

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DE LOURDES MATTOS MENNA BARRETO

**REPRESENTAÇÕES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DIVERSIDADES EM LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL: 1937-1945**

CURITIBA

2025

MARIA DE LOURDES MATTOS MENNA BARRETO

**REPRESENTAÇÕES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DIVERSIDADES EM LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL: 1937-1945**

**Science, technology and diversities' representations in Brazilian History textbook: 1937-
1945**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Desenvolvimento.

Orientadora: Maclovía Corrêa da Silva

CURITIBA

2025



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. As fotografias deste trabalho não estão sob a licença da CC, sendo expressamente proibida suas reproduções ou inclusões em outros trabalhos.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



MARIA DE LOURDES MATTOS MENNA BARRETO

**REPRESENTAÇÕES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DIVERSIDADES EM LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA DO BRASIL: 1937-1945**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 19 de Dezembro de 2025

Dra. Maclovia Correa Da Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Elisangela Christiane De Pinheiro Leite Munaretto, Doutorado - Prefeitura Municipal de Curitiba,
Pr

Dr. Francis Kanashiro Meneghetti, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 22/12/2025.

Dedico a todas as crianças que me inspiraram para a
realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Dizem que se você deseja muito algo, quando menos espera, o Universo te entrega, no momento e da maneira que você precisa, e assim foi na realização deste Mestrado. Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho.

Agradeço à minha orientadora Professora Dr^a Maclovia Corrêa da Silva pelo profissionalismo, sabedoria, paciência e aprendizados que me proporcionou com estes estudos.

Aos professores Doutores Elisangela Cristiane de Pinheiro Leite Munaretto e Francis Kanashiro Meneghetti por aceitarem participar nas bancas de Qualificação e Defesa, pela leitura atenta, apontamentos e contribuições importantes neste trabalho.

Aos professores do PPGTE pela excelência no ensino e colegas pelo aprendizado compartilhado.

Agradeço a Instituição de Ensino UTFPR pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço à minha família por trilhar comigo essa jornada.

Agradeço a minha mãe, minha primeira Professora.

Agradeço a todas as professoras e professores que contribuíram com minha formação.

Oprimidos e opressores

É de verdade admirável a luta que leva a humanidade desde tempos imemoráveis, luta incessante com a que se força por arrancar e desgarrar todas as ataduras que tentam se impor na ânsia de domínio de um solo, de uma classe ou também de um Povo inteiro. Esta é uma epopeia que teve inumeráveis heróis e foi escrita por historiadores de todo o mundo. O homem que em um certo momento se sente livre, com consciência de sua própria responsabilidade e de seu próprio valor, não quer que ninguém lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seu pensamento. Porque parece que seja um destino cruel dos humanos este instinto que os domina de querer devorar uns aos outros, em vez de fazer que convirjam as forças unidas de todos para lutar contra as adversidades da natureza e fazer a vida cada vez mais útil para as necessidades dos homens. Porque é próprio de todo o vencedor querer destruir o vencido.

Mas o homem, que por sua natureza é hipócrita e dissimulado, não diz “quero conquistar para destruir”, mas sim, “quero conquistar para civilizar” [...]

(Gramsci, 2013, p. 11, tradução nossa).

RESUMO

MENNA BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **Representações de ciência, tecnologia e diversidades em livro didático de História do Brasil: 1937-1945.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. Curitiba, 2025.

Esta dissertação trata sobre os modos de representar os saberes de ciência, tecnologia e diversidades no livro didático (LD) de História do Brasil durante o período do regime militar ditatorial brasileiro, Estado Novo, ocorrido entre os anos de 1937 e 1945. Ela relaciona a maneira como a sociedade foi construindo sentidos e atribuindo significados aos fatos e símbolos que construíram a História do Brasil. Na multiplicidade de visões de apreensão do real e do socialmente vivido pairaram conflitos entre povos e nações. A educação foi bastante debatida no país durante o governo provisório, marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, e pela criação do ensino secundário com as reformas de Francisco Campos em 1931¹, e Gustavo Capanema em 1942², que instituíram os caminhos para a organização da educação em níveis (primário, ginásio, colegial, clássico, magistério e superior). A organização do sistema educacional foi complementada com as leis orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Destacam-se dois vieses na análise do LD de História do Brasil: (a) as representações nacionais são coletivas e versam sobre os saberes de ciência, tecnologia e diversidades de práticas, isto é, existem numerosas formas de apropriação das realidades; (b) as representações de mundo estão marcadas pelas distâncias culturais retratadas no LD (1400 a 1800), por interesses, diferenças, conflitos e tradições. O objetivo geral é analisar as técnicas e formas de produção de realidades por meio de representações de saberes de ciência, tecnologia e diversidades de práticas em livro didático de História do Brasil no contexto dos anos 1937 a 1945. A abordagem metodológica é qualitativa, composta pela exploração analítica dos trabalhos encontrados na metodologia da revisão da literatura, além de outros títulos, e análise dos textos de um exemplar do LD utilizado para a formação estudantil. São abordados os fatos históricos do descobrimento até a independência do país apresentados pelo autor João Pereira Vitória. O trabalho está dividido em cinco partes: introdução, revisão da literatura, contextos políticos, ciência, tecnologia e diversidade e considerações finais. Conclui-se que as representações de Ciência, Tecnologia e Diversidades de práticas (CTD) encontradas no LD ancoram os contextos políticos educacionais do período histórico estudado. Estas representações de CTD no LD puderam ser traçadas a partir das ideias de posse da terra, do imperialismo, e do poder da Igreja e do Estado como legitimadores das ações sobre o território e os povos.

Palavras-chave: ciência, tecnologia e diversidades; livro didático; História do Brasil; educação secundária; Estado Novo.

¹ Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>.

² Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

ABSTRACT

MENNA BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **Science, technology and diversities' representations in Brazilian History textbook: 1937-1945.** 115 p. Dissertation (Master's in Technology and Society) - Postgraduate Program in Technology and Society, Federal University of Technology – Paraná, Campus Curitiba. Curitiba, 2025.

This dissertation addresses the ways in which knowledge of science, technology, and diversity is represented in Brazilian history textbooks during the period of the Brazilian military dictatorship which occurred between 1937 and 1945. It relates the way in which society constructed meanings and attributed significance to the facts and symbols that built the history of Brazil. In the multiplicity of perspectives on understanding reality and social experience, conflicts arose between peoples and nations. Education was widely debated in the country during the provisional government, marked by the creation of the Ministry of Education and Public Health in 1930, and by the creation of secondary education with the reforms of Francisco Campos in 1931 and Gustavo Capanema in 1942, which established the pathways for organizing education into levels (primary, high school, classical, teacher training, and higher education). The educational system organization was complemented by the organic laws of primary education (Decree-Law no. 8.529, of January 2, 1946) and normal education (Decree-Law no. 8.530, of January 2, 1946). Two biases stand out in the analysis of the Brazilian History textbook: (a) national representations are collective and deal with knowledge of science, technology and diverse practices, that is, there are numerous ways of appropriating realities; (b) worldviews are marked by the cultural distances portrayed in the textbook (1400 to 1800), by interests, differences, conflicts and traditions. The main objective is to analyze the techniques and forms of producing realities through representations of scientific and technological knowledge and diversity practices in a Brazilian history textbook from 1937 to 1945. The methodological approach is qualitative, comprising the analytical exploration of works found in the literature review methodology, as well as other titles, and analysis of the texts from a copy of the textbook used for student training. The textbook brings the historical facts from the discovery of Brazil to its independence, as presented by the author João Pereira Vitória. The dissertation is divided into five parts: introduction, literature review, political contexts, science, technology and diversity and final considerations. It is concluded that the representations of Science, Technology, and Diversity of Practices (STD) found in the textbook anchor the educational political contexts of the historical period studied. These representations of STD in the textbook could be traced back to ideas of land ownership, imperialism, and the power of the Church and the State as legitimizers of actions concerning territory and people.

Keywords: Science, technology and diversities; textbook; History of Brazil; secondary education; 1937-1945.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de palavras das Dissertações escolhidas após releitura dos títulos com descritores livro didático AND representações sociais	32
Figura 2 – Nuvem de palavras dos Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores caráter nacional; nacionalidade AND ciência	33
Figura 3 – Nuvem de palavras dos Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores livro didático; livro didático AND representações sociais; livro didático de História do Brasil.....	34
Figura 4 – Nuvem de palavras das Dissertações e Teses escolhidas após releitura dos títulos com descritores ciência AND tecnologia	35
Figura 5 – Nuvem de palavras das Dissertações, teses e TCCs escolhidos após releitura dos títulos com descritores ensino de História do Brasil; ensino de História do Brasil AND livro didático	36
Figura 6 – Nuvem de palavras dos trabalhos que trazem as palavras ciência e tecnologia nos títulos	39
Figura 7 – Nuvem de palavras dos trabalhos que apresentaram as palavras-chave representação, representações, representatividade e representado nos títulos.....	40
Figura 8 – Nuvem de palavras dos trabalhos que apresentaram a palavra-chave história	42
Figura 9 – Nuvem geral dos quadros 02 a 09	43
Figura 10 – Distribuição dos trabalhos por estados nacionais.....	45
Figura 11 – Documento original da Divisão Extraescolar (p. 111).....	61
Figura 12 – O hastear da Cruz em Porto Seguro (pintura de Pedro Peres - 1879).....	75
Figura 13 – Distribuição das tribos dos povos originários no território nacional	79
Figura 14 – Quadro de Oscar Pereira da Silva	84
Figura 15 – Símbolos da nobreza: cruz e malta, brasões, armas, escrita, estrelas.....	87
Figura 16 – Criação de universidades brasileiras	88
Figura 17 – Nomeação do Doutor Gustavo Capanema para exercer o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública	89
Figura 18 – Padronização ortográfica.....	89
Figura 19 – Página de rosto do livro didático.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese detalhada dos descritores para a análise.....	26
Quadro 2 – Dissertações escolhidas após releitura dos títulos com descritores livro didático AND representações sociais	31
Quadro 3 – Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores caráter nacional; nacionalidade AND ciência	32
Quadro 4 – Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores livro didático; livro didático AND representações sociais; livro didático de História do Brasil.....	33
Quadro 5 – Dissertações e Teses escolhidas após releitura dos títulos com descritores ciência AND tecnologia.....	34
Quadro 6 – Dissertações, teses e TCCs escolhidos após releitura dos títulos com descritores ensino de História do Brasil; ensino de História do Brasil AND livro didático.....	35
Quadro 7 – Trabalhos que trazem as palavras ciência e tecnologia nos títulos.....	37
Quadro 8 – Trabalhos que apresentaram as palavras-chave representação, representações, representatividade e representado nos títulos	39
Quadro 9 – Trabalhos que apresentaram a palavra-chave história.....	41
Quadro 10 – Programa de História do Brasil para a 3ª série do II ciclo do ensino secundário	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados por palavras-chave nos títulos e resumos na biblioteca digital SciELO	28
Tabela 2 – Número de trabalhos encontrados por palavras-chave nos títulos e resumos na BDTD	31
Tabela 3 – Programas em que os trabalhos foram defendidos	42
Tabela 4 – Estados brasileiros em que foram defendidos os TCCs, teses e dissertações.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 Problemática	15
1.2 Objetivos Geral e Específicos	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Justificativa	17
1.4 Delimitação temporal e espacial	18
1.5 Marco teórico – Ciência e tecnologia	20
1.6 Metodologia	24
1.7 Estruturação da dissertação	26
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	27
2.1 SciELO Brasil	27
2.2 Biblioteca Digital do Arquivo Nacional	29
2.2.1 Levantamento de dados na BDTD.....	29
2.3 Compilação dos dados	31
2.3.1 Ciência e tecnologia.....	37
CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS POLÍTICOS E EDUCATIVOS BRASILEIROS NA ERA VARGAS.....	47
3.1 Contextos políticos da História do Brasil	47
3.2 Decisões governamentais e o ensino público	51
3.3 Livro didático continua como linha orientadora didático-pedagógica.....	60
3.4 Representações sociopolíticas de ciência, tecnologia e diversidade de práticas	62
3.5 Representações sociais e políticas e a legitimação dos conteúdos do livro didático	65
CAPÍTULO 4 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL	70
4.1 Ciência Tecnologia e Sociedade: diversidades e dificuldades que ficam ocultas	70
4.2 As lições de História do Brasil	82
4.2.1 A posse e os direitos de posse de uma terra distante	84
4.2.2 A ciência da educação e História do Brasil no livro didático.....	88
4.2.3 Livro didático.....	91
<u>4.2.3.1 Livro de História do Brasil da 3ª série do curso secundário primeiro ciclo - ginasial</u>	<u>92</u>

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
Sugestões para futuros trabalhos	98
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A organização escolar brasileira, no período de 1937 a 1945, foi um fenômeno socio-político e cultural associado à organização da economia nacional. Foi um movimento de transmissão de valores e criação de instituições vinculadas ao desenvolvimento industrial capitalista mundial, inserido em um modelo político em crise, que propunha a idealização de um Estado Novo. Disse Maria Luisa Santos Ribeiro (1979, p. 120), usando a citação de Leôncio Basbaum: “1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la”³.

A maior força de apoio ao governo era a pequena burguesia, composta pelos estudantes, profissionais liberais e trabalhadores sem profissões definidas. A Marinha era uma grande aliada de Vargas, bem como os habitantes do sul do país. “Seu lema, *Deus, Pátria e Família*, era apoiado por muitos representantes das Forças Armadas e sobretudo pela Igreja Católica. Possuíam uma forte organização, muito bem estruturada e disciplinada” (Basbaum, 1981, p. 107).

Alguns decretos já haviam sido instaurados regionalmente, como as reformas educacionais propostas por “Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) (Piletti; Piletti, 1997). Em 1931, com a promulgação do decreto n. 19.850, foi criado o Conselho Nacional de Educação, com função de opinar e emitir pareceres sobre assuntos técnicos e didáticos e de “firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país” (Brasil, 1931).

O idealizador da reforma do sistema educacional brasileiro, Gustavo Capanema, realizada durante a Era Vargas (1930-1945), comandou, por meio do Ministério da Educação e Saúde, a construção do Estado Nacional. No Brasil o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde foram separados com a promulgação da Lei nº 1.920 de 25 de julho de 1953: “Art. 2º O Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se “Ministério da Educação e Cultura”” (Brasil, 1953).

A reforma Capanema, de 1942, foi marcada pela articulação dos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob o regime militar ditatorial

³ BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: de 1930 a 1960. São Paulo: Alfa Ômega/Fulgor Ltda, s/d., p. 151.

conhecida como “Estado Novo”. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o Ministério Capanema deixaria sua marca duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa (2000), o sistema educacional proposto pelo Ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho: clássica, científica e técnica. Assim, a educação atenderia às necessidades de desenvolvimento de habilidades e mentalidades, em conformidade com os papéis atribuídos às categorias sociais.

