

Ordenar, Civilizar e Instruir:

Os Livros Didáticos e a Construção do Saber Escolar no Brasil Oitocentista

Nayana R. C. Mariano

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem da sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. (CHARTIER, 1999, p.8)

É complexo exprimir com exatidão o ensino de História no Brasil anterior ao século XIX, momento em que se formava o Estado nacional e em que foram discutidos e produzidos os projetos para a educação no império. Mas é importante frisar que “a montagem de uma rede de instituições de saber estável no Brasil é bastante recente. Controlado pelos jesuítas, o ensino na colônia portuguesa limitava-se às escolas elementares, não existiam centros de pesquisa ou de formação superior.” (SCHWARCZ, 1993, p. 23). Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, fundaram escolas, igrejas e deram instruções básicas aos nativos e descendentes de portugueses. Sua proposta pedagógica, o *Ratio Studiorum*, surgiu para unificar as práticas pedagógicas desses religiosos devido ao aumento do número de colégios por eles administrados. Os ensinamentos religiosos e a memorização alicerçavam essa proposta, que se manteve mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, então Ministro de D. José I. Dessa forma, o objetivo era a formação de uma elite letrada que subsidiaria a administração metropolitana. A partir de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, essa necessidade administrativa aumentara, D. João tinha como objetivo criar instituições centralizadoras que mantivessem o domínio na colônia. Nessa época, foram criados estabelecimentos como a Imprensa Régia, o Museu Real, a Biblioteca Real, uma Academia de Belas Artes, dentre outras. Com a volta de D. João VI para Portugal, seu filho D. Pedro deu continuidade a esse processo.

A composição da História, como disciplina escolar no Brasil, ocorreu na primeira metade do século XIX, período em que vários projetos educacionais foram discutidos, com o intuito de uma melhor estruturação do sistema de ensino, e, nesse processo, a importância dos compêndios para a efetivação desse aprendizado começou a ser debatida. Existia o interesse de formar uma elite dirigente e, ao mesmo

tempo, moldar a massa populacional, estabelecendo mecanismos de controle, pois o intuito era ordenar, civilizar e instruir, isto é, assegurar a ordem e propagar a almejada civilização eram condições essenciais para se manter o status quo. Para Mattos (1990, p.259), “instruir ‘todas as classes’ era, pois, a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a ‘barbárie’ e a desordem das ruas.”

Havia, nesse processo, a crença no poder do impresso, na sua capacidade de instrução em proveito de um projeto político. Nesse sentido, os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil, no século XIX, vieram da Europa, especialmente da França, onde foram produzidos com o objetivo de sistematizar e controlar o ensino e a aprendizagem dos educandos. A partir das propostas postas em pauta pela Revolução Francesa, a educação escolar passou por inúmeras discussões, objetivando, assim, a propagação de um ensino unificado, alicerçado por uma cultura universal, que estaria presente nos compêndios escolares, nas propostas pedagógicas e nos currículos a serem seguidos:

O “caso” francês tornou-se exemplar ao deixar claras as vinculações entre o fortalecimento do Estado-nação, a construção e consolidação de uma identidade nacional coletiva, a afirmação nacional perante outras nações, a legitimação de poderes constituídos e a História enquanto conhecimento social e culturalmente produzido e seu ensino nas escolas. (FONSECA, 2003, p. 26)

No Brasil, esse modelo educacional francês foi seguido, por isso uma legislação foi elaborada, com o intuito de formar um indivíduo amante da sua pátria e produtivo, ajustado aos interesses do sistema social e econômico em voga. Esse intercâmbio com o contexto europeu, no qual Estados-nação acreditaram na instrução como fator decisivo na efetivação da coesão nacional, foi propiciado pelo debate em torno do poder de condução da educação.

É nesse contexto do Oitocentos que a História emerge como disciplina escolar autônoma, uma ferramenta para o entendimento sobre o “progresso humano”, onde os educandos teriam a oportunidade de aprender sobre os grandes vultos, as datas memoráveis e o passado glorioso das civilizações. Nessa linha, no Brasil, “[...] a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses: para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir; para História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Durozoir e Dumont.” (NADAI, 1993, p. 146). Portanto, esses livros didáticos estrangeiros eram traduzidos para o português e utilizados nas escolas

brasileiras onde os alunos aprendiam, essencialmente, a História da Europa Ocidental.

Alguns políticos, entretanto, falavam da escassez desse material na nova nação e, de acordo com Bittencourt (1993, p. 19), “relatórios oficiais relativos à escolarização nas primeiras décadas do Império registraram constantes reclamações sobre a ausência de manuais escolares.” Nesse período, as reclamações eram constantes no tocante a instrução pública, visto que, o seu progresso, “é em grande parte uma questão de dinheiro. Não há boas escolas nem bons mestres sem muita despesa” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). Essas impressões de Antônio de Almeida Oliveira que escreveu no XIX mostram apenas alguns problemas relativos a instrução pública no império.

Além das queixas pela falta de material, ausência de professores capacitados, remuneração insuficiente e instalações inadequadas para o funcionamento das cadeiras isoladas, muitas críticas foram feitas pela carência de obras nacionais, pois como os manuais eram de autoria estrangeira, sentia-se falta de obras redigidas no Brasil, livros que fizessem com que o país se reconhecesse, histórica e geograficamente. Diante disso, um dos objetivos marcantes na produção desses manuais girava em torno do seu poder de condução. Desse modo, o interesse recaiu sobre o seu poder de transmissão, de indução de práticas e hábitos necessários à recém criada nação.

Contudo, havia um outro problema a ser discutido, pois no Brasil os professores eram leigos, mas esse assunto já havia sido pensado pelo filósofo francês Antoine-Nicolas Condorcet (1743-1794) que, em seu texto *Second Mémoire sur l'Instruction Publique*, idealizou dois tipos de livros didáticos: os *Compêndios* ou *Manuais Escolares*, dos alunos, e os *Livros dos Mestres*. Portanto, percebemos que, inicialmente, também foi pensado um livro que servisse às necessidades do professor. E de acordo com Bittencourt (1993, p. 22), “a concepção de livro didático fornecida por Condorcet, [...] foi bastante conhecida por nossos legisladores. O texto educacional de Martim Francisco d’Andrada [...] foi praticamente uma tradução adaptada da obra de Condorcet”. Desse modo, na sessão de 7 de julho, a Constituinte de 1823, por intermédio da Comissão de Instrução Pública, analisando o texto *Memória Sobre a Reforma de Estudos da Capitania de São Paulo*, de Martim Francisco d’Andrada, admitiu que a obra era:

um verdadeiro methodo, tanto de ensinar, como de aprender, [...] pelo arrançamento analítico, com que classifica o começo e progresso gradual dos conhecimentos humanos, e pela indicação

que faz das materias que successivamente devem ser ensinadas, do methodo a seguir, da escolha dos compendios, e sua composiçãõ, pela falta de publicação, e adopçãõ de um tão luminoso sistema em todas as provincias do Brasil. (DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA GERAL, 2003, p.43)

Em síntese, os legisladores deram um parecer favorável à referida memória, que deveria ser impressa para servir de guia aos professores e de incentivo para a produção de compêndios escolares. No XIX, os professores deveriam possuir qualidades e virtudes, o que revela os versos a seguir:

Puro nos costumes, no dever exato. Modesto, polido, cheio de bondade. Paciente, pio, firme no caráter. Zeloso, ativo e tão prudente, em punir como em louvar. Agente sem ambições, apóstolo em que a infância se modela. Espelho em que os mundos se refletem. Mito e sacerdote, juiz e pai, eis o mestre, eis o professor. (OLIVEIRA, 2003, p. 204)

Na realidade, os mestres representavam o elemento de coesão, seriam os responsáveis pela arte de ensinar, isto é deveriam habilitar, preparar e munir os meninos para a vida social por meio da instrução. Logo, a educação começou a ser discutida como fator civilizatório e que possuía o poder de conferir condições de governabilidade, por isso, recenseamentos foram realizados com o objetivo de se conhecer a população, entender as melhores condições de utilização de escravos e trabalhadores livres, identificar os indivíduos causadores de desordens, as estratégias que poderiam ser usadas para contê-los, promovendo, assim, as atividades econômicas, a unidade territorial, a nacionalidade e a tão almejada civilidade. Logo, a instrução passa a ser uma necessidade para a formação da população, por conseguinte o Método Monitorial ou ensino mútuo passa a ser recomendado.

Outra medida discutida foi a organização de uma legislação que pudesse controlar a produção e o conteúdo veiculado nos compêndios escolares. Esses manuais não deveriam divulgar conhecimentos considerados perigosos pela elite nacional, isto é, deveria haver uma propagação de ensinamentos pautados na moral e nos valores da época. Além dos mecanismos de vigilância, as editoras entraram em cena na produção desse material. A partir de 1808, quando foi criada a Imprensa Régia, a literatura didática ficava a cargo desse órgão. Contudo, em 1822, com o fim do monopólio da impressão na capital pela Imprensa do governo, as editoras particulares começaram a produzir no Brasil. A maioria concentrava-se no Rio de Janeiro, então capital do império, local privilegiado para as articulações políticas e

culturais, articulações essas, necessárias para o desenvolvimento de um negócio lucrativo. As primeiras editoras que despontaram, B. L. Garnier, E. & H. Laemmert e Nicolau Alves & Cia, monopolizaram o mercado e essa característica marcou o cotidiano escolar visto que essa tendência se mantém até hoje.

Os primeiros compêndios escolares escritos no Brasil ficaram a cargo dos intelectuais do império. Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, que fora estruturado para ser o estabelecimento padrão do ensino secundário no império, e da Escola Militar, no Rio de Janeiro, esses manuais começaram a ser produzidos pelos membros dessas instituições.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a função de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p. 99), representa o modelo de instituições voltadas para a preservação dessa história pátria, identificada com referências luso-brasileiras: grandes personalidades, datas memoráveis, grandes fatos políticos, enfim, questões de um passado que servisse de referência para as gerações futuras.

Muitos intelectuais utilizavam a literatura didática para propagar suas idéias e tornar público seus trabalhos. Dentre os autores de livros de História do Brasil, podemos citar: Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839), natural de Portugal, fora criado no Brasil, fez seus estudos na Academia Militar do Rio de Janeiro e era sócio do IHGB, onde teve seu livro *Resumo de História do Brasil* aprovado, em 1834, para a instrução pública. Essa obra originou-se de um compêndio francês, *Resumé de l'histoire du Brésil*, de autoria de Ferdinand Denis.

José Inácio de Abreu e Lima (1794-1869), natural de Recife (PE) também estudou na Academia Militar do Rio de Janeiro e teve seu *Compêndio de História do Brasil* (1844) adotado no Colégio Pedro II e em vários liceus do país, apesar das suas divergências com Francisco Adolfo de Varnhagen, pois sua obra, lançada pela editora Laemmert, causou polêmica, ao ser avaliada pelo IHGB, e considerada plágio. Abreu e Lima foi um homem atuante, tendo participado do movimento de 1817 e das campanhas pela independência da Venezuela e Colômbia com Simon Bolívar.

Vários autores, a exemplo de Basílio de Magalhães, Viriato Corrêa, Rocha Pombo, Affonso Celso, Joaquim Manoel de Macedo, entre outros, escreveram livros didáticos no final do século XIX e início do XX. Esses manuais foram muito utilizados pelos estabelecimentos de ensino e formaram muitas gerações, pois foram reeditados e reutilizados sucessivas vezes. Esses livros tinham o intuito de ensinar a História

Pátria e desenvolver nos alunos sentimentos de nacionalidade, portanto a língua nacional deveria ser difundida, os conhecimentos geográficos propagados, não bastando, apenas “ler, escrever e contar”, como acontecia nas escolas da colônia.

Esses intelectuais, sócios do Instituto, eram médicos, políticos, literatos, advogados, e ocupavam suas cadeiras a partir de uma teia de relações pessoais, a maioria associados à política imperial. Devido às suas especialidades profissionais, possuíam uma forte penetração na sociedade civil, sempre com o intuito de ensinar e propagar conhecimentos. A escola e, conseqüentemente, os compêndios escolares, passaram a ter um papel fundamental na divulgação de determinados valores pautados nos moldes europeus, na preservação da ordem, da hierarquia, pois um dos meios para se atingir a civilidade, era por intermédio da educação, moldando o “povo miúdo” e preservando as distinções com a “boa sociedade”.

Dos vinte e sete membros iniciais do IHGB, três eram professores, destes, dois do Colégio Pedro II e um, da Academia Militar. Como chama a atenção Callari (2001, p. 60), o IHGB “teve atuação decisiva nos debates historiográficos e na sua divulgação, ainda que de maneira indireta, através dos livros didáticos.”

Como uma das reclamações constantes, por parte dos legisladores, era a falta de compêndios genuinamente nacionais, o IHGB, enquanto instituição detentora de conhecimentos na época, entrou na discussão. Alguns concursos e premiações foram instituídos para incentivar a feitura desses livros, pois o número de escolas estava aumentando e havia a necessidade de uma maior quantidade desses manuais. Justiniano José da Rocha, por exemplo, sócio do IHGB, jornalista, político e professor de História Pátria, solicitou ao Instituto uma comissão encarregada de planejar um compêndio de História do Brasil. Desse modo, podemos perceber que havia interferência dessa agremiação também nos assuntos educacionais e o discurso instituinte era centrado na exaltação das qualidades nacionais, configurando uma ideologia que enaltecia o Estado nacional como forma ideal de organização, com a elevação de seus valores e de sua cultura. Logo, a visão de história que prevalecia no IHGB, era pautada no nacionalismo.

Com a criação do Colégio Pedro II (1837), o ensino de História começou a ser inserido nos currículos, porém, não existia uma política nacional para o livro didático (CAIMI, 1999). A disciplina História Pátria ou História do Brasil não era autônoma e ocupava uma posição secundária, sendo transmitida pelas datas e fatos considerados relevantes.

Durante todo o século XIX, o Estado esteve presente em todas as discussões sobre a produção, controle e distribuição dos livros didáticos. Da mesma forma, no

início do século XX, percebemos a sua intervenção nas reformas educacionais que se estruturavam a partir das novas necessidades do país. A partir de 1930 é que começou a crescer o número de livros didáticos feitos no Brasil. Para Caimi (1999, p. 34-5), “[...] fato que se deveu especialmente a dois fatores: o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise de 1929, e o desenvolvimento de uma política educacional consistente, através de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública”. A reforma por ele proposta objetivava a centralização do ensino e a unificação nacional a partir de programas-modelo. As escolas teriam um papel fundamental na formação da consciência nacional e a História, nesse contexto, era a disciplina ideal para tal construção. O Programa de História para o Ensino Secundário Brasileiro, de 1931, mostra os objetivos dos legisladores:

Conquanto pertença a tôdas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. (HOLLANDA, 1957, p.18)

Com a Reforma Francisco Campos, em 1931, foi produzido o primeiro programa de ensino para as instituições secundárias no Brasil. Antes, essa tarefa era realizada pelos professores do Colégio Pedro II e das escolas secundárias (ABUD, 1998). Os assuntos a serem aprendidos, eram os mesmos já consagrados pelo IHGB desde o concurso *Como Escrever a História do Brasil*, realizado em 1844, logo, a “formação de Portugal”, os “grandes descobrimentos” e, posteriormente, o Brasil, eram enfocados. Temas como a formação do povo brasileiro, a organização do poder político, a ocupação do território, enfim, deveriam ser trabalhados nas escolas a partir de uma perspectiva de homogeneidade, de unidade étnica, administrativa e territorial.

O que direcionava o ensino de História, era a idéia de construção nacional, pautada nos “grandes acontecimentos”, nos “sentimentos de patriotismo”, na “história biográfica”, enfim, na formação de condutas e de deveres da população. A educação foi utilizada como um meio de propagação para a formação da nacionalidade, e os livros didáticos produzidos no início do século XX ganharam destaque na disseminação desse ideário. No livro intitulado *Porque me Ufano do Meu Paiz*, de Affonso Celso, que teve sua quinta edição publicada no Rio de Janeiro, pela Garnier, em 1900, e vendeu mais de 300 mil exemplares, percebemos que a obra foi escrita para dar “exemplos e conselhos que vos façam uteis á vossa familia, á vossa nação e a vossa especie” (CELSO, 1900, p.3).

O Conde Affonso Celso de Assis Figueiredo Júnior (1860-1938) foi político, poeta, tradutor, professor e por vários anos esteve a frente do IHGB. Seu livro foi alicerçado a partir “dos motivos de superioridade do Brasil”, dentre estes destacando-se a sua grandeza territorial, a natureza, o clima, a ausência de calamidades. Para o autor:

A historia não registra noticia de um povo que, com menos recursos, mais fizesse do que o portuguez. Larga é a sua contribuição para o progresso humano, que nunca empeceu. Subjugou o mar tenebroso, dilatou o perímetro aproveitavel do planeta, e, sendo um dos mais diminutos e menos povoados reinos da Europa, formou esse colosso: o Brazil. (CELSO, 1900, p. 75)

Os portugueses eram exemplos de “união, patriotismo, amor ao trabalho e philantropia” (CELSO, 1900, p. 76), deveriam ser seguidos nos seus ensinamentos de civilidade e amor ao próximo. Dessa maneira, vai edificando a sua história do Brasil, com a valorização do “branco português”, do “selvagem americano” e do “negro africano” e o “resultado da fusão dessas tres dignas e valorosas raças: o brasileiro, bom, pacifico e serviçal” (CELSO, 1900, p. 194). O autor busca uma história do Brasil de composição uniforme, um Brasil “perfeitamente homogêneo, material e moralmente, pelo lado social e pelo lado ethnico, pois nelle se cruzam e se fundem todas as raças” (CELSO, 1900, p. 194).

Sua obra é a consolidação do projeto do IHGB, ao enfatizar a tese do progresso linear e gradual, com uma história nacionalista, homogênea, sem tensões, conflitos ou contradições que pudessem atingir a ordem vigente, uma história grandiosa, que forjou uma identidade a partir do “cruzamento de todas as raças”, em que o índio, representado na figura do bom selvagem, e o negro, deram suas contribuições para a formação de um tipo nacional, o mestiço, que teve, no elemento branco, o alicerce para a edificação da tão almejada civilidade. *Porque Me Ufano do Meu Paiz* condensou os conteúdos que deveriam ser ensinados: a grandiosidade do país, as suas riquezas, a ausência de calamidades e tensões, seu povo pacífico, que teve na figura do branco português o seu maior legado.

Outro manual escolar de destaque e um dos primeiros livros didáticos de História do Brasil foi *Lições de Historia do Brazil* (1861), de Joaquim Manuel de Macedo. Uma obra publicada pela Garnier, patrocinada pelo IHGB e que possuiu grande penetração na sociedade, sendo utilizada da segunda metade do século XIX

ao início do XX. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) nasceu no Rio de Janeiro, foi jornalista, romancista, membro do IHGB e do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, foi também professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II. Macedo escreveu peças de teatro, contos e romances; suas obras mais conhecidas são *A Moreninha* (1844), *O Moço Loiro* (1845) e *Os Dois Amores* (1848).

O seu livro didático foi adotado pelo Conselho Superior de Instrução Pública e reeditado até 1925, solidificando um tipo de conhecimento sobre a história do Brasil que marcou a cultura escolar por várias gerações. No prefácio da primeira edição (1861), Macedo expôs sua obra e mostrou seus objetivos: “Apresentamos hoje ao publico este compendio [...], e pedimos licença para dizer sobre elle algumas breves palavras. Uma obra escripta para servir ao estudo de meninos não deve ser longa, e nosso compendio á primeira vista desagradará pela sua apparente extensão” (MACEDO, 1905, p.4). A obra possui 529 páginas e o autor se preocupa com a memorização da mesma: “Um menino que teve decorado uma lição nem por isso sabe a lição; para que a saiba é indispensavel que comprehenda o que significam as palavras que repetio de cór” (MACEDO, 1905, p.4). Para que a memorização não fosse prejudicada, Macedo anexou ao final de cada “lição” um “quadro synoptico”; assim, os alunos poderiam “reproduzir de cór na pedra ou no papel e gravar na memoria toda a materia estudada” (MACEDO, 1905, p. 4).

Lições de Historia do Brazil é uma obra eminentemente político-administrativa. Inicia-se com a expansão marítima, fala da chegada dos portugueses ao Brasil, das primeiras expedições, do Governo-Geral, enfim, segue a sua cronologia com a edificação de uma galeria de “heróis” que serviriam de modelo para os educandos. O livro não possui imagens ou bibliografia e todo capítulo, além do quadro sinótico, traz algumas explicações e perguntas, para o autor, necessárias à memorização do assunto, que os alunos deveriam repetir oralmente e por escrito.

Contudo, podemos constatar que as obras anteriormente mencionadas traziam à tona uma história essencialmente política e factual, que tinha como principal personagem a elite administrativa e militar do país. Os autores utilizavam uma abordagem cronológica e estimulavam a memorização, com o intuito de inculcar determinados valores para a garantia da “ordem e do progresso”, visto que aprender significava memorizar. O modelo proposto pelo IHGB, quando promoveu o concurso, em 1844, para a construção da história do Brasil, é predominante nessas interpretações analisadas. *Como Escrever a História do Brasil*, monografia premiada nesse concurso, do botânico alemão Karl Philipp von Martius, definiu marcos para a

feitura dessa história, como: o “descobrimento do Brasil”, a “Independência”, tudo alicerçado a partir de Portugal, tendo em vista que a nação brasileira deveria ser apresentada como fruto da expansão marítima.

Diante do exposto, observamos que os padrões conservadores ainda presentes hoje no ensino de História foram gerados no Brasil oitocentista, quando da criação de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II. O IHGB, como vimos, elaborou um modelo para a feitura da história do Brasil e o Colégio Pedro II, por sua vez, transformou esse modelo em programas de ensino. Essas instituições pretendiam dar uma história à nova nação e, assim, reservar-lhe um lugar na civilização ocidental cristã. Por isso, a História do Brasil era uma continuidade da História da Civilização, isto é, da História portuguesa. Atualmente, a História Geral, antigamente denominada História da Civilização, também rege esse modo de fazer história, sendo o padrão eurocentrista uma sólida tradição que resiste a mudanças. Porém, as novas abordagens que chegam até nós, hoje, possibilitam descortinar uma outra perspectiva sobre as construções que permeiam o imaginário didático, já que, em quase dois séculos de ensino de história no Brasil, implantou-se em nossa cultura escolar uma herança cronológica, determinista, evolucionista e eurocêntrica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, nº 36, p. 103-113, 1998.
- _____. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 163-174, set. 92/ago. 93.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História)- USP, São Paulo, 1993.

- CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: _____; MACHADO, I. A. P.; DIEHL, A. A. (Orgs). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 25-109.
- CALLARI, Cláudia R. Os institutos históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, nº 40, p. 59-83, 2001.
- CELSO, Affonso. **Porque me ufano do meu paiz**. 5 ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1900.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.
- _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1999.
- DIÁRIO da Assembléia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823. Ed. Fac-similar. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. (Tomo I)
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, 1999, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP: ANPUH, 1999. p. 203-212.
- _____. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Edusp, 1985.
- HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema: a formação do estado imperial**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

- OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.