ausentes desse campo (SCHUELER, 2002). A trajetória de Maria Guilhermina, assim como a de outras professoras, nos permite perceber um movimento de mulheres – a maioria delas esquecidas e de memórias irremediavelmente perdidas – não só para conquistar o magistério primário, mas também para alargar a inserção feminina no campo educacional e no espaço público.

No caso dos manuais didáticos de história, é possível levantar a hipótese de que a ausência das mulheres nesse campo estava relacionada ao fato de que essa disciplina ainda começava a ser lecionada nas escolas primárias, na segunda metade do século XIX. Como a escrita de compêndios estava, em geral, relacionada à prática do ensino, talvez isso explique o fato de os professores homens, muitos deles atuantes no ensino secundário, no qual a disciplina estava estabelecida no currículo, fossem a maior parte dos autores. Mesmo nos colégios femininos de instrução secundária da Corte, o corpo docente era, via de regra, composto por homens.¹³ Nesse sentido, é possível afirmar que, naquele momento, poucas mulheres ensinavam a disciplina, daí a sua ausência nesse campo. No caso de Maria Guilhermina, a experiência com a disciplina de história no seu Colégio Andrade, desde a década de 1870, onde ensinava às suas alunas História Geral e do Brasil (CHAMON, 2008), certamente foi um elemento que a levou a escrever o compêndio, corroborando a ideia aqui defendida da aliança realizada pelos professores entre a prática docente e a escrita de manuais didáticos. Além disso, é possível também que ela tenha sido instigada pela importância da história pátria como elemento de identidade nacional, em sua permanência nos Estados Unidos, nação que à época recebia enormes contingentes de imigrantes e que tinha na escola e nos saberes que ela difundia a expectativa de criar uma identidade comum entre seus cidadãos.

Além disso, é digno de nota o fato de que todas as três edições do *Resumo da História do Brasil* foram publicadas nos Estados Unidos, o que aconteceu com outras obras de autoria de Maria Guilhermina, como a série Livros de Leitura (*Primeiro, Segundo e Terceiro*), publicada pela American Book Company, entre 1894 e 1896. Certamente, esse fato estava relacionado à sua ligação (desde os anos de 1870) com os protestantes norte-americanos que vieram para o Brasil e à sua viagem ao referido país. Aliás, não só seus livros eram adotados nas escolas protestantes instaladas no

¹³ Os colégios femininos na Corte eram dirigidos por mulheres, mas em muitos deles, em especial aqueles que ofereciam matérias de instrução secundária, o corpo docente era masculino (CHAMON 2008, p. 106)

Brasil,¹⁴ como a intermediação do transporte e da venda de seus livros publicados nos Estados Unidos chegaram a ser feitas pelo diretor da Escola Americana de São Paulo, o presbiteriano Horace Lane.

Se, por um lado, a publicação da obra nos Estados Unidos evidenciava a ligação e a interlocução de Maria Guilhermina com um grupo que praticava e trazia para o Brasil concepções e métodos pedagógicos considerados modernos, por outro, esse foi o fator que elevou o custo da obra, em comparação com outros livros no mercado, dificultando sua circulação no Brasil. Não encontramos dados sobre o valor de comercialização do livro de história de Guilhermina para compararmos seu preço com os manuais de história publicados no Brasil. Mas sua série Livro de Leitura, por exemplo, também publicada nos Estados Unidos pela mesma American Book Company, custava dez vezes mais que os similares nacionais. Em 1907, em nota de compra da Francisco Alves para a Secretaria do Interior de Minas Gerais, o segundo Livro de Leitura de Maria Guilhermina estava orçado em 1\$300 réis, ao passo que o segundo Livro de Leitura de Hilário Ribeiro em \$200 réis. Nessa mesma nota, o livro de história de João Ribeiro custava \$400. É curioso que esse livro de João Ribeiro, de acordo com Francisco Venâncio Filho (1946, p. 256), transcrevia “um largo trecho do compêndio” sobre História do Brasil, de Maria Guilhermina, o que pode ser indício de que a escolha de livros nacionais similares aos seus se dava muitas vezes por uma questão de preço e facilidade na comercialização. Além disso, Maria Guilhermina chegou a expressar sua decepção e seus prejuízos com a edição de seus livros nos Estados Unidos. (CHAMON, 2008).

De qualquer forma, *Resumo da História do Brasil* teve uma boa repercussão crítica, tendo sido aprovado para uso nas escolas primárias da Corte, pelo Conselho de Instrução, e adotado na Escola Americana de São Paulo e em outros colégios protestantes instalados no Brasil. Além disso, sua terceira edição, datada de 1920, é um importante indício de sua circulação em algumas escolas do país.

História e nação na obra de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade

Para percebermos a concepção que Maria Guilhermina tinha da história como disciplina escolar, faz-se necessário um mergulho mais profundo no significado e nos possíveis sentidos do saber histórico na segunda metade do século XIX.

¹⁴ Na Escola Americana de São Paulo, seu compêndio de história do Brasil constava na lista de livros utilizados até 1930. Como essa escola servia de modelo para as outras escolas presbiterianas no Brasil, é possível que os livros de Guilhermina também tenham sido adotados nelas. Além disso, segundo Francisco de Aquino Leite (1930, p. 187), seu Livro de Leitura e o de história foram também adotados pelo Colégio Metodista de São Paulo. (CHAMON, 2008).

A emergência dos estados nacionais em fins do século XVIII (e no decorrer do XIX), bem como a difusão e institucionalização dos princípios iluministas (posteriormente, positivistas), engendraram não apenas um discurso histórico bastante peculiar, mas conferiram à história, pela primeira vez, um caráter de ciência. A história, enquanto saber e discurso, portanto, no Oitocentos, estava no bojo de um projeto civilizador, nacionalista e progressista, não só como produto dele, mas a *serviço* dele.

A ascensão do Estado e das instituições políticas submetendo, sobretudo, as instituições eclesíásticas reverberava na forma como era construído o conhecimento histórico. A história, fortemente marcada pelo providencialismo, e pela escatologia religiosa, sofria as consequências da laicização (em seus diversos gradientes) do Estado e do ideal de soberania nacional. Na narrativa histórica, naquele momento, era predominante a presença de uma história-relato, que contava os feitos dos grandes heróis do passado, geralmente figuras políticas “importantes”. Evidencia-se aí a influência iluminista, segundo a qual “o homem se destaca pelos seus feitos e talentos naturais” e que, portanto, mereciam ser lembrados e perpetuados na memória popular.

O advento dos sentimentos nacionalistas também encontrou na história um meio de fortalecimento e propagação. “O passado comum” é pressuposto fundamental para a produção de uma identidade nacional. Era de suma importância buscar as raízes de cada povo, a origem dos símbolos, religiosos ou cívicos, a serem cultuados, e, dessa forma, legitimar tendências, projetos e aspirações coletivas.

O estudo da história também serviu ao ideário progressista do século XIX. Partindo do pressuposto de que a história permitiria não só a constatação dos acertos e sucessos ocorridos no passado e efetuados pelos “grandes homens”, mas também os erros e equívocos dos precipitados e incompetentes, o conhecimento histórico fornecia aos homens, no presente, o cabedal de conhecimento necessário para evitar as armadilhas das situações e construir o futuro, pautado em decisões sábias, racionais e acertadas – o tão almejado progresso civilizacional.¹⁵

É nesse contexto múltiplo e complexo que se encontra a perspectiva histórica inscrita na obra de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Seu livro seguia os ditames da história política vigente na época, bem como conferia grande importância às datas, fatos e cronologia linear. A perspectiva da autora era quase sempre permeada de relatos biográficos, nos quais o biografado era considerado herói, sujeito da história, que, por seus atributos, positivos ou negativos, engendrava e alterava o fluxo

¹⁵ Segundo Thais Fonseca: “É a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativa das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.” (FONSECA, 2004, p. 25).

dos acontecimentos. Mesmo nas abordagens feitas acerca de movimentos e motins populares, como o Quilombo do Palmares, a autora primava em acentuar a liderança do movimento, os “cabeças” do levante.

A história, na perspectiva de grande parte da intelectualidade do século XIX, deveria conferir lições a quem a estudasse, lições estas que uma vez aprendidas evitariam erros futuros. Essa orientação estava presente no livro de Maria Guilhermina, sendo um exemplo disso a comparação que a professora faz entre Duarte da Costa e seu antecessor Tomé de Souza.

Duarte da Costa, segundo governador geral do Brasil, recebeu o governo das mãos de Tomé de Souza; mas não soube merecer os mesmos justos louvores que seu predecessor e teve além disso a má fortuna de administrar a colônia durante uma época em que nela se deram bem lamentáveis acontecimentos. (ANDRADE, 1888, p. 35).

Fica implícito aqui a defesa do líder como aquele que possui perspicácia para aprender com os acertos e erros de quem o precede, o que, segundo seu parecer, não ocorreu no caso descrito.

Quanto à função social e pedagógica da disciplina e ensino de história, podemos dizer que, também, não diverge da tradição oitocentista: inculcar na criança, desde sua mais tenra juventude, o sentimento de pertencimento à nação, mediante o conhecimento de um passado comum, uma conexão inexorável ao Brasil e ao seu povo. Com forte caráter nacionalista, a sua narrativa atribui importância crucial ao ensino de história do Brasil na escola primária, como forma de criar laços de identidade entre os cidadãos e a nação, “inventando tradições” de um passado glorioso e comum para os brasileiros. Sua declaração introdutória evidenciava o objetivo do livro.

Ao contrário de tendências correntes na época (FONSECA, 2004), que percebiam o surgimento do “espírito brasileiro” no clássico 7 de setembro de 1822, ou na Inconfidência Mineira, em 1789, a autora situava o nascimento da nação no episódio da expulsão dos holandeses, em meados do século XVII. Sem deixar de se dedicar ao movimento mineiro e também à Insurreição Pernambucana, colocando em evidência aqueles que lutaram pela pátria contra a tirania opressora de um poder considerado estrangeiro, Maria Guilhermina identificava no episódio da expulsão dos holandeses as “*causas da formação da nacionalidade brasileira*”. Segundo ela, a ausência de uma efetiva administração de Portugal, inclusive sua negligência para com a promoção da defesa em terras coloniais, contra as ofensivas de índios e estrangeiros, engendrou nos colonos o “sentimento de emancipação n’uma época em que os Estados-Unidos ainda se achavam na infância de sua formação, e os quatro vice-reinados de Espanha inteiramente paralisados pelo código tirânico de Carlos V.” (ANDRADE, 1888, p. 113).

A presença da Constituição de 1824, do Ato Adicional de 1834 e da Lei de Interpretação como documentos anexos ao livro, reforçava a finalidade cívica e patriótica de formação dos cidadãos e de construção de um sentimento de partilha da nacionalidade. Sua função era, primeiramente, fazer conhecer às crianças as leis que regem seu país. Segundo, inspirar respeito e obediência às leis. E, principalmente, estimular nos futuros cidadãos, suas faculdades intelectuais e críticas para que pudessem pensá-las e interpretá-las com relativa autonomia, exercendo plenamente os atributos da cidadania, o que não necessariamente significava total submissão, nem o descumprimento das mesmas.

O livro de Maria Guilhermina, por meio do recurso da introdução de trechos de poesias indigenistas de autoria de Gonçalves Dias, difundia uma visão marcadamente positivista¹⁶ ao tratar dos nativos. Classificava-os como *selvagens* sem cultura e atentava para algumas práticas que considerava digna de bárbaros: antropofagia de algumas tribos, o "*sabeísmo grosseiro*" e o animismo (culto às forças da natureza) presentes nas religiões indígenas, além de serem as mulheres, segundo ela, *escravas* dos homens. Em suas palavras: "Tinham todas as qualidades e os defeitos do selvagem; eram corajosos e hospitaleiros, mas pérfidos e vingativos" (ANDRADE, 1888, p. 11).

A sua posição em relação aos indígenas partilhava da ambiguidade, corrente no século XIX, segundo a qual a representação dos nativos oscilava entre a humanidade (o "bom selvagem") e a animalidade (o "bárbaro", "o selvagem"). Na visão idílica do território brasileiro como "*terra habitada pelos gentios*", é possível apreender representações míticas sobre a origem do país. A professora compartilhava de uma visão teleológica da história, bastante difundida pelas escolas históricas oitocentistas: o território futuramente denominado Brasil estaria predestinado a formar uma grande nação.

O livro de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade integrava o processo de construção de projetos de *nação* em disputa, nos quais a escola primária aparecia como agência educativa fundamental para a constituição de novas subjetividades e identidades nacionais (MATTOS, 1990). Com a transformação permanente dos saberes a ensinar, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, incrementou-se a produção de uma indústria cultural especializada em produtos didáticos, com sua parafernália de materiais, móveis, utensílios, livros, cartilhas, coleções e variados objetos destinados ao consumo escolar. Nesse processo, a partir da produção de

¹⁶ O positivismo presente na narrativa de Maria Guilhermina se evidencia na seguinte passagem, em que ficam subentendidos preceitos evolucionistas: "Os habitantes do país [...] bem longe de mostrarem-se hostis aos portugueses, contemplavam-nos cheios de curiosidade, e assistiam a todas as cerimônias religiosas e militares com aquela atenção e aquele recolhimento que cenas imponentes do cotidiano despertam no animo dos que pela primeira vez o observam" (ANDRADE, 1988, p. 8). A cultura superior, desperta, no ver da professora, admiração nos selvagens.

livros e compêndios para o ensino de história pátria, configurou-se um conjunto de representações sobre o passado, por meio das quais se produziram, difundiram e se consolidaram determinadas versões da história nacional, contribuindo para a formação de uma “*memória histórica*” (CATROGA, 2001) e para a afirmação da história do Brasil como disciplina escolar.

Abstract: This work investigates the constitution process of the history teaching as a school subject through the analysis of the reforms and curricular instruction, as well as the books approved and adopted by the imperial government for the use of the public schools in Corte. It is intended here to analyse the book “Resumo sobre a História do Brasil para uso das escolas primárias” written by the teacher Maria Guilhermina Loureiro de Andrade published in 1888. Our concern was with the material of the works, the author’s perspective about the teaching of history in the primary schools and women’s authorship.

Keywords: school books; History of Brazil; female teachers’ authorship.

Recebido em junho de 2010 e aceito para publicação em outubro de 2010.

Referências

- ANDRADE, Maria Guilhermina Loureiro. *Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias brasileiras*. Boston: Ginn & Company, 1888. 231 p.
- _____. *Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias brasileiras*. 2. ed. Boston: Ginn e Company, 1894. 277 p.
- BATISTA, A.; GALVÃO, A.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 20, p. 27-46, maio/jun./jul./ago. 2002.
- BATISTA, Antonio. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529-575.
- BLAKE, Sacramento. *Dicionário bibliográfico do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993. 369 p.

BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo existo. *Revista da História das Idéias*, Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 85-134, 2003.

BRAGANÇA, Anibal. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, Eliana; MOLLIER, Jean-Yves. (Org.). *Política, nação e edição*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 553-566.

_____. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Marcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapespe, 1999, p. 451-476.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CHAMON, Carla S. *Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. *A ordem dos livros: leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: UNB, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XIX*. 2008. Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

_____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a. v. 2.

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *Páginas de sensação*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FARIA FILHO, Luciano. A instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Thais. *História & ensino de História*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

GASPARELLO, Arlette M. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; MAGALHÃES, Marcelo; GASPARELLO, Arlette M. (Orgs.). *Ensino de História. Sujeitos, saberes, práticas*. Rio

de Janeiro: Mauad X: Faperj, p. 73-90, 2007.

_____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARELLO, Arlette; VILLELA, Heloísa. et all. *O nascimento de uma pedagogia: os professores/autores de livros didáticos na escola secundária brasileira (1860-1900)*. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003. (Projeto de pesquisa).

GONDRA, José. A educação conciliadora: tensões na elaboração, redação e implantação das reformas educacionais. *Educação em Questão*, Natal: EDFURN, v. 12 e 13, n.3/2, jul./dez. 2000; jan./jun. 2001. p. 51-63.

GONDRA, José; SACRAMENTO, Winston. Luiz Pedreira do Couto Ferraz (verbete). In: FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jader M. (Orgs.) *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: INEP, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina. Discursos, saberes e poder: estudo das escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006. CD-ROM. (Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho História da Educação (GT2)).

_____. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações: Portugal e Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. Queirós: EDUSP, 1985.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução: Celina Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEITE, Francisco Eduardo de Aquino. O ensino da leitura. *Educação*, São Paulo, n. 12, p. 182-195, 1930.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997.

MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. 1997. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997. 300p.

MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

OLIVEIRA, Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PFROMM NETO, S. et. al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor: INL, 1974.

PRIMITIVO, Moacyr. *A instrução e o Império*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1937.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890)*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. Professores primários como intelectuais da cidade. *Revista de Educação Pública*, UFMT, ago./dez. 2007.

_____. Professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro: notas sobre a feminização da docência. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: UERJ, EdUERJ, n. 13/14, 2004.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seivas Publicações, 2003.

TEIXEIRA, Giselle B. *Caminhos do saber escolarizado: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial*. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 229-266, nov./dez. 1946.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária: Brasil e França, final do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloisa; GASPARELLO, Arlette. *O nascimento de uma pedagogia: os professores/autores de livros didáticos na escola secundária brasileira (1860-1900)*. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003. (Projeto de pesquisa). Mimeografado.