Havia a educação primária, secundária, superior, a educação profissional e a educação feminina. Poder-se-ia atribuir uma educação destinada à elite, e outra para jovens, que comporiam o grande exército de trabalhadores necessários ao desenvolvimento da riqueza potencial da nação. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, em consonância com a realidade moral, política e econômica a ser constituída (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Lê-se na Lei Orgânica do Ensino Secundário, prosseguimento do ensino primário e destinado a preparar o estudante para prosseguir para o ensino superior, o seguinte:

CAPÍTULO II -NOS CÍCLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário (Brasil, 1942).

Neste contexto, insere-se o estudo sobre as representações sociopolíticas de ciência, tecnologia e diversidades a partir da fonte o Livro Didático de História do Brasil, restrito ao domínio escolar e à formação dos sujeitos. “O LD na função ideológica ou cultural assume um papel político, por ser utilizado como um instrumento na construção de identidades nacionais e representar um vetor de transmissão da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (Tomio, 2013, p. 11). Ele é o suporte de discussões que iniciaram com a organização do ensino secundário e a separação da História Pátria da História da Civilização (América e História Geral) nos programas de ensino. Segundo Vianna (2020), o professor Basílio de Magalhães dizia que o estudante brasileiro precisava conhecer a evolução das tradições da pátria, depois da América e depois do Velho Mundo.

O LD acompanha o desenvolvimento educacional oficial desde 1938, quando o governo, por meio do Decreto-lei 1.006, o qual instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático e as condições de produção, importação e utilização deste material escolar. Não havia impedimento, desde que fosse autorizado pelo Ministério da Educação, para a adoção, produção

e importação de compêndios (que expõem os conteúdos dos currículos) e livros de leitura de classe para o ensino primário e secundário. Os diretores podiam optar por quaisquer obras de uma lista previamente elaborada pelo governo, podendo a adoção permanecer por tempo indeterminado. Mesmo que as obras fossem editadas pelo poder federal, elas deveriam ser igualmente autorizadas pela Comissão (Brasil, 1938).

No que diz respeito à determinação de conteúdos dos programas de ensino, eles passaram por critérios, segundo, a norma, nos seguintes aspectos: honra nacional, ideologias, respeito às autoridades e instituições, heroísmo, racismo, regionalismos, religião e família (Brasil, 1938). Neste sentido, esta dissertação analisa um LD aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático, o qual é o foco de estudo, nas dimensões temáticas e temporais de povos historicamente dominantes, sem o reconhecimento e o respeito às diferenças, transformando o particular em universal, no viés da ciência, tecnologia e diversidades.

1.1 Problemática

O livro didático (LD) é um artefato tecnológico que faz parte da cultura social para subsidiar as escolas públicas. Na sua história, ele tem passado por diferentes experiências e por processos sociais, no tempo e no espaço, juntamente com a institucionalização dos lugares especializados da função educativa. Sustentado por valores e ideias, o LD, durante o período ditatorial de 1937 a 1945, seguia os programas aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde. Este é o quadro histórico de transmissão cultural da História do Brasil, explorado neste projeto de pesquisa.

No meio acadêmico, as discussões mais incidentes sobre o LD pairam sobre as representações sociais dos conteúdos, as relações de uso entre os sujeitos e o objeto, as diversidades e a transposição didática, segundo a pesquisa da dissertação para organizar a revisão sistemática da literatura. Para a História do Brasil, o LD contém um discurso científico sobre o passado, sobre as técnicas, nas suas diversas dimensões e acepções, com a renovação e reconstrução das fontes de informação. Historiadores, linguistas e cientistas de outras disciplinas, procuram aprofundar, com suas especificidades teórico-metodológicas, o quadro de análise do papel do LD na vida escolar.

A fonte histórica de pesquisa e análise, o Livro Didático (LD), revela como as repercussões dos conteúdos se perpetuaram, em meios às diversidades e as representações, na construção da identidade nacional e apropriação do território brasileiro. Nestes contextos destacam-se as questões de ciência, tecnologia e diversidades apresentadas em livro didático de

História do Brasil, nos aspectos socioeconômico, cultural, ambiental e político. A escolha do recorte temporal está atrelada ao período histórico da expressiva reestruturação do ensino público e da preparação das bases da industrialização no período ditatorial nacional (1937-1945). O LD de História do Brasil é um documento histórico mediador de saberes entre docentes e discentes, abrigador de conteúdos valorados e ideológicos, e representa uma abordagem do contexto social e característico da organização técnica do trabalho didático.

O enfoque dissertativo contribui para o debate da ciência histórica do mundo contemporâneo, na medida em que avança na construção histórica do livro didático, e suas representações de ciência, tecnologia e diversidades (CTD) nas estruturas de poder. A centralidade do estudo está nas representações das diversidades de técnicas e artefatos de grupos étnico-raciais, territorialidades, estereótipos e protagonismos no LD. Por meio da transposição didática de textos da ciência histórica, o LD de História do Brasil contribuiu para fortalecer padrões científicos e tecnológicos que se configuraram na sociedade. Bastos (2015a, p. 46) nos diz que “as aplicações técnicas, no ambiente de padronização racionalista, se constituem como “miragens” da ciência e tecnologia seguindo as pegadas do funcionalismo”. As funções institucionais e organizativas da sociedade estavam baseadas em ciência, técnica e tecnologia para consolidar o domínio e a defesa do território, a organização da igreja, a extração de recursos naturais, e a unificação do poder. Duas afirmativas regem a análise do LD de História do Brasil: (a) as representações nacionais são coletivas e versam sobre os saberes de ciência, tecnologia e diversidades de práticas, isto é, existem numerosas formas de apropriação das realidades; (b) as representações de mundo estão marcadas pelas distâncias culturais retratadas no LD (1400 a 1800), por interesses, diferenças, conflitos e tradições.

O LD é um artefato técnico e tecnológico resultante dos conhecimentos acadêmicos e da transposição didática, que articula a comunicação entre os conteúdos, os docentes e os discentes, os saberes e os conhecimentos. No livro didático de História do Brasil, no qual se entremeiam o passado e o presente, o conhecimento acadêmico e os conteúdos a serem desenvolvidos, pode-se explorar tanto a questão das abordagens sobre ciência, tecnologia e diversidades, quanto a proximidade entre o que foi produzido por historiadores e o que foi inserido no livro didático. Logo, pergunta-se: Até que ponto as representações nacionais de ciência, tecnologia e diversidades em LD de História do Brasil reproduzem contextos histórico-políticos?

1.2 Objetivos Geral e Específicos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral é analisar as representações de saberes de ciência, tecnologia e diversidades de práticas de projetos técnicos e políticos, monárquicos e republicanos, no contexto dos anos 1937 a 1945, legitimadores de dominação e poder, em livro didático de História do Brasil de João Pereira Vitória (1942).

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Situar o livro didático como material pedagógico escolar no sistema educativo;
- 2) Identificar, no LD, como os saberes científicos e as técnicas e tecnologias foram usados para hierarquizar as culturas e justificar a colonização;
- 3) Analisar aspectos significativos de representações das diversidades, práticas, saberes e conhecimentos, técnicas, territorialidades, e organização socioeconômica e política de grupos étnico-raciais, no LD de História do Brasil.

1.3 Justificativa

Este trabalho nasceu de inquietações da pesquisadora, instigadas pela prática docente, no ensino fundamental na rede municipal de ensino. Observou-se, durante as práticas didático-pedagógicas, que os estudantes, em suas interações, manifestaram preconceitos entre eles com relação a cor da pele, tipo de cabelo e condições de higiene. Estes fatos apontam para problemas de relacionamentos sociais que estão conectados com as diversidades, a aceitação do outro e a aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sobre as especificidades da educação, é preciso considerar a formação da sociedade brasileira para entender as questões das diversidades nacionais. As próprias normas se referem a estes tipos de comportamento social. No artigo 26 da referida lei, está mencionada a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir

das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 1996, on-line).

Esta dissertação está inserida nas discussões desenvolvidas na linha de pesquisa Tecnologia e Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ela trata das questões de ciência, tecnologia e diversidades de práticas no livro didático de História do Brasil a partir das representações sociais. O LD, na educação formal, está subordinado e condicionado aos interesses nacionais, métodos pedagógicos, aos contextos políticos, demográficos, profissionais, científicos e tecnológicos.

A opção de análise de conteúdos programáticos do LD de História do Brasil, para a 3ª série ginásial, ainda que limitado a uma disciplina e um exemplar, justifica-se pela variedade de discursos que representam, privilegiam e sustentam o componente curricular no sistema de ensino. Justifica-se também o estudo deste documento como instrumento didático-pedagógico nacional de grande uso, mesmo que ele contenha conteúdos ideológicos e culturais no conjunto de disciplinas e níveis de ensino. Ele ocupava destaque, segundo Choppin (2004, p. 551), entre os livros mais publicados no território nacional. “Em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional”.

Não se trata de um livro de grande tiragem, o que pode causar incômodo para o leitor. Porém, como explica Choppin (2004, p. 557), o fato dos pesquisadores se aterem aos estudos de manuais escolares mais influentes nas mudanças de mentalidades pode trazer incompletudes para o estudo destes materiais. Por isso, “o caráter repetitivo de várias produções científicas, nas quais o recurso a um fundo documental potencialmente considerável mostra-se, paradoxalmente, extremamente limitado: os pesquisadores analisam sempre os mesmos manuais escolares”.

1.4 Delimitação temporal e espacial

A temática das representações sociais de ciência e tecnologia para entender as abordagens sobre as diversidades de práticas no território em livros didáticos de História do Brasil foi um caminho percorrido por esta dissertação. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, feita no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da UTFPR,

que procura dialogar com diferentes disciplinas acadêmicas, para classificar, compreender e significar eventos abordados nos conteúdos reproduzidos discursivamente.

Na delimitação espacial, escolheu-se o ambiente escolar nacional, um lugar privilegiado de circulação do livro didático. É um material que estrutura as práticas de sala de aula, o qual contribui para compreender as representações hegemônicas e não hegemônicas que influenciam a maneira como docentes e discentes atribuem significados na construção de visão de mundo das coisas e das pessoas. Os livros didáticos são artefatos que falam de técnicas e artefatos, que contêm um conjunto de textos, que podem proceder ou abordar diferentes épocas, e que veiculam discursos. No espaço do texto do LD, foram investigadas as representações de ciência e tecnologia, que se desdobraram nas questões de diversidades, das técnicas e dos artefatos. Os atores, como os povos indígenas, africanos, europeus, e de outros países (identidades sociais, estereótipos), e seu gênero binário (masculino e feminino), permitiram analisar os movimentos e debates educacionais a partir de artefatos e personagens representantes do período histórico da pesquisa.

Foi selecionado um exemplar do LD de História do Brasil para a compreensão e interpretação textual das representações, detalhando os enfoques e a predominância de artefatos, personagens, atividades profissionais, posições sociais, a família, os papéis sociais associados ao gênero, à religião, aos cientistas, às técnicas e tecnologias, e às instituições sociais.

Na delimitação temporal, destaca-se o período de 1937 a 1945, marcado por um regime político diferenciado do instituído após a República em 1889, que estrutura o sistema educacional para o Brasil. Até então, a organização das instituições escolares públicas estava restritas ao ensino primário, escolaridade elementar, e a criação dos níveis que intermediariam este nível com o ensino superior se deram durante este intervalo histórico do regime ditatorial brasileiro. A preparação para o trabalho, a industrialização e a urbanização alavancaram os investimentos governamentais na educação profissional, dentre eles a parceria com o setor privado por meio do decreto-lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Entre 1930 e 1937, período de ancoragem que integra o novo ao pré-existente, foi formalizado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e as reformas educacionais lideradas pelos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema. Havia uma crença de que a unificação de um sistema coerente e uniforme de ensino consolidaria a ordem social e política. Por isso, é possível estudar as representações sociais de ciência e tecnologia em programas de ensino, currículo, organização pedagógica, orientação metodológica, livros didáticos, os quais

constituem a cultural material da escola e a formalidade das práticas. Conforme explica a professora de história Diana Gonçalves Vidal (2007), o desafio do pesquisador é perceber como estes materiais documentais escolares assumem significados não previstos pelas reformas e metas governamentais.

1.5 Marco teórico – Ciência e tecnologia

Para as discussões sobre ciência e tecnologia, diversidades e hegemonia, técnicas e artefatos de grupos étnico-raciais foram selecionados os textos das disciplinas cursadas no PPGTE, que fizeram parte do trajeto acadêmico da pesquisadora. Nas palavras de João Augusto Bastos (2015c), idealizador do PPGTE, a ciência e a tecnologia seguem os ritmos da história, as forças dos contextos socioeconômicos e os imperativos das relações de poder. Neste compasso, as mudanças e rupturas trazidas pelas técnicas e tecnologias podem ser avaliadas por dois vieses: “a tendência à homogeneização universalizante (territorialização) e a tendência à heterogeneização singularizante (desterritorialização) da subjetividade” (Bastos, 2015a, p. 19).

Quer dizer, não se conhece a questão da realidade e da verdade do acontecimento histórico. A modernidade trouxe a representação do novo, posto que a imaginação passou a fazer parte do mundo da razão. A filosofia, a ciência e a arte acreditam que “o tempo é o operador que põe em crise a verdade e o mundo, a significação e comunicação. A razão é muito simples: ao tempo da verdade (verdades eternas) se substitui a verdade do tempo como produção de simulacros, ou seja, do novo como processo” (Parente, 1999, p. 24).

A forma como os livros didáticos são organizados contribuem para a formação do conceito de território, territorialização, territorialidades, tempo e temporalidade. Alguns aspectos de território, como objeto de estudo da educação, cruzam com o funcionamento da ciência e da tecnologia, fazem parte das práticas simbólicas e culturais e geram implicações nas políticas públicas. Os contextos são variáveis, e o território da escola está continuamente alimentado pelos processos de ensino e aprendizagem conflitantes, centrados nas relações de poder. “Com a sociedade de controle pós-industrial as tecnologias midiática e informática provocaram novos processos de memorização que desterritorializam o tempo da história das culturas orais e escritas” (Parente, 1999, p. 34).

Boaventura de Souza Santos (2003) menciona uma polarização social entre discurso normal e anormal que circula no conhecimento científico. Desde o século XVII, isto marcou o desenvolvimento das ciências, e das comunidades científicas, criando fossos entre o discurso

científico e o discurso do senso comum. Ainda se vive neste cenário, pois não se compreende a ciência como uma prática social que dialoga com o mundo.

“Por que razão foram construídos esses objetos e não outros, essas imagens e não outras” (Santos, 2003, p. 13), ou seja, é possível analisar de uma forma diferente, interpretar qualitativamente, uma realidade constatada, como o nosso estar no mundo científico e tecnológico e representá-lo, em diferentes tempos sócio-históricos?

Segundo Saquet (2012), o território na escola pode ser compreendido como conceito e processo social de modo histórico e crítico, nas suas relações, em que o universal está no singular e vice-versa. Na sociedade, memória e tecnologia permitem detectar a multiplicidade de interações que retomam a presença “do outro, de outras culturas, de diálogos com o passado” (Bastos, 2015a, p. 42). Logo, ciência e tecnologia, permeadas por disputas históricas, precisam ser estudadas por caminhos que ainda não foram seguidos, para entender suas complexidades.

Assim, os elementos históricos são indispensáveis para o conhecimento, recuperando a nova dimensão cognitiva, contra os mecanismos da mente e o funcionamento da razão (Descartes e Kant). Na verdade, o sujeito pensante não pode prescindir da história. O elemento histórico envolve necessariamente a dimensão da tradição (ADORNO, 1975). O conhecimento encerra um caráter histórico porque o passado manifesta-se como história e também porque o presente interpreta o passado, criando a história (Bastos, 2015b, p. 157).

Na historicidade do conhecimento, o livro didático apresenta-se como uma ciência acabada. Aceita-se como a proposição final, sem questionamentos para a construção dos fatos dados como indiscutíveis e estanques. Naturalizam-se as práticas educacionais e os currículos. Fumagalli (1998) diz que isto pode gerar sujeitos a-históricos e associais, marginalizando-os das dinâmicas sociais. A formação estudantil pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e conhecedores da ciência e da tecnologia. “Tomamos como referente esse conhecimento erudito e temos o propósito de que as crianças, através do ensino escolar, cheguem a obter uma visão conceitual, de procedimentos e atitudes coerente com a científica” (Fumagalli, 1998, p. 20).

Se a tecnologia for adotada como modelo político, ela se torna autoritária sobre a produção e o consumo, estabelecendo relações de dominação e benefícios particulares, explica Langdon Winner (1986). Entram em conflitos a materialidade da tecnologia e os arranjos de poder e autoridade, e por isto ele afirma que os artefatos têm política. Logo, os objetos técnicos, as máquinas, os descobridores, inventores são instâncias culturais, unindo as práticas sociais com a ciência, a tecnologia e as técnicas, o saber fazer às artes, as inovações aos modos de vida, de pensar local e global, melhor dizendo as técnicas e sua história (Jacomy, 1990).

Professor de História das Técnicas, Jacomy (1990) explica que sempre há um pensamento e um ambiente tecnológico para estudiosos que se destacam em contextos de inovação. Homens e objetos podem ser estudados dentro de um sistema global, de relações sociais, e de produção. Em uma linha técnica de inovações, ou de produtos finais em uso, muitas ideias se complementam, se mesclam, desaparecem e se recuperam no universo de possibilidades técnicas.

Esclarece Cupani (2016) que o objeto técnico contém sua história, e ele é um todo composto de partes coerentes e convergentes com usos variados. O intervalo entre a ciência e a técnica define a passagem de um objeto técnico artesanal para a industrialização dele. Esta afirmação pode se estender para o LD, enquanto um objeto técnico pedagógico de organização do conhecimento, de representações sociais e arcabouço cultural do ambiente escolar. Suporte para o desenvolvimento de práticas didáticas, o LD tem uma função documental, com textos e informações gráficas dirigidos para atingir objetivos específicos de aprendizagem. “Para a função ideológica e cultural, o livro assume papel de valorização da identidade nacional da qual pertence” (Santos; Perovano; Andrade, 2023, p. 441).

Por ser um artefato tecnológico, o LD faz parte do mundo da comercialização, logo sua produção não tem características de neutralidade e imparcialidade dos idealizadores. No Brasil, a partir de 1930, o LD, como objeto mediador, trilhou um caminho entre a oficialidade, leis e decretos, e as práticas docentes como padrão de produção, uso e de formas de pensamento. Cupani (2016), citando o historiador americano Lewis Mumford, explica que, ao seguir os movimentos do relógio, foram fortalecidas as crenças no mundo objetivo da ciência, substituindo o espaço e tempo vividos pelo espaço e tempo concebidos.

A imprensa é a tecnologia mecânica da reprodução padronizada, fazendo do livro um objeto de aprendizagem que possibilitou distanciamentos do local e do imediato, e que aumentou a confiança nas abstrações e estereótipos da palavra escrita. O movimento no tempo caracterizou-se como avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos transformados em instrumentos práticos. “O imperceptível torna-se visível (espectroscopia, raio x), e o inconsciente explorável” (Cupani, 2016, p. 83).

Quando Santos, Perovano e Andrade, (2023) exploram o pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto sobre técnica e tecnologia, eles clarificam que ambas são fenômenos que qualificam a ação humana sobre a natureza, e se materializam em artefatos, objetos, máquinas e coisas. A sucessão de atos produtivos de uma máquina tem na linguagem técnica o veículo para elaborações teóricas. “A constituição etimológica de tecnologia já confere ao termo a acepção de uma epistemologia, o que revela, na sua expressão literal, a coerência em considerar

a tecnologia como uma ciência cujo objeto seja a técnica” (Santos; Perovano; Andrade, 2023, p. 447).

Assim, o LD, produzido por máquinas, é um artefato técnico e tecnológico mediador de visões de mundo, posturas políticas, concepções ideológicas, e representações de fatos e realidades. Este está no centro do processo ensino e aprendizagem e se inter-relaciona com diferentes atores sociais, dentre eles os autores produtores dos conhecimentos escolares “que têm como objetivo possibilitar a atribuição de sentidos aos conteúdos históricos e experiências humanas” (Ralejo, 2016, p. 214). Como autora do artigo, ela questiona porque há tantos livros didáticos uma vez que todos são reproduções de um “conhecimento superior” consolidado. O LD faz parte das relações de poder na produção, disseminação e circulação dos textos, e acompanha as mudanças de contextos políticos, sociais, técnicos, tecnológicos, mercadológicos e acadêmicos. “Apesar da relativa autonomia que os autores possuem na produção, o livro didático é visto como uma mercadoria que é submetida às regras da indústria cultural” (Ralejo, 2016, p. 215). Os autores-sujeitos de livros didáticos se digladiam por significados e narrativas, e fazem negociações toda vez que elementos ideológicos e as políticas curriculares entram em cena.

Relata Choppin (2004) que a literatura didática, técnica ou profissional, suporte de conteúdos educativos, nas instituições escolares europeias, começou antes mesmo da Revolução Francesa de 1789. São múltiplas as funções dos livros escolares, dentre elas a fidelidade a programas de ensino e currículos. Depositário de conhecimentos, o LD assume a função referencial dentre os materiais didáticos. Ele não existe sozinho no universo escolar, e tem tempo de vida e uso limitado entre a adoção e o descarte. Muitas confrontações nacionais do final do século XIX e na primeira metade do século XX foram apagadas dos conteúdos dos livros escolares com a intenção de consolidar os acordos de paz.

O mesmo aconteceu, conseqüentemente, no domínio da pesquisa acadêmica. A análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua ainda na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (Choppin, 2004, p. 555).

Os estudos sobre manuais escolares por pesquisadores, revelam que cada país, por meio de poderes políticos, podia omitir temáticas, ausentar pesquisas, ressaltar a formação da identidade nacional em detrimento de identidades culturais, substituir ideologias, e criar o sentimento de nacionalismo. Choppin (2004) diz que existem diferentes motivações,

dependendo da época e do local, para apresentar os conteúdos dos livros escolares. Há mais incidência em idealizar a sociedade sem violência, isenta de conflitos, para as novas gerações, do que retratar como ela realmente está modelada. Isto não ocorre somente em livros didáticos de história, diz o autor, e ele exemplifica como os livros de ciências eliminam todas as controvérsias da ciência, da tecnologia e da sociedade.

E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. Estudar, por exemplo, as imagens que os manuais escolares alemães, publicados entre 1933 e 1945, apresentam da Rússia, nos dá maiores indicações sobre as concepções políticas do regime nacional-socialista e sobre sua ideologia do que sobre a organização da URSS dessa mesma época (Choppin, 2004, p. 557).

O modelo de conhecimento cultural de transmissão perpetuou as ideias e os ideais científicos e técnicos nos contextos sociais em que os fatos existiram. Vitória (1942, p. 8) diz que o estudo de História ajuda o estudante a compreender a si mesmo e os outros. “É esta compreensão resulta do conhecimento do ambiente em que vivemos, através dos nossos antepassados, e segundo a mentalidade em que eles passaram sua existência”. As reconstruções históricas sobre os fatos principais da História do Brasil são ferramentas para criar representações e mitos, como o progresso das conquistas dos territórios, a verdade dos documentos oficiais como a carta de Pero Vaz de Caminha, a realidade e a genialidade, por exemplo, dos jesuítas.

1.6 Metodologia

A dissertação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Conforme Gil (1999), ainda que a pesquisa documental tenha semelhança com a pesquisa bibliográfica, a origem das fontes é o que as distingue, pois enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se na contribuição de diversos autores, a pesquisa documental faz uso de materiais que não foram analisados ou podem ser ressignificados dependendo da intenção da pesquisa. Fachin (2003), aponta que a pesquisa documental refere-se a toda informação seja por meio da escrita, oralidade ou visual. A autora considera que um documento pode ser apresentado na “forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra/gravações, pintura, incrustações” (Fachin, 2003, p. 136). Assim, o que define a pesquisa documental são os registros de informações contidas em documentos. Segundo Oliveira (1997, p. 116), a justificativa para o tratamento qualitativo de um problema é adequada para a compreensão da relação de causa e efeito de determinado fenômeno, para colocá-lo à luz da verdade e razão. O suporte do texto escrito, em especial do LD, produz efeitos

metodológicos e teóricos no trabalho docente e no processo ensino e aprendizagem. No processo de leitura e interpretação do saber histórico, e suas relações com o passado, encontram-se três atores que dão sentido ao texto: o escritor, o leitor docente e o leitor discente.

No caso do LD de História do Brasil, o documento se alimenta da memória na ação do tempo e de conteúdos históricos, os quais articulam discursos e práticas que se encontram no meio da cultura popular e da erudita. Trata-se de um “veículo de significados de um emissor para um receptor” a ser decifrado (Bardin, 2022, p. 34). A análise é de conteúdo, uma técnica que pode ser reinventada e se enquadra nas comunicações, considerando argumentos e objetivos pretendidos, aqui vindos do conceito cunhado por Roger Chartier sobre representações sociais.

Vemos que em Chartier, essa noção não deve mais ser pensada no interior da velha oposição entre real e imaginário. Para Chartier, é na força de seus efeitos sociais, de como elas, as representações, atuam socialmente inscrevendo-se nas estruturas cognitivas e objetivas do campo social (não é preciso insistir na inspiração na sociologia de Bourdieu desta noção de representação), que ela deve ser pensada (Salomon, 2009, p. 514).

Entretanto, determinados problemas ou hipóteses só podem ser investigados por meio da metodologia qualitativa e outros, pela abordagem quantitativa. Ou ainda, o livro didático é um material analítico singular, do domínio da escrita, que desvende ideias e ideologias veladas. “A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2022, p. 44). De acordo com Gomes (2009, p. 85) diversas iniciativas têm sido empreendidas com o objetivo de aperfeiçoar a construção de indicadores dentro da perspectiva qualitativa. Dentre as várias maneiras de analisar um conteúdo, cita-se a análise de avaliação ou análise representacional. Por meio dela, o pesquisador pode “medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de fala, levando em conta que a linguagem representa e reflete quem a utiliza” (Gomes, 2009, p. 85).

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 que compila um conjunto de unidades de registro e análise, e seus desdobramentos individuais, que podem ser explorados no documento livro didático, tendo em vista a definição do objetivo do trabalho dissertativo. “Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade de um estudo” (Gomes, 2009, p. 87). Assim, as unidades definidas se aproximam de conceitos (livro didático, transposição didática, representações sociais) e de enfoques (diversidades de práticas, ciência e tecnologia).

Quadro 1 – Síntese detalhada dos descritores para a análise

Conceitos para aprofundamento analítico	Base de dados	Variáveis
Livro didático	Bibliotecas digitais e google acadêmico	Ideologias, ensino, escola, sujeitos, objetos, saber escolar, currículo, cultura escolar, discurso, linguagens.
Representações sociopolíticas	Bibliotecas digitais e google acadêmico	Construção de realidades, de sentidos, atribuição de significados, interesses, necessidades, dimensão coletiva.
Diversidades de práticas	Conteúdos, textos e imagens do LD	Cultura, crenças, símbolos, rituais, legitimidade, atitude, etnias, valores, estereótipos.
Ciência e tecnologia	Bibliotecas digitais e google acadêmico	Triunfalismo; determinismo; neutralidade, imperialismo, progresso; avanços; desenvolvimento.

Fonte: Autoria própria (2025).

1.7 Estruturação da dissertação

Este trabalho de dissertação está dividido em cinco partes, com três capítulos, acrescentado da introdução e conclusão. Após a introdução, o capítulo 2 apresenta a revisão da literatura e a pesquisa bibliográfica, o capítulo 3 traz os contextos políticos e educativos nacionais em que o LD foi utilizado, e o capítulo 4 evoca as abordagens de Ciência e Tecnologia e diversidades no LD de História do Brasil. O trabalho encerra com as considerações finais e as sugestões de futuros trabalhos.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O ciberespaço permite que a comunidade acadêmica tenha acesso a um acervo *on-line*, e um acesso a livros impressos no formato digital. Dependendo das restrições e limitações encontradas, os pesquisadores podem se debruçar sobre os materiais e desenvolver estudos de caráter bibliográfico, também nomeados de metodologia da revisão sistemática, estado da arte ou do conhecimento, metanálise, metassíntese, com a finalidade de demonstrar o panorama de pesquisas, e contribuir para as discussões das diferentes áreas de conhecimento.

Para a construção da metodologia da revisão da literatura da presente dissertação, foram selecionadas três bases de dados digitais: a biblioteca digital do Arquivo Nacional, A biblioteca digital SciELO Brasil, e a biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) nomeada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram usados os mesmos descritores nas três bibliotecas digitais. Nos levantamentos apresentados, estão inclusos os trabalhos selecionados por meio do indexador *Google* acadêmico, que reúne links de várias fontes, com palavras-chave específicas dos descritores (representações sociais; diversidades de práticas; ciência e tecnologia, LD, História do Brasil). Foram selecionados oito trabalhos para compreender aspectos da historiografia brasileira e 14 trabalhos para entender sobre as origens dos estudos da transposição didática em nível mundial, sobretudo na França.

O ciberespaço, por meio de rede de computadores, permite que a comunidade acadêmica tenha acesso a um acervo *on-line* e um acesso a livros impressos no formato digital. A BDTD reúne, em um portal único, as teses e dissertações do país, e oferece aos pesquisadores textos integrais, ainda que eles estejam disponíveis nas instituições de defesa, os quais permitem conhecer os trabalhos que podem auxiliar e ampliar as buscas desejadas pelos usuários. Para o levantamento dos periódicos, foram acessados os artigos em português disponibilizados pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

2.1 SciELO Brasil

A biblioteca digital SciELO Brasil tem como acervo os periódicos nacionais. Foram usados os mesmos descritores da base BDTD com o auxílio dos operadores booleanos: Ciência histórica AND transposição didática; História do Brasil AND transposição didática; Ciência AND nacionalidade AND transposição didática; Ciência AND tecnologia AND transposição

didática; Ensino de história do Brasil AND livro didático; Livro didático AND representações sociais.

Nas buscas, foram usados critérios técnicos, de modo que os resultados apresentassem os termos pesquisados tanto no título dos trabalhos quanto no resumo de cada um, de modo que a busca fosse mais aprofundada⁴. Primeiramente, por meio de buscas em títulos, encontravam-se palavras pertinentes aos temas da dissertação. Mas, quando se recorria à leitura dos resumos, os enfoques estavam distantes dos caminhos analíticos do texto dissertativo, ou vice-versa.

Para o descritor Ciência histórica AND transposição didática foram pesquisados os artigos por título (Ciência histórica) e por resumo (transposição didática) e vice-versa. Como não foram encontrados trabalhos, fez-se uma adaptação dos termos: história AND transposição didática. Sete resultados foram encontrados, e dois artigos entraram no conjunto de trabalhos a serem aprofundados.

Quanto aos termos História do Brasil AND transposição didática, foi encontrado somente um artigo importante para a discussão. Para Ciência AND Nacionalidade (11 trabalhos e 2 optados), Ciência AND transposição didática (10 trabalhos e 2 acolhidos), nacionalidade AND transposição didática (nenhum trabalho). Foi pesquisado o termo caráter nacional como sinônimo de nacionalidade e nacionalismo, e vieram 32 trabalhos, sendo 9 eleitos para a pesquisa. Para os termos ciência, tecnologia e transposição didática, Ensino de História do Brasil AND livro didático e combinações, não houve resultados. Para os termos livro didático AND representações sociais vieram dois trabalhos que foram assimilados. A seguir, ilustra-se o resumo dos trabalhos na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados por palavras-chave nos títulos e resumos na biblioteca digital SciELO

Descritores	Periódicos
Livro didático AND representações sociais	2
Ciência AND nacionalidade	2
Caráter nacional	9
Livro didático	2
Livro didático de História do Brasil	3
Total	18

Fonte: A autoria própria (2025).

⁴ Fórmula de busca: (((ti:"xxx") AND (ti:"yyy"))) OR ((ti:"xxx") AND (ab:"yyy")) OR ((ab:"xxx") AND (ti:"yyy")) OR ((ab:"xxx") AND (ab:"yyy")).

2.2 Biblioteca Digital do Arquivo Nacional

Para o acervo da Biblioteca Digital Maria Beatriz Nascimento do Arquivo Nacional⁵, foram pesquisados os seguintes termos: livro didático de História do Brasil, com 18 resultados e três trabalhos incluídos na lista dos aceitos para a pesquisa. Para os termos a seguir: livro didático de História do Brasil e ciência; livro didático de História do Brasil e tecnologia; livro didático de História do Brasil e nacionalismo; ciência histórica e transposição didática em livros didáticos; ciência e tecnologia para livros didáticos de história, o indexador não encontrou trabalhos. Para o termo livro didático e representações sociais, foi encontrado um único trabalho, que foi acrescentado para análise. Vale destacar que esta biblioteca possui um acervo exclusivo de documentos nacionais e não mantém relações com as bases de outras bibliotecas digitais.

2.2.1 Levantamento de dados na BDTD

Para a escolha das palavras-chave que seriam definitivamente aquelas pertencentes à dissertação, foram feitas tentativas com o auxílio dos booleanos, fazendo diferentes combinações, que foram levantadas e pesquisadas nos títulos e resumos dos trabalhos. Com as combinações ciência histórica e transposição didática, foram encontrados oito trabalhos, e somente um foi selecionado. Para as palavras-chave transposição didática e História do Brasil foram encontrados cinco trabalhos e escolhidos dois. Para os descritores transposição didática e História do Brasil, o sistema trouxe cinco trabalhos e somente dois atenderam aos requisitos da pesquisa desta dissertação (representações sociais, livro didático, ciência, tecnologia, diversidades, História do Brasil).

Para transposição didática, ciência e nacionalidade, a base de dados escolheu 97, e sete dissertações foram escolhidas. Transposição didática, ciência e tecnologia foram as palavras que apresentaram uma grande quantidade de dissertações e teses das disciplinas de matemática, física, ensino de física, eletromagnetismo, computação, ambiente virtual de ensino de álgebra, química, energia nuclear, educação profissional, biologia, e ensino de ciências. Destas palavras-chave, restaram 7 trabalhos (6 dissertações e 1 tese) para serem analisados.

Como as buscas trouxeram poucos trabalhos dissertativos para as palavras-chave escolhidas, foram feitas outras combinações de palavras-chave para ampliar a discussão. Para

⁵ <http://biblioteca.an.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=65062>

a dupla de termos representações sociais e ciência e tecnologia foram encontrados oito trabalhos que trazem nos títulos as quatro palavras, e também nos resumos. Eles tratam de estudos relacionados com as representações de docentes e discentes em diferentes instituições, e não foram selecionados. Para os resumos, vieram 617 trabalhos, os quais não foram considerados. Representações sociais e ciência e tecnologia e História do Brasil como palavras-chave, vieram 10 trabalhos, os quais divergiram do objetivo deste trabalho.

Para os termos representações nacionais e História do Brasil, a plataforma trouxe apenas um trabalho sobre um personagem de um poema. Ensino de História do Brasil e livro didático, a base de dados trouxe 19 resultados e foram selecionadas sete dissertações e três teses. Para os termos representações sociais e livro didático de História do Brasil, a biblioteca não apresentou resultados. Foi retirado o termo História do Brasil e vieram 103 trabalhos para os termos livro didático e representações sociais. Um total de 36 trabalhos foram escolhidos para leitura e interpretação dos conteúdos.

Dentre os documentos, encontrados nas buscas, em bases digitais, foram levantados os trabalhos que citam as palavras ciência e tecnologia. Ambas se desdobram em trabalhos provenientes de diferentes áreas de conhecimento, e estão agregadas de adjetivos. Dos 117 trabalhos selecionados, os que apresentaram estas duas palavras-chave, estão situados em áreas de conhecimento específicas, com seus perfis teóricos e reflexões epistemológicas sobre a ciência e sobre CTS. São elas: letras, línguas e artes, ciências exatas e da terra - ensino de física, ciências biológicas - ciências naturais, educação em ciências, ensino de ciências, ensino de ciências naturais – ciências sociais aplicadas – estudos sociais da ciência e da tecnologia, ciências humanas – história da ciência, história e Filosofia da Ciência, e um único trabalho para a palavra tecnologia, representada no objeto.

Existem muitos estudos, segundo a revisão da literatura, que se dedicam a entender como se dá a seleção de conteúdos que se tornarão saberes escolares fundamentais para a formação integral do sujeito. Estes pesquisadores usam a abordagem multidisciplinar para desenvolver a história das disciplinas escolares, nas dimensões pedagógicas e didáticas, e os processos de construção de saberes em saberes escolares (Souza Júnior; Galvão, 2005). Além disso, há também a refutação de pesquisas, a inserção e modificação das mesmas, que ocorrem durante as trajetórias de pesquisa, e que não acompanham as publicações dos livros didáticos.

Na Tabela 2, a seguir, estão resumidos os números de trabalhos encontrados. Outras buscas com combinações diferentes foram feitas e não apresentaram os resultados esperados: representações e tecnologia; representações sociais de ciência e tecnologia; representações sociais, ciência, tecnologia e História do Brasil; representações nacionais e História do Brasil.

Tabela 2 – Número de trabalhos encontrados por palavras-chave nos títulos e resumos na BDTD

Descritores	TCCs	Dissertações	Teses	Total
Ensino de História do Brasil AND livro didático	0	7	3	10
Livro didático AND representações sociais	0	22	0	22
Ensino de História do Brasil	1	0	0	1
Total	1	29	3	53

Fonte: Autoria própria (2025).

2.3 Compilação dos dados

A seguir, apresentam-se os textos de modo detalhado, mostrando conjuntos de trabalhos dos descritores mais significativos, para apontar as direções que as pesquisas tomam em suas totalidades, e como estas podem ser agrupadas por vertente analítica contributiva para as discussões propostas pelo texto dissertativo.

Depois da leitura dos resumos, aplicaram-se técnicas de interpretação de texto, tanto para a busca e produção de dados quanto para a interação entre eles, a fim de selecionar os trabalhos que se destacariam na seleção dada a pertinência ao tema de pesquisa. Foram deixados de lado aqueles trabalhos que se afastaram do olhar e do foco pretendidos, bem como dos objetivos do trabalho. Na sequência, de posse dos trabalhos que contribuiriam para a argumentação e discussão dos conceitos teóricos estruturantes da investigação, foi feita uma segunda seleção para confirmar o pertencimento ou não dos textos ao corpus analítico. A seguir, apresentam-se os quadros 2, 3, 4, 5 e 6 que permitem visualizar os títulos, os autores e os anos.

Quadro 2 – Dissertações escolhidas após releitura dos títulos com descritores livro didático AND representações sociais

Título	Autor(a)	Ano
O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos	Eliane de Jesus Araujo da Silva	2014
Representações sociais da África e dos negros africanos em livros didáticos de geografia do ensino fundamental II: PNLD 2014 e 2020	Ana Flávia Borges de Oliveira	2023
Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7.º e 8.º anos e os desafios propostos pela Lei 11.645/2008	Clemilda de Jesus Sena Brasil	2021
Dimensões sociais de ciência e tecnologia: representações sociais de alunos de escolas públicas de um município paulista	Gabriela Zauith Leite Lopes	2010

A representação da cultura brasileira em material didático - (inglês) - destinado a adolescentes	Ana Carolina Borges Calil	2016
Representações de Ernesto Geisel em obras historiográficas, biográficas e didáticas	Cassiane da Conceição Ramos Marchiori	2013
Representações do estrangeiro em textos de livros didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil	Teresa Palazzo Schmitt Filardo	2017
Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências	Rosália Maria Rodrigues de Campos	2019
O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias	Icléia Caires Moreira	2016
A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista	Kelly Cristina Miranda	2022

Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 1 – Nuvem de palavras das Dissertações escolhidas após releitura dos títulos com descritores livro didático AND representações sociais



Fonte: Autoria própria (2025).

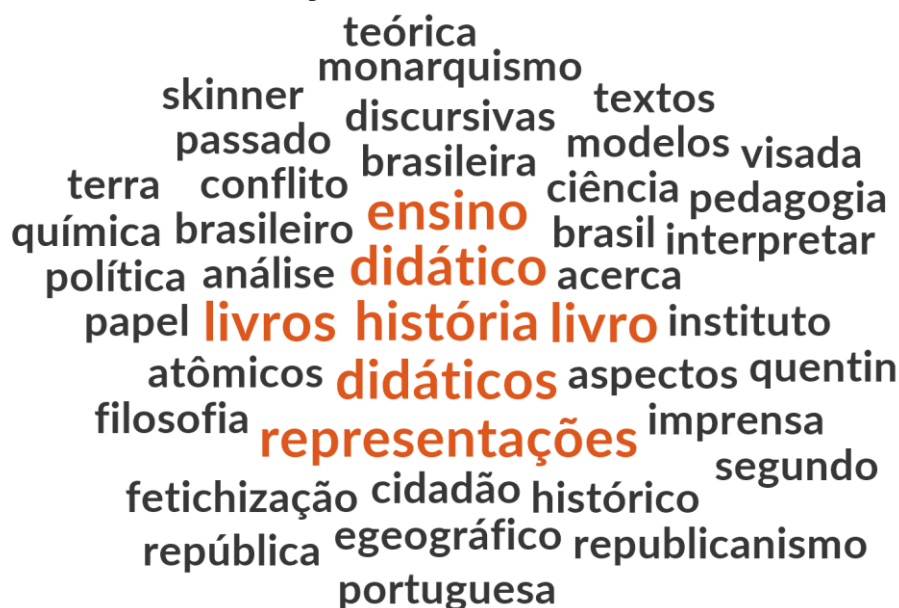
Quadro 3 – Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores caráter nacional; nacionalidade AND ciência

Título	Autor(es)	Ano
"Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte": a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34)	Regina Horta Duarte	2004
Amada pátria idolatrada: um estudo da obra porque me ufano do meu país, de Affonso Celso (1900)	Maria Helena Câmara Bastos	2002
Canaã: o horizonte racial	José Paulo Paes	1991
Cinco imagens e múltiplos olhares: 'descobertas' sobre os índios do Brasil e a fotografia do século XIX	Marcos Morel	2001

O ensino de História e as representações dos sem-terra nos livros didáticos	Andresa Costa	2011
O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro no ensino de história	José Ricardo Oriá Fernandes	2005
Política e representações discursivas: o conflito entre republicanismo e monarquismo na imprensa portuguesa acerca da república brasileira	Francisco das Neves Alves	2011

Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 3 – Nuvem de palavras dos Periódicos escolhidos após releitura dos títulos com descritores livro didático; livro didático AND representações sociais; livro didático de História do Brasil



Fonte: Autoria própria (2025).

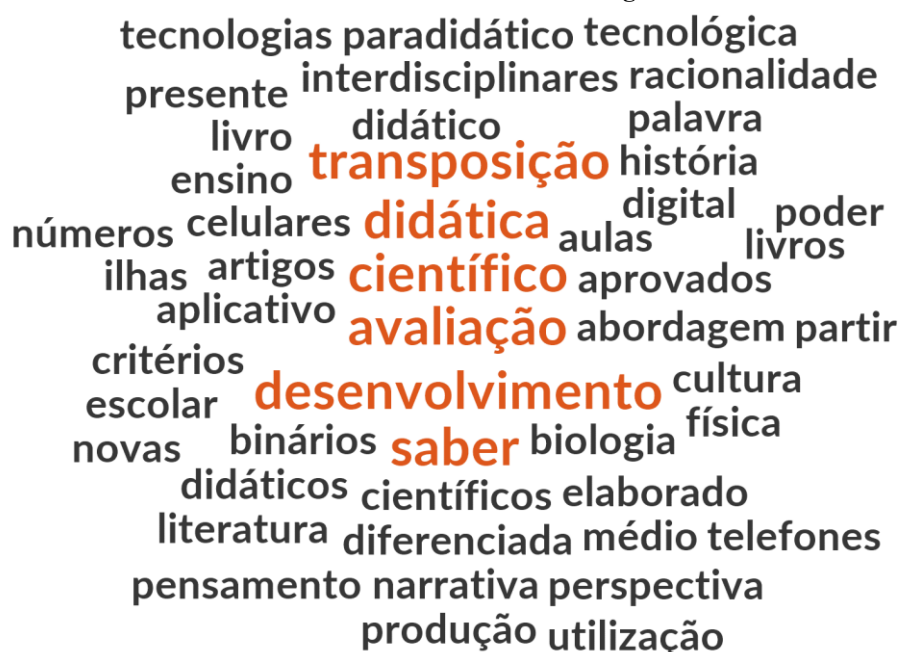
Quadro 5 – Dissertações e Teses escolhidas após releitura dos títulos com descritores ciência AND tecnologia

Título	Tipo	Autor(es)	Ano
A cultura tecnológica nos livros didáticos de biologia do ensino médio aprovados no PNLD de 2018	Dissertação	Glaucileide da Silva Oliveira	2022
Aulas de literatura e ilhas interdisciplinares de racionalidade: perspectiva diferenciada a partir de transposição didática e abordagem CTS: desenvolvimento e utilização de aplicativo para telefones celulares	Tese	Fernando Bruno Antonelli Molina Benites	2023
Critérios para avaliação de livro didático digital de física	Dissertação	Felippe Guimarães Maciel	2014
O desenvolvimento do pensamento científico por meio de artigos científicos: produção e avaliação de um paradidático elaborado por transposição didática	Dissertação	Derli Barbosa dos Santos	1998

O poder da palavra: a narrativa presente na aula de história na era das novas tecnologias	Dissertação	João Marcello de Araújo Costa Lopes de Almeida	2017
Os Números Binários: do saber escolar ao saber científico	Dissertação	Herman do Lago Mendes	2015

Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 4 – Nuvem de palavras das Dissertações e Teses escolhidas após releitura dos títulos com descritores ciência AND tecnologia



Fonte: Autoria própria (2025).

Quadro 6 – Dissertações, teses e TCCs escolhidos após releitura dos títulos com descritores ensino de História do Brasil; ensino de História do Brasil AND livro didático

Título	Tipo	Autor(es)	Ano
A história do ensino de história no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na pós-graduação stricto sensu	Dissertação	Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes	2021
Ensaio crítico sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil 1950-2018	Tese	André Luan Nunes Macedo	2021
Livro didático de história como lugar de memória: uma proposta de ensino da diversidade sexual	Dissertação	Fábio da Silva Gomes	2018
O construtivismo e o ensino de História: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental	TCC	Thaíza Braga Pimenta	2011
O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto - SP	Dissertação	José Faustino de Almeida Santos	2014

pesquisa. Esta metodologia de busca facilitou a interpretação de conceitos, a focalização nos temas da ciência, tecnologia e diversidades, diminuindo o espaço de tempo para desenvolver e dominar as questões de representações sociais, técnicas e artefatos de grupos étnico-raciais, e seus desdobramentos embutidos no livro didático.

2.3.1 Ciência e tecnologia

Dentre os documentos, encontrados nas buscas, em bases digitais, foram levantados os trabalhos que citam as palavras-chave ciência e tecnologia. A seguir, foram feitas outras buscas dentro destes trabalhos encontrados para selecionar aqueles que teriam maior pertinência para o estudo proposto. Eles se desdobraram para outras áreas de conhecimento e estão agregados de adjetivos.

Cada área de conhecimento tem seu perfil teórico e suas reflexões epistemológicas sobre a ciência. As disciplinas perfazem a totalidade e não há trabalhos que explorem a interdisciplinaridade, o que pode estar relacionado às palavras-chave de busca.

Dos 53 trabalhos selecionados, 24 apresentaram estas duas palavras-chave nos títulos (quadro 7).

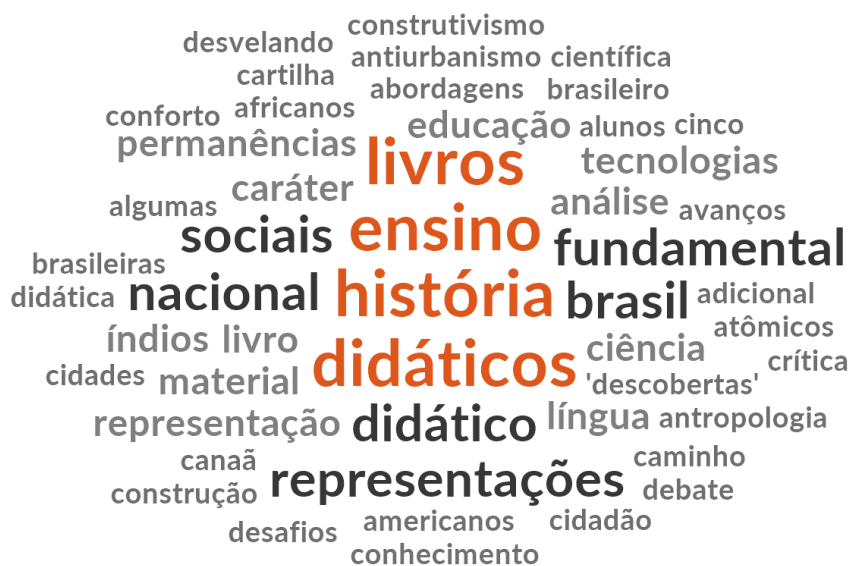
Quadro 7 – Trabalhos que trazem as palavras ciência e tecnologia nos títulos

Título	Ano	Tipo
"Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte": a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34)	2004	Periódico
A história do ensino de história no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2021	Dissertação
A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista	2022	Dissertação
A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	2018	Dissertação
Análise sobre modelos atômicos em Livros Didáticos de Química segundo a História e Filosofia da Ciência	2021	Periódico
As mudanças e permanências das representações sociais do feminino nas páginas da cartilha Caminho Suave	2023	Dissertação
Canaã: o horizonte racial	1991	Periódico
Cinco imagens e múltiplos olhares: 'descobertas' sobre os índios do Brasil e a fotografia do século XIX	2001	Periódico
Dimensões sociais de ciência e tecnologia: representações sociais de alunos de escolas públicas de um município paulista	2010	Dissertação
Ensaio latino-americanos: "caráter nacional" e construção de estereótipos	2013	Periódico

Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas	1998	Periódico
História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões	2005	Periódico
Multimodalidade e representações de cidades brasileiras em livros didáticos de português língua adicional	2024	Dissertação
O construtivismo e o ensino de História: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental	2011	TCC
O funcionamento discursivo da diversidade de gênero em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental	2021	Dissertação
O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro no ensino de história	2005	Periódico
O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias	2016	Dissertação
Os expedicionários paranaenses, suas glórias e reveses: proposta de sequência didática para o ensino de história do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1937-1947)	2024	Dissertação
Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história	2009	Dissertação
Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7.º e 8.º anos e os desafios propostos pela Lei 11.645/2008	2021	Dissertação
Representações sociais da África e dos negros africanos em livros didáticos de geografia do ensino fundamental II: PNLD 2014 e 2020	2023	Dissertação
Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências	2019	Dissertação
Uma nação para ser vista: desvelando o tempo e o espaço nacionais por meio da cor local na historiografia oitocentista	2015	Periódico
Urbanismo e antiurbanismo no debate nacional	2015	Periódico

Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 6 – Nuvem de palavras dos trabalhos que trazem as palavras ciência e tecnologia nos títulos



Fonte: Autoria própria (2025).

Dos 53 trabalhos selecionados, 20 apresentaram as palavras-chave representação, representações, representatividade e representado nos títulos (quadro 8).

Quadro 8 – Trabalhos que apresentaram as palavras-chave representação, representações, representatividade e representado nos títulos

Título	Ano	Tipo
A representação da cultura brasileira em material didático - (inglês) - destinado a adolescentes	2016	Dissertação
A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista	2022	Dissertação
A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	2018	Dissertação
As identidades e representatividades latino-americanas nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018	2021	Dissertação
As mudanças e permanências das representações sociais do feminino nas páginas da cartilha Caminho Suave	2023	Dissertação
Dimensões sociais de ciência e tecnologia: representações sociais de alunos de escolas públicas de um município paulista	2010	Dissertação
Multimodalidade e representações de cidades brasileiras em livros didáticos de português língua adicional	2024	Dissertação
O ensino de História e as representações dos sem-terra nos livros didáticos	2011	Periódico
O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural	2020	Dissertação
O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos	2014	Dissertação
O poder da representatividade: os livros didáticos de História e as lutas femininas	2023	Dissertação

Quadro 9 – Trabalhos que apresentaram a palavra-chave história

Título	Ano	Tipo
A história do ensino de história no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na pós-graduação stricto sensu	2021	Dissertação
A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	2018	Dissertação
Análise sobre modelos atômicos em Livros Didáticos de Química segundo a História e Filosofia da Ciência	2021	Periódico
Ensaio crítico sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil 1950-2018	2021	Tese
Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas	1998	Periódico
História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões	2005	Periódico
História e didática: diálogos eletivos a partir do Brasil	2024	Periódico
Livro didático de história como lugar de memória: uma proposta de ensino da diversidade sexual	2018	Dissertação
Negros contando (e fazendo) sua história: alguns significados da trajetória da Companhia Negra de Revistas (1926)	2001	Periódico
O construtivismo e o ensino de História: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental	2011	TCC
O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto - SP	2014	Dissertação
O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica	2011	Tese
O ensino de História e as representações dos sem-terra nos livros didáticos	2011	Periódico
O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural	2020	Dissertação
O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico Egeográfico Brasileiro no ensino de história	2005	Periódico
O poder da representatividade: os livros didáticos de História e as lutas femininas	2023	Dissertação
Os expedicionários paranaenses, suas glórias e reveses: proposta de sequência didática para o ensino de história do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1937-1947)	2024	Dissertação
Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história	2009	Dissertação
Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959- 1983)	2017	Dissertação
Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história - aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003	2016	Dissertação
Professor Joaquim Silva, um autor da historia ensinada do Brasil: livros didaticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)	2010	Tese

Tabela 3 – Programas em que os trabalhos foram defendidos

(conclusão)

Programa	Produções
Programa de Pós-Graduação em História Social	1
Programa de Pós-Graduação em Letras	3
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	1
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História	1
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História	1

Fonte: Autoria própria (2025).

Verifica-se que o estudo de História do Brasil e das representações sociais, políticas, culturais e ambientais são estudados nas áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais.

Figura 9 – Nuvem geral dos quadros 02 a 09



Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 4 – Estados brasileiros em que foram defendidos os TCCs, teses e dissertações

(continua)

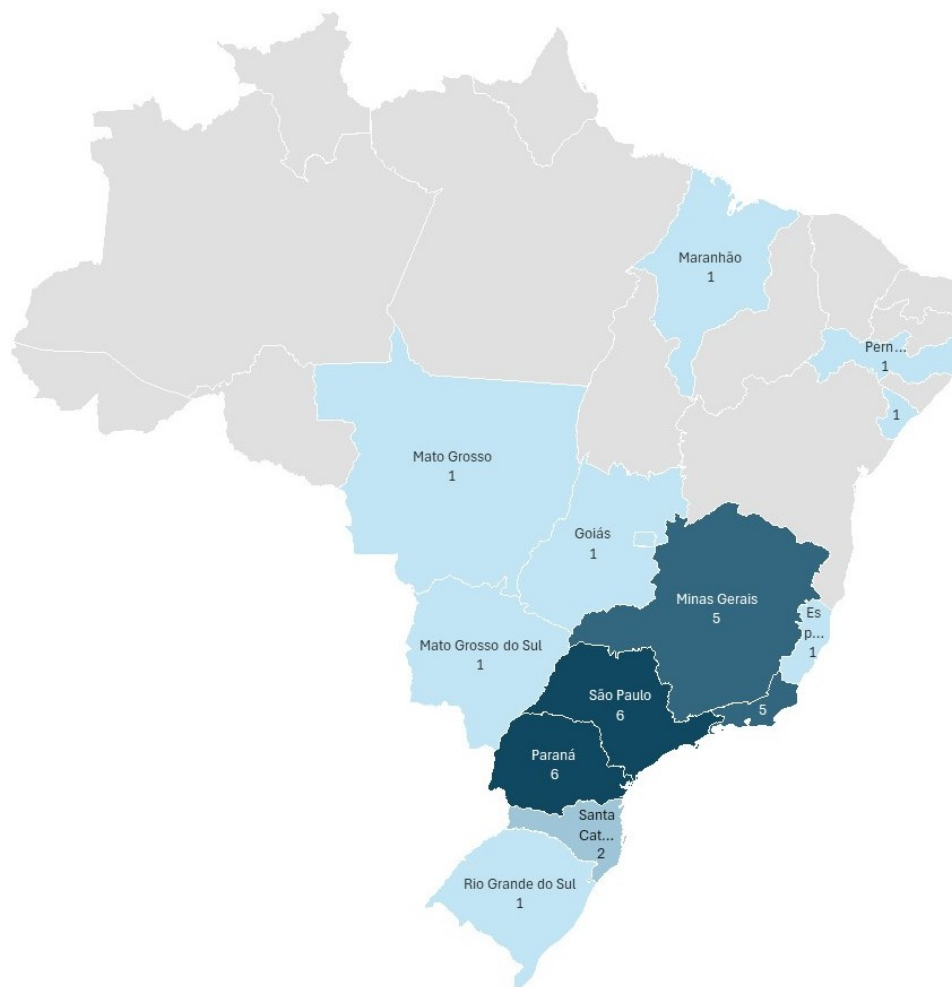
Estado	Produções
Nordeste (3 produções)	
Alagoas (AL)	0
Bahia (BA)	0
Ceará (CE)	0
Maranhão (MA)	1
Paraíba (PB)	0
Pernambuco (PE)	1
Rio Grande do Norte (RN)	0
Sergipe (SE)	1
Centro-Oeste (4 produções)	
Distrito Federal (DF)	1
Goiás (GO)	1

Tabela 4 – Estados brasileiros em que foram defendidos os TCCs, teses e dissertações (conclusão)

Estado	Produções
Mato Grosso (MT)	1
Mato Grosso do Sul (MS)	1
Sudeste (17 produções)	
Espírito Santo (ES)	1
Minas Gerais (MG)	5
Rio de Janeiro (RJ)	5
São Paulo (SP)	6
Norte (0 produções)	
Pará (PA)	0
Rondônia (RO)	0
Roraima (RR)	0
Tocantins (TO)	0
Sul (9 produções)	
Paraná (PR)	6
Rio Grande do Sul (RS)	1
Santa Catarina (SC)	2

Fonte: Autoria própria (2025).

Constata-se que as pesquisas realizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná são as que mais trabalham a mudança de paradigmas como um processo científico, estabelecendo uma ruptura com o senso comum dos fatos analisados isoladamente. As produções acadêmicas historicizam e conformam os sujeitos no seu tempo e seu espaço, e leva em conta seus interesses, diversidades e práticas sociais.

Figura 10 – Distribuição dos trabalhos por estados nacionais

Fonte: Autoria própria (2025).

A visualização cartográfica, na figura 10, retrata que as questões políticas e sociais discutidas pelos autores e autoras estão centradas nas regiões sul e sudeste, as quais concentram os recursos econômicos provindos da agricultura, indústria e serviços. Os interesses de pesquisa pela História do Brasil se voltam para a desconstrução das ideias tradicionais de narração de fatos descontextualizados e longe das humanidades e dos sujeitos. A ideia de heróis e feitos de conquista, entre dominados e dominadores, prevalece como norma, permeada pela moralidade e a religião no LD Vitória (1942).

As leituras colaboraram para a análise do livro didático, o qual valoriza os feitos europeus, e procura mostrar como foi a conquista do território e a criação da brasilidade e da identidade nacional. Autores e autoras desenvolveram ideias da singularidade e particularidades do livro didático na cultura escolar, no tempo e no espaço, como fonte para estudos sobre a história da educação. São diferentes perspectivas de análise, as quais perpassam pela ciência e pela tecnologia, que retratam o mundo natural e a criação humana respectivamente, em momentos da história. O caráter epistemológico do conhecimento, e o caráter investigativo da

ciência, que envolve o questionamento de paradigmas e das realidades, são instrumentos para combater as visões estereotipadas e os discursos hegemônicos. A História do Brasil está fortemente marcada pela tecnologia da dominação e pelo apagamento dos saberes do outro, incompatível e conflitante com o comportamento desbravador, hierárquico e sem fronteiras. As representações do passado e de uma continuidade da evolução temporal procuram estimular a imaginação do leitor: ação guerreira; ação religiosa; ação ambiental; ação política; formação étnica, nacionalismos e ações constitutivas do território.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS POLÍTICOS E EDUCATIVOS BRASILEIROS NA ERA VARGAS

Este capítulo trata da contextualização dos acontecimentos políticos e educativos que constituíram o sistema educacional público na era do governo ditatorial do presidente Getúlio Vargas (1937-1945) e papel do LD na educação.

3.1 Contextos políticos da História do Brasil

De acordo com Andreotti (2006), alguns autores consideram a Segunda República um período que abrange de 1930 a 1964. Entretanto, mais especificamente, o recorte histórico da era Vargas refere-se de 1930 a 1945, contempla o Governo Provisório de 1930 a 1934; Governo Constitucional no período de 1934 a 1937 e por fim, o Governo que foi marcado pelo autoritarismo, de 1937 a 1945. A figura representativa do governo inibia as manifestações, impunha constrangimentos políticos e institucionais, e desvitalizava a democracia nacional.

A reforma do ensino proposta por Benjamin Constant em 1890, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e implantada antes da promulgação da Constituição de 1891, em conformidade com o pensamento positivista, favoreceu a pedagogia realista, isto é, o conhecimento das coisas e das ciências, em contraposição à pedagogia humanista considerada afastada da realidade (Moreira, 2011, 49).

Segundo Piletti e Piletti (2006), a educação no período que antecede a Revolução de 1930, não contava com um sistema nacional de ensino. Na década de 1920, o pensamento político investiu em inovações técnicas, na urbanização, com o contrato de planos diretores europeus, na produção cultural, com o movimento modernista, e nos projetos de educação popular (Moreira, 2011). Importante ressaltar a criação do Partido Comunista Brasileiro em 1922, e as revoltas intituladas Forte de Copacabana e Coluna Prestes, que tomaram a frente para contestar as formas de escolha dos líderes do governo (Ribeiro, 1979).

O ensino primário estava sob a responsabilidade do Estado, com poucos recursos para expandir as redes de ensino. O ensino secundário, não seriado, tinha como principal objetivo o acesso ao ensino superior. Somente com a Revolução de 1930, os reformadores da educação, que entraram como líderes nas decisões de políticas públicas, tiveram a oportunidade de executar os ideais que defendiam.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos conferiu organicidade ao ensino secundário, Ao atribuir importância às “ciências puras” no currículo favoreceu a demanda de didáticos. A Reforma Gustavo Capanema, 1942, ao estabelecer leis orgânicas para o

ensino secundário, exigiu drástica e imediata revisão dos didáticos (Moreira, 2011, p. 40).

Com isso, a educação brasileira passa por grandes transformações, tendo início um sistema integrado de ensino, seguindo as normas do Governo Federal. Nesse movimento, foi instituído o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, sendo Francisco Campos eleito Ministro da Educação. Com o Ministério da Educação, o Governo Federal pretendia abranger o desenvolvimento da educação em esfera nacional, promover a integração de sistemas de ensino até então desarticulados, estabelecer relações entre os sistemas federal, estadual e municipal de ensino como meio de intervenção e controle do Ministério com as Secretarias Estaduais de Educação.

Romanelli (1982, p. 47) destaca que a Revolução de 1930 foi o ponto culminante de diversas revoluções e movimentos armados que ocorreram no Brasil entre 1920 e 1964, cujo objetivo maior, foi a implantação do sistema capitalista no Brasil. Na crise mundial de 1929, com a redução na exportação do café ocorreu a transferência da renda aplicada no setor agrícola, beneficiando o desenvolvimento do mercado interno, na produção industrial.

A tomada de consciência da marginalização política da classe média e das demais camadas sociais, juntamente com o êxodo rural, com operários urbanos sob influência dos operários estrangeiros surgem os primeiros movimentos grevistas, abrangendo desde a classe operária até a burguesia industrial. Apesar de não haver uma coesão nas reivindicações, o movimento tenentista saiu vitorioso em 1930. Dentre suas pretensões estava a implantação de “uma ordem social e econômica de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais, só passíveis de realização pela imposição de um governo forte, coeso e nacionalista” (Romanelli, 1982, p. 49).

Assim, em outubro de 1930 o presidente Washington Luís é deposto pelo movimento armado que teve início no sul do país, com repercussão nacional. Dentre seus objetivos estava a ruptura política, econômica e social. Com isso, instaura-se o Governo provisório de Getúlio Vargas perante o conflito de facções revolucionárias, por um lado um grupo formado por militares de alta patente, juntamente com parte da elite agrária, descontentes com a política econômica do governo, buscavam o poder.

A primeira metade do século XX, no Brasil, foi marcada pela intensificação do debate social e cultural em torno da formação da nacionalidade, em que demandas emergentes pela modernidade conviviam com a evocação da essência nacional na busca de diretrizes ideológicas que pudessem orientar a construção da nação brasileira (Campos, 2015, p. 217).

Por outro lado, no segundo grupo, estavam os revolucionários que comandaram ou participaram ativamente do movimento. Entretanto, este grupo subdivide-se em duas vertentes, sendo uma ala mais “moderada” apoiada pela classe média, voltada para “mudanças de caráter constitucional” pleiteavam maior liberdade civil e governo constitucional, enquanto a outra, mais radical, comandada pelos tenentes, almejavam uma mudança maior, lutavam pela “regeneração nacional”. A Constituição de 1934 delimita um marco importante nesse período, pois, o movimento tenentista perde influência “e o Governo caminha na direção do compromisso com os velhos interesses” (Romanelli, 1982, p. 50).

A predominância ideológica do “urbanismo”, contudo, esbarrava no caráter essencialmente agrário da estrutura econômica que amparava tais realizações. Nossa incipiente industrialização, embora já adquirisse peso econômico, permanecia à margem das políticas oficiais. Debates e propostas nacionais traíam a persistência, ao longo da primeira metade do século XX; de modelos, mentalidades e políticas agraristas (Campos, 2015, p. 218).

A Constituição de 1934 foi estabelecida com o objetivo assegurar a justiça, a liberdade, o bem-estar social e econômico, ratificando a união de todos os estados brasileiros, Distrito Federal e Territórios, de forma permanente e inseparável, sendo mantidos o regime de representatividade e forma de governo instituído pela da República de 1889 (Brasil, 1934). Na sequência, em 1937, “sob o pretexto de conter o avanço do comunismo no Brasil, Getúlio Vargas aplicou um Golpe de Estado. Como meio de garantir a sobrevivência da ditadura, que se iniciou neste período conhecido como Estado Novo, Vargas criou uma série de mecanismos de censura” para alcançar formas de controle político-ideológico da sociedade brasileira (Silva, 2012, p. 808).

Ao enfatizar aspectos referentes à educação, ciência e técnica, cabe destaque no Artigo 5º da Constituição de 1934, sobre as incumbências da União, aos incisos VIII e IX que tratam das comunicações, transportes e construção de estradas.

VIII, explorar ou dar em concessão os serviços de telegraphos, radio-comunicação e navegação aerea, inclusive as installações de pouso, bem como as vias-ferreas que liguem directamente portos maritimos a fronteiras nacionaes ou transponham os limites de um Estado;

IX, estabelecer o plano nacional de viação ferrea e o de estradas de rodagem, e regulamentar o trafego rodoviario interestadual;

XII, fixar o systema monetario, cunhar e emittir moeda, instituir banco de emissão (Brasil, 1934).

O capítulo VI aborda a organização das atividades governamentais, espelhando-se na tecnicidade por meio dos Conselhos Técnicos, apoiados por conselhos consultivos da Câmara

dos Deputados e do Senado Federal. Complementarmente, os temas da família, cultura e educação, e suas instâncias responsáveis, desenvolveram as questões culturais e educacionais centradas na busca pela nacionalidade.

Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse histórico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana. (Brasil, 1934).

Segundo Azevedo (1963), a Constituição de 1934, além de estabelecer uma política nacional de Educação, atribuiu competência à União para a construção de diretrizes da Educação Nacional. No Art. 150, compete à União estabelecer o plano nacional da educação abrangendo desde o ensino comum ao especializado, e ainda fiscalizar o cumprimento de critérios para que os estabelecimentos de ensino fossem reconhecidos oficialmente. O governo também se responsabilizava pela organização e manutenção do sistema educativo adequado aos territórios do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima (Brasil, 1934).

Cabia à União assegurar no Distrito Federal o “ensino secundário e complementar deste, superior e universitário” (Brasil, 1934). “Art. 151. Compete aos Estados e ao Districto Federal organizar e manter systemas educativos nos territorios respectivos, respeitadas as directrizes estabelecidas pela União” (Brasil, 1934). Outro aspecto relevante é a ação supletiva de recursos e o estímulo à obra educativa em todo o país. Ficou estabelecido que o plano nacional da educação seria elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e renovado em prazos específicos.

No Art. 153, é dada a liberdade do ensino religioso, respeitando as crenças, mas a responsabilidade sobre isto compete às famílias. Com a separação do Estado e da Igreja em 1900, segundo Araújo (2007), fato registrado em documentos elaborados pela Igreja Católica na forma de cartas pastorais, escritas pelo episcopado brasileiro, a Igreja deixou de ser apoiada e precisou buscar um novo lugar na sociedade. A reestruturação da Igreja se deu entre os anos 1920 e 1940. O “ensino religioso somente conquistaria foro nacional a partir de 30 de abril de 1931, o que seria constitucionalizado em 1934” (Araujo, 2007, 109-110).

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de accordo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou

responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normas (Brasil, 1934).

Os conflitos entre a nova posição do Estado e a reestruturação da Igreja estavam na exaltação da ciência e na presença de docentes ateus, sem base moral, em instituições de ensino. Os projetos nacionais republicanos não contavam com a contribuição das ideias religiosas para a constituição da unidade nacional, e contrastavam com o papel da Igreja na história colonial. Conforme a concepção vinda do Concílio de Trento (1545-1563), “a Igreja está acima de outras sociedades, afirmadas como imperfeitas, entre elas o Estado” (Araújo, 2007, p. 103).

3.2 Decisões governamentais e o ensino público

Alves (2011), ao estudar a passagem da monarquia para o estado republicano, por meio dos jornais, descreve como se constituíram as ideias dos dirigentes para construir a nação brasileira livre e democrática. Segundo o periódico *O Século*, o país passava por “transformações amplas e radicais no organismo político nacional, [na] moralidade nos homens e [no] senso comum e justiça nos governos” (Alves, 2011, p. 29).

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) a questão da constitucionalização da nacionalidade deveria ser o objetivo maior de toda a ação pedagógica do Ministério da Educação. Estas ações estavam baseadas em três pilares, sendo o primeiro, estabelecer um conteúdo nacional na educação ministrada nas escolas e por outros meios complementares de formação, embora a definição desse conteúdo não tenha sido definida.

A natureza mais precisa deste “conteúdo nacional”, jamais ficou totalmente definida, mas é claro que ela não incorporaria aquela busca às raízes mais profundas da cultura brasileira que faziam parte da vertente andradina do projeto modernista; ao contrário, tiveram preferência os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 157).

A noção de brasilidade também era veiculada por meio de cursos de moral e cívica e publicações oficiais, em detrimento de outras formas de religiosidade. Dava-se ênfase ao catolicismo brasileiro e ainda a imposição do uso unificado da língua portuguesa em todo o território nacional. O segundo pilar seria a “universidade-padrão” de escolas-modelo secundárias e técnicas, padronização de currículos de cursos e livros didáticos, além da fiscalização e controle dos conteúdos, por meio de sistemas federais, do que os alunos estariam estudando em cada escola do país. No terceiro pilar estaria a política de nacionalização,

enquanto, “erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformou em uma questão de segurança nacional” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 157-158).

Constata-se a face excludente da diversidade cultural, conservadora e autoritária no conteúdo do projeto de nacionalização da educação brasileira após 1937, reprimindo o convívio e o respeito às diversidades, os quais não representavam a unidade nacional no olhar dos dirigentes. Os conteúdos e as orientações dos trabalhos pedagógicos espelhavam o pensamento intelectual, e funcionavam como instrumento ideológico das ideias, crenças e valores de um Brasil único, uniformizado, no qual se omitiam as diferenças de classe, o racismo, e se ressaltava a condução das massas pelas elites (Abud, 1998).

O Art. 125 desta Constituição brasileira considera que a formação plena dos filhos ficaria sob a responsabilidade dos pais, como direito inalienável por natureza. O papel do Estado, ao identificar esta condição como missão, deveria contribuir integralmente com as instituições públicas, ou de forma parcial nas instituições particulares. A inquietação dos dirigentes com a formação do Estado nacional, da organização política e do povo brasileiro, estava mais alicerçada no ensino de história, destacando os heróis nos livros didáticos, e a unidade territorial, administrativa, cultural e étnica (Abud, 1998). “Os ‘males nacionais’ eram vistos como heranças do passado que impediram a formação de uma identidade nacional autêntica” (Capelato, 2013, p. 163).

Era dever do Estado assegurar a oferta direta e indireta de educação, para o estímulo e desenvolvimento de atividades, por meio da criação ou apoio às instituições artísticas, científicas e educacionais. “Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito” (Brasil, 1937a). Estabelece que a ciência, a arte e o ensino poderiam ser exercidos de forma autônoma, individual ou coletivamente, por associações e parceria público-privada. Esta liberdade e apoio estatal teve como objetivo promover o desenvolvimento e difusão da cultura, do conhecimento e da educação no País. “Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares (Brasil, 1937a).

Conforme Abud, Silva e Alves (2013), ao apresentarem a aprendizagem por meio da linguagem musical, enquanto expressão cultural, existem agentes e instituições que são formadoras do gosto e do consumo de produtos. Por isto, é importante problematizar os valores e as questões de ordem histórica, sociológica e antropológica, nos conteúdos dos livros didáticos escolares, para entender o presente, inventar o passado e projetar o futuro. “Certamente, há muitas maneiras de montar o cenário das décadas de transformação, de modo

a mostrar aos alunos diferentes formas de manifestação cultural de cada momento histórico” (Abud; Silva; Alves, 2013, p. 65).

Lê-se no documento constitucional que havia o dever pátrio, dos Estados e Municípios para garantir a educação, conforme suas potencialidades, da “infância e juventude”, para aqueles não tinham acesso ao ensino privado, ofertando o ensino público em todos os níveis. O Estado relacionava o ensino profissionalizante às classes menos favorecidas, que adquiriria uma qualificação dentro do grupo social superior ao trabalho rural. “Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida)”, o que não iria representar para o formando uma posição social diferenciada, e sim uma distinção dentro do seu próprio grupo social (Ribeiro, 1979, p. 121).

O ensino pré-vocacional profissional, que complementa a ideia de favorecer a industrialização do país, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando aqueles de iniciativa dos Estados, Municípios e indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937a).

Foram também criados museus e revistas, como gesto educativo, para veicular os conteúdos de ciência, arte e história, feitos por intelectuais e cientistas da época. As revistas continham discursos sobre assuntos educacionais e outros que pudessem transmitir valores culturais civilizatórios, diz Duarte (2004). Dentro da ação pedagógica da Revista Nacional de Educação (RNE), estava a distribuição gratuita dos exemplares entre 1932 e 1934, com muitas ilustrações atraentes, procurando facilitar a comunicação entre autores e leitores por meio de palavras e imagens (Duarte, 2004).

As relações entre a RNE e o Instituto de Educação são parte do mesmo processo histórico de constituição de relações entre o Museu e as instituições de ensino do país. O Museu deveria ser um local de educação para todos os estudantes de todas as raças e condições sociais, futuros cidadãos brasileiros. [...]. Para formar bons patriotas, futuros cientistas ou poetas, era necessário criar o amor à natureza, dando a ela um significado de beleza e glória (Duarte, 2004, p. 52).

Quanto ao Museu Nacional, situado no Rio de Janeiro, que publicava mensalmente a revista com recursos do Ministério da Educação e Saúde Pública, e distribuía para escolas e prefeituras, ele representava a materialização da constituição da nascente comunidade científica no País.

Anos depois, Heloísa Alberto Torres, diretora da instituição na década de 1940, manifestaria seu desejo de manter a orientação de Roquette-Pinto, segundo a qual a principal missão daquela casa era “difundir em nosso povo uma parte daquilo que ele precisa para vir a ser aquilo que merece” (Duarte, 2004, p. 52).

Valéria Paiva (2015), estudando o perfil intelectual de Almir de Andrade, editor da revista *Cultura Política*, publicada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda entre os anos 1941 e 1945, explica o poder de persuasão das revistas na divulgação do regime do Estado Novo para grupos sociais da nação brasileira. “*Cultura Política* não deixa de ser, também, produto de uma época e de uma geração para a qual a cultura se tornava um produto, e o conhecimento sistemático se tornava um valor” (Paiva, 2015, p. 226).

O artigo 129 da Constituição Federal de 1937, aponta ainda para a responsabilidade das indústrias e sindicatos patronais na criação de escolas de aprendizes para serem disponibilizadas a seus associados ou filhos de operários. Estavam regulamentadas em forma de lei, tanto a execução desta deliberação, quanto os poderes concernentes ao Estado sobre essas instituições de ensino, bem como subsídios “concedidos pelo Poder Público” (Brasil, 1937a).

Fonseca (1986, p. 16) explica o ensino industrial estava destinado para aqueles que trabalhavam nas fábricas, sendo necessário fazer as adaptações dos horários. “Este tipo de ensino passou a ser atribuição do SENAI”. Estabeleceu-se entre o ensino primário e o universitário um novo nível de ensino, para exercer funções junto aos formados em cursos superiores. A Lei Orgânica os denominou de técnicos, dando às escolas um novo caráter aos liceus e escolas de artífices. A norma previa outros cursos extraordinários e avulsos ou de divulgação, dando qualificação profissional aos demais trabalhadores. “As escolas seriam técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem” (Fonseca, 1986, p. 17).

O artigo 130, trata do ensino público primário obrigatório que apesar de gratuito, não exime os detentores de mais recursos, em contribuir com os menos favorecidos, na ocasião da matrícula, com uma mensalidade de pequeno valor para o caixa da instituição de ensino (Brasil, 1937a). A preocupação principal era a formação do cidadão que colaboraria para o desenvolvimento nacional.

Este tripé: - difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma certa cultura escolar, como a introdução da Didática nos cursos de formação de professores e a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos de 1931 (Schmidt, 2024, p. 5).

A Constituição de 1937 em seu artigo 132, estabelece que cabe ao Estado instituir ou apoiar entidades voltadas à formação da juventude. Essas instituições deveriam organizar

atividades anuais de trabalho nos campos e oficinas, aliadas à promoção da disciplina moral e ao treinamento físico. A finalidade central era preparar os jovens para o cumprimento de suas responsabilidades perante a economia nacional e a defesa da pátria, refletindo um projeto educacional de caráter funcionalista e fortemente orientado por valores cívicos e nacionalistas (Brasil, 1937a).

A obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e trabalhos manuais fica estabelecida em todas as escolas primárias, normais e secundárias, segundo o artigo 131, sendo que nenhuma escola poderá ser reconhecida ou autorizada, sem o cumprimento desses critérios (Brasil, 1937a). De acordo com o artigo 132 da CF de 1937, a juventude deveria receber treinamento físico e desenvolver disciplina moral, com o objetivo de treiná-los ao cumprimento de seu dever econômico e cívico, sendo que essas instituições deveriam ser fundadas pelo Estado ou associações subsidiadas (Brasil, 1937a).

Este foi o sentido do currículo escolar e a linha definidora da sua elaboração. Em outros termos, a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios” (Ferro, 34), em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola (Nadai, 1992-1993, p. 149).

No artigo 133, fica estabelecido que o ensino religioso pode ser ministrado como disciplina regular nas escolas primárias, normais e secundárias, porém sem imposição pelos professores da frequência nestas aulas. Havia também a necessidade de proteção de monumentos históricos, artísticos e naturais que contemplam a proteção da Nação, Estados e Municípios (Brasil, 1937a).

A lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937 regeu a reestruturação na administração do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), criado em 1930, com o objetivo de promover a centralização política e administrativa⁶.

Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. [...] Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. (Brasil, 2025).

⁶ Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>.

Conforme esclarecem Norbert Elias e John Scotson (2000), a autoimagem da pessoa, não é construída apenas pela trajetória de seus pais, deve-se considerar também a forma como esses indivíduos são percebidos pelos outros. E essa vivência experimentada pela pessoa, ainda que implicitamente, implica diretamente em seu comportamento e autoestima, contribuem para a construção de sua personalidade.

Muitas vezes, a segurança que uma pessoa adquire na infância, por acreditar no status superior de sua família, influencia sua autoconfiança em anos posteriores da vida, mesmo que sua própria situação seja menos segura ou que seu status tenha decaído. Do mesmo modo, a experiência da atribuição de um status inferior à própria família deixa marcas na auto-imagem e na autoconfiança dessa pessoa em épocas posteriores (Elias; Scotson, 2000, p. 188).

O sentimento de pertença a determinado grupo ou comunidade está relacionado a consolidação de uma organização social hierarquizada em que os mais velhos estabelecem normas e comportamentos aceitos socialmente, sendo que essa vivência pode proporcionar aos jovens a sensação de pertencimento, estabilidade e segurança, ainda que essa condição não supra suas necessidades de lazer por exemplo, contribui formação da identidade social da pessoa depende da “herança sociológica” (Elias; Scotson, 2000).

Schlegel (2017), ao fazer um estudo comparativo das três edições do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, explica que não há um Estado que mantém os laços com o sistema de famílias. O Estado nasce da superação da ordem familiar, e então se constrói o cidadão e seus direitos, e não existe uma sucessão de fases de aperfeiçoamento do processo, e sim a destruição de formas pré-existentes. Então, o indivíduo que vive na cidade afasta-se da ordem familiar para fazer parte da ordem do Estado. Para Sérgio Buarque de Holanda, na sua lógica de pensar “é possível pensar em um Estado informado pela afetividade – um Estado personalista –, mas não em um Estado familista” (Schelgel, 2017, p. 25).

A Lei n. 378, no Art. 13 do capítulo II, deliberou que ficaria a cargo do Departamento Nacional de Saúde administrar atividades referentes à saúde pública, médica e social “A. Ao Departamento Nacional de Saude incumbirá a administração das actividades relativas á saude publica e á assistencia medico-social, que sejam da competencia do Ministerio” (Brasil, 1937b)⁷. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 reforça o direito dos pais em educar integralmente seus filhos, e o Estado entrava como colaborador para “suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937a, art. 125).

⁷ Foi feita a seguinte diferenciação para os documentos do ano de 1937: Constituição dos Estados Unidos do Brasil está referenciada por 1937a, e a lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937b.

No capítulo III, secção III - “Dos serviços relativos á educação”, o Art. 33 da lei n. 378, estabelece que a estrutura do sistema educacional, compreendendo tanto os serviços de educação escolar quanto os de educação extra escolar, é definida pela presente legislação e também abre espaço para inclusão de novos setores de acordo com as necessidades posteriores (Brasil, 1937b). Segundo Azevedo, (1963) no período republicano, durante aproximadamente trinta anos, a sociedade viveu a estagnação de um tempo em que a indústria ainda em seus primórdios, não tinha visibilidade a não ser com relação a agricultura.

E todos ainda contavam histórias de sua infância, sua primeira viagem em caminho de ferro, seu deslumbramento quando a eletricidade substituiu o óleo e o gás, seu temor quando pela primeira vez tinham ouvido, à extremidade de um fio, a voz humana. A cultura científica e a técnica ainda eram muito pouco espalhadas na burguesia, como nas elites intelectuais e dirigentes, que se contentavam, em geral, de admirar em bloco de maneira literária, as “maravilhas da ciência e da técnica, sem nenhuma preocupação real de alargar, no país, o campo de suas aplicações (Azevedo, 1963, p. 733).

Além de contar com um departamento de direção geral e um órgão administrativo, o Departamento Nacional de Educação foi composto por oito divisões sob responsabilidade de um dirigente competente nas seguintes instâncias:

Art. 10 - a) Divisão de ensino Primario; b) Divisão de Ensino Industrial; c) Divisão de Ensino Commercial; d) Divisão de Ensino Domestico; e) Divisão de Ensino Secundario; f) Divisão de Ensino Superior; g) Divisão de Educação Extraescolar; h) Divisão de Educação Physica (Brasil, 1937b).

A secção V, Art. 20, da lei n. 378, trata da organização de “órgãos complementares” dentre eles, destaca-se a “Bibliotheca”. Este órgão ficaria responsável pela obtenção, identificação, acomodação e preservação de livros, dentre outros materiais impressos, essenciais às atividades da Secretaria do Estado. Outra medida relevante foi a criação da Universidade do Brasil, fundada a partir da unificação da Universidade do Rio de Janeiro com a Universidade Technica Federal.

Art. 35 Além da Universidade do Brasil, manterá a União como serviços públicos federaes os seguintes estabelecimentos de ensino superior; Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Direito do Ceará, Faculdade da Medicina da Bahia, Faculdade de medicina de Porto Alegre e Escola Polytechnica da Bahia (Brasil, 1937b).

Segundo Fernando de Azevedo (1963), nem todas as faculdades criadas no século XIX, e mantidas pelo Estado, tiveram continuidade. Restaram aquelas que ofereciam cursos de advocacia, medicina e engenharia pelo número de postos de trabalho que demandavam estas

formações. Estas formações técnicas especializadas mostravam “a ausência, no sistema de ensino superior, de faculdades de filosofia e letras e das ciências, destinadas a favorecer o ensino e a pesquisa científica” (Azevedo, 1963, p. 721-722).

Complementando, Silva (2012), ao tratar da fetichização do livro didático, diz que eram os intelectuais das variadas áreas, os escritores de livros educativos para diferentes disciplinas. Ele cita alguns autores como Olavo Bilac e Carlos Laet, que tinham multi-formações, e foram autores de livros didáticos. Na abertura do livro LD-Vitória, de João Pereira Vitória (1942), encontra-se um texto de Olavo Bilac intitulado “Brasil”.

No século XX, a partir dos anos 60, os livros didáticos passaram a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados. Este processo foi resultado da criação das faculdades de Filosofia nos anos 30 gerando, por consequência, na década de 50, a oferta de muitos profissionais com habilitação específica para o mercado de trabalho (Silva, 2012, p. 809).

Para o Ensino Secundário, dividido em fundamental e complementar, o Colégio Pedro II era o padrão nacional de referência. Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) explicam que a lei Francisco Campos regulamenta a criação de escolas de educação secundária, as quais “deveriam requerer sua inspeção ao Ministério que, durante pelo menos dois anos, acompanharia de perto suas atividades, para depois reconhecê-las como equiparadas ao padrão nacional, que era dado pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 207).

No Paraná, havia manifestações do governo sobre a necessidade de separar a escola normal do Ginásio. “Enquanto não for possível a separação, os dois cursos funcionarão no mesmo edifício, com os mesmos lentes e professores”. A construção de uma sede própria para o Ginásio também fazia parte das exigências do governo federal, “que definia os critérios para fornecer a equiparação do Ginásio Paranaense ao Colégio D. Pedro II” (Ranzi, 2007, p. 196).

No Art. 37, da Lei n. 378/37, parágrafo único lê-se, “Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e grãos, por todo o territorio do Paiz” (Brasil, 1937b). Estabelece que tanto as escolas de aprendizes artífices, quanto a escola Normal de Artes, mantidas pela União, seriam transformadas em Liceus direcionados ao ensino profissional. Para a implementação do ensino profissionalizante seriam criados novos liceus em diversas áreas do conhecimento em todo o território nacional. O ensino técnico, segundo Queluz (2000, p. 212), em conjunto com os industriais “acabaria também por ser responsável por outra

proposta de alfabetismo técnico, expresso na organização e desenvolvimento do SENAI, a partir de 1942”.

O problema da Educação que ficou em foco desde 1920, passou a fazer parte das ideias sociais e políticas materializadas por reformas e correntes pedagógicas. A cultura industrial e a formação técnica se consolidou com a criação e transformação de escolas profissionais, e especializadas “(como mecânica, química e eletricidade), em que se dessem um ensino um ensino teórico dessas ciências e técnico sobre as indústrias às quais deviam aplicar-se os seus princípios (Azevedo, 1963, p. 737).

A lei n. 378/37 traz no fortalecimento do campo da educação e da ciência, destacando a criação de instituições como o Instituto nacional de Pedagogia, importante centro de pesquisas para problemas referentes ao ensino. No Art. 41 dá-se ampla margem para a manutenção do Instituto Oswaldo Cruz, que tinha como missão a construção do conhecimento por meio do trabalho científico, em relação ao “domínio da patologia experimental e de outros ramos da biologia” (Brasil, 1937b). Assim, como o Instituto Cayrú, criado para promover a organização da Enciclopédia Brasileira, O serviço do Patrimônio Histórico e Nacional, O Museu Histórico Nacional, o Museu de Bellas Artes dentre outros e outras. Os Art. 50 e 52, respectivamente, cria o serviço de radiodifusão de cunho educativo e o Instituto Nacional de Saúde, com o objetivo de realizar estudos e pesquisas sobre questões relativas à saúde, de interesse em âmbito nacional.

A primeira organização do ensino secundário, feita com o ministro Francisco Campos, ainda não unificava as diferentes áreas de conhecimento representadas pelos cursos superiores de engenharias, medicina e advocacia. Estava dividido em duas etapas, fundamental e complementar, que seriam cumpridas em cinco anos (Brasil, 1931). Assim, o candidato teria a opção de obter uma formação geral e de se preparar para o ensino superior. Os cursos complementares preparavam os candidatos para os cursos superiores. Eles atendiam as áreas jurídicas, médicas e humanidades. Os estudos jurídicos enfatizavam as matérias de humanidades; “para os que pretendiam cursar medicina, farmácia e odontologia a predominância ficava para as ciências naturais e biológicas; para os que objetivavam os cursos de engenharia e arquitetura, o estudo de matemática era fundamental” (Piletti; Piletti, 1997, p. 179). As demais matérias eram comuns e alcançavam a língua nacional e as línguas estrangeiras, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, física, química, e matemática.

Schmidt (2024) explica que apesar do ensino de história ter começado durante o Império (1838), foi no regime republicano que ele se consolidou, seguindo as diferentes

concepções pedagógicas e acadêmicas. “Constata-se a existência de grupos de pesquisadores que aderem a correntes pedagógicas, nomeadamente a teoria da “transposição didática” e grupos que tomam como referência um diálogo mais próximo com a teoria e filosofia da História” (Schmidt, 2024, p. 3).

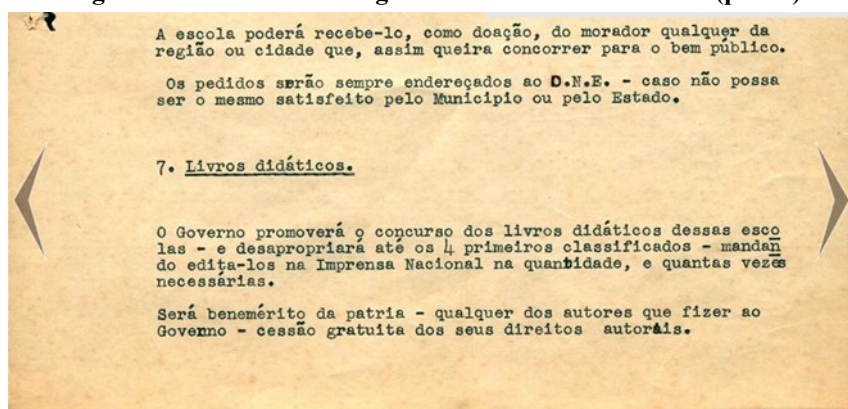
3.3 Livro didático continua como linha orientadora didático-pedagógica

No contexto do governo ditatorial de Getúlio Vargas, o emblema do Ministro Gustavo Capanema nas políticas educacionais, que representava os ideais do Estado Novo, pode ser compreendido a começar de seus discursos e de organização do sistema nacional de educação. Em fonte original (Brasil, 1943), lê-se em um projeto de definição das funções da Divisão Extraescolar e de organização de um regimento interno, a intenção da formação plena do estudante. Responsável pelas atividades complementares, a Divisão se ocupava dos grêmios, bibliotecas, museus, comunicação – rádio e televisão – publicação de revistas, intercâmbio intelectual, canto, ensino cívico-musical para o desenvolvimento da consciência nacional. Ela oferecia para todos, independentemente das hierarquias sociais, a “oportunidade de emancipar-se das limitações do grupo e participar mais ou menos ativamente da direção de seu próprio desenvolvimento” (Brasil, 1943, p. 1). Para tal, era preciso que esta Divisão estivesse vinculada ao ensino secundário para que se cumprisse aquilo que estava disposto no Capítulo XIII do Decreto-lei n. 4.244/42. Lê-se no documento:

DOS TRABALHOS COMPLEMENTARES Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais (Brasil, 1942).

A Portaria Ministerial foi emitida na sequência e a Divisão Extraescolar passou a prestar assistência técnica e subvenções para as instituições de ensino criarem instituições escolares culturais, recreativas, esportivas, artísticas e literárias. A Divisão também fornecia materiais de ensino, livros infantis para cultivar o sentimento nacional, e livros didáticos. Para a escolha dos livros do ensino primário, o governo organizava concursos, formava o júri por professores e técnicos, e os classificados eram editados na Imprensa Nacional (ver figura 11).

Figura 11 – Documento original da Divisão Extraescolar (p. 111)



Fonte: Brasil. FGV. CPDOC (Brasil, 1943)⁸.

A construção explicativa da História do Brasil fundamenta a intenção autoral de expressar verdades. “À estrutura fiduciária do testemunho, que implica confiança, opõe-se a natureza indiciária do documento, submetido aos critérios objetivos da prova” (Chartier, 2021, p. 31). A produção de enunciados científicos atribui, no presente, créditos à representação histórica do passado, à indestrutibilidade, e à neutralidade inerte, acabada e superada dos fatos distantes. “É no entrecruzamento entre a cientificidade da operação historiográfica e a garantia ontológica do testemunho que Ricœur fundamenta tanto a recusa das posições céticas e relativistas” (Chartier, 2021, p. 32).

Neste período histórico de organização do sistema nacional de educação, o governo enfrentava dois problemas básicos: a educação cívica e a educação física do povo brasileiro. Por ocasião da visita do Ministro Gustavo Capanema à Câmara dos Deputados, para tratar da reorganização do Ministério da Educação e Saúde, ele sugeriu a transformação da Divisão de Desenvolvimento Cultural em Divisão de Educação Cívica. A educação extraescolar reuniu a cultura intelectual, das massas populares e a conduta cívica. Havia um projeto do Senador Pacheco de Oliveira que demandava esta divisão. “Observa-se, por outro lado, que esta espécie de educação constitui, para o Estado Moderno, uma função indeclinável” (Brasil, FGV, CPDOC, p. 2, s/d).

Quanto à criação da Divisão de Educação Física, o Ministro Capanema explicou que havia uma organização destas atividades no Exército, porém não no país como um todo. Em discurso proferido no lançamento do curso de extensão administrativa organizada pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), ele disse que “o Estado moderno quer a felicidade de todos, e para realizar esse objetivo necessita, principalmente, de

⁸ FGV.CPDOC. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_f&pagfis=21926. Acesso em: 7 out. 2025.

organização” (Brasil. FGV DPDOC, p. 5, 1941). Comparava o Estado a uma grande empresa, com a racionalização dos serviços, pesquisa, planejamento, projetos, pessoal técnico, disciplina, eficiência e organização adequada. “Precisamos transformar os novos métodos de trabalho em coisa normal e, para isso, necessitamos de homens” (Brasil. FGV DPDOC, p. 11, 1941).

A portaria ministerial n. 4 de março de 1940 deu autonomia para a disciplina de História do Brasil no ginásio do ensino secundário, e aumentou sua carga horária no curso.

Em 1942, ou seja, 11 anos após a Reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Entre suas propostas estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. Apesar de pressões oriundas dos debates pedagógicos, a lei não reunia, ainda, a História e a Geografia num conjunto mais amplo, semelhante aos “social studies” dos currículos norte-americanos (Schmidt, 2024, p. 6).

O movimento de criação da disciplina começou com grupos de pessoas provenientes da Igreja Católica e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1839, no sistema político imperial. O papel do IHGB foi “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos da fundação, ordenar fatos buscando a homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (Schwarcz, 2009, p. 139).

Um dos fortes meios de estabelecer a ordem e a hierarquia era pela educação, reproduzidas nos livros didáticos. “Todos os povos, sejam eles quais forem, conservam do seu passado, rasgos de nobreza, valentia e tenacidade. Constitui isto o patrimônio moral da nacionalidade” (Vitória, 1942-43, p. 7).

3.4 Representações sociopolíticas de ciência, tecnologia e diversidade de práticas

O início do Brasil, enquanto Nação, ocorreu com a vinda de Dom João VI para o Brasil. Contribuindo com o desenvolvimento da ciência, tecnologia e educação, aspectos que fazem parte da organização socioeconômica de um território. Nas relações que se estabeleceram na sociedade do período Império e República, no viés da educação permeada pelas diferentes práticas e saberes denotam-se diversidades culturais, e origens da desigualdade social no Brasil. Estes aspectos foram sendo introduzidos na formação do povo brasileiro por meio de materiais didáticos na educação, e das representações sociais.

Pois as 'representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social' (Jodelet, 1997, p. 22), visto que a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, e toda leitura a um ideal (Vieira, 2023, p. 22).

Conforme esclarece Durkheim, a simbologia que se faz uso para expressar a subjetividade, a forma de pensar, os recursos monetários empregados para subsidiar despesas, são meios pelos quais estabelecem relações, na prática comercial e profissional, observando-se individualmente a cada membro de uma comunidade, esses fatos que os precedem poderão ocorrer a cada um de seus membros “Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais” (Durkheim, 2004, p. 38). Para o autor, esses fatos exercem um poder coercitivo e se impõem ao indivíduo, ou seja, exterior a sua “consciência individual”, são atribuições de cunho social independente de algum tipo específico de comunidade.

Esses fatos constituem portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais. Essa qualificação lhes convém; pois é claro que, não tendo o indivíduo por substrato, eles não podem ter outro senão a sociedade, seja a sociedade política em seu conjunto, seja um dos grupos parciais que ela encerra: confissões religiosas, escolas políticas, literárias, corporações profissionais, etc. Por outro lado, é a eles só que ela convém; pois a palavra social só tem sentido definido com a condição de designar unicamente fenômenos que não se incluem em nenhuma das categorias de fatos já constituídos e denominados. Eles são portanto o domínio próprio da sociologia (Durkheim, 2004, p. 43).

Assim, o autor esclarece que para ser caracterizado como fato social não pode prescindir de três aspectos além da coerção, tem que ser geral, a regra vale para todos, e ainda não estar atrelado a apenas um indivíduo.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2004, 47).

Corroborando Mauss (1979) a teoria de Durkheim, ao descrever os rituais de manifestações fúnebres em diversas tribos australianas, conclui ser de “caráter coletivo” as maneiras de demonstração de “sentimentos e emoções” por meio da oralidade, esclarece que essa forma de expressão, não interfere na “intensidade dos sentimentos”. O autor define como uma linguagem essas formas de manifestações por serem compreensíveis ao grupo e para o grupo.

Mas todas as expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo, são mais que meras manifestações, são sinais como frases e palavras. É preciso emití-los, mas é preciso só porque todo o grupo os entende. É mais que uma manifestação dos próprios sentimentos, é um modo de manifestá-los aos outros, por conta dos outros. É essencialmente uma ação simbólica (Mauss, 1979, p. 153).

Esclarece Moscovici (1978) que o termo “representação coletiva” foi proposto por Émile Durkheim, para estabelecer o que seria distinção entre pensamento social e individual.

[...] “Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado social sobre o individual, da superação deste por aquele (Moscovici, 1978, p. 25).

O autor aponta ainda que, segundo Durkheim, a Psicologia social deveria incumbir-se de buscar a compreensão dos motivos pelos quais “de que modo as representações se atraem e se excluem, se fundem umas com as outras ou se distinguem.” Adverte que é preciso “maior rigor” ao tratar desse conceito, pois, embora a representação reproduza as interações sociais, não deve observá-la passivamente, pois, a reprodução, estando presente nesse processo, ainda assim, estaria atrelada às influências do meio em que essas interações ocorrem, ou seja, das inúmeras formas de viver de diferentes grupos, crenças e valores e isso permite sua constante renovação.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o use (sic) nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores (Moscovici, 1978, p. 25).

O indivíduo faz parte do jogo da construção e da desconstrução das representações sociais, e a linguagem o conduz ao espaço da simbologia. A representação social, enquanto uma forma de conhecimento particular, modela comportamentos e formas de comunicação entre as pessoas. Com o desenvolvimento da ciência, multiplicam-se as formas de conhecer o mundo e de representá-lo. Ela trabalha com rupturas e refutações necessárias para a produção de novos conhecimentos nas diferentes disciplinas, transformando os seus status epistemológicos, por meio da representação social.

A passagem do nível da ciência ao das representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a um outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ao menos. Essa ruptura é deplorável, porquanto se vislumbra aí uma demissão, um enfraquecimento do domínio da lógica ou da razão. Essa atitude é nobre, contudo, excessivamente unilateral e limitada. Ela ignora que, pelo contrário, essa ruptura é a condição necessária para a entrada de cada conhecimento físico, biológico, psicológico, etc., no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram, dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representação social (Moscovici, 1978, p. 26).

Assim, cabe destaque a algumas considerações a respeito das representações sociais tecidas por Moscovici (1978) marcadas pela ciência. Os grupos sociais constroem suas representações baseadas em crenças e valores, respeitando as distâncias e os limites das funções, dos contextos, conceitos e da subjetividade. Elas não se reduzem à mera constatação do passado, por suas especificidades enquanto formadora da realidade, já que a representação social é um corpus de organização de conhecimentos e também uma atividade psíquica organizadora da realidade. Os indícios e os meios pelos quais os objetos ou as pessoas são representados no âmbito social carecem de uma doutrina para decifrar, predizer ou antecipar sistemas de práticas e valores orientativos, e esclarecer as histórias individuais e coletivas dos grupos sociais.

O mapa das relações e dos interesses sociais é legível, a cada instante, através das imagens, informações e linguagens. Representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos (Moscovici, 1979, 127).

Com isso, o autor considera que é possível a formação de uma representação social a partir da vinculação a dois aspectos, sendo o primeiro o sistema de valores, convenções, noções e práticas que orientam os indivíduos, e o segundo, a história individual e coletiva, seus códigos e expressões que comunicam o grupo social e definem as práticas cotidianas. “Assim, o livro didático carrega em suas páginas representações que têm o potencial de influenciar a vida de meninos e meninas” (Vieira, 2023, p. 62).

3.5 Representações sociais e políticas e a legitimação dos conteúdos do livro didático

Qualquer fato que já ocorreu pode ser retomado na forma discursiva e registrado na forma cultural da escrita de um livro. Porém, o narrador pode dar relevância ou não aos diferentes aspectos do fato, permeados de valores estruturantes e normativos. O historiador e filósofo Jörn Rüsen (2016b) verificou que, ao entrar em contato com objetos do passado, é possível aprender sobre eles. Entretanto, este aprendizado está atrelado ao processo de funcionamento da mente, aos livros lidos, e às crenças religiosas. “É a complexidade do processo da competência de lidar com o pensamento histórico” (Rüsen, 2016a, p. 33). O autor esclarece que as narrativas eram desviadas dos aspectos tecnológicos, há 30 anos atrás, e hoje, eles acompanham os movimentos da ciência e da tecnologia na sociedade. Focalizar nos aspectos não técnicos abre espaço para buscar por graus aproximados da verdade em valores e

normas. “O campo da cognição histórica é maior que os cinco campos isolados (moral, estético, religiosos, cognitivo e político)” (Rüsen, 2016a, p. 35).

A relevância do estudo de História está na necessidade de compreensão do conceito de sociedade e diz respeito também ao entendimento do que é a própria humanidade, objeto de estudo da compilação dos primeiros estudos históricos. “Nação era uma representação da humanidade”, de identificar-se como seres humanos (Rüsen, 2016a, p. 20). A aprendizagem histórica compila os elementos necessários para estruturar o tempo de modo cognitivo. Cada sociedade se vê como autora de uma história que considera universal, ao atribuir temporalidade à humanidade. “Entender a história é necessário para compreender o conceito de cada sociedade em torno do que é a humanidade” (Rüsen, 2016a, p. 20).

Há distinção entre Teoria da História e didática da História. A Teoria da História diz respeito às fontes consultadas, aulas de campo realizadas, além de outras fontes e métodos. A didática da História está voltada ao estudo da História na construção da própria identidade como seres humanos, do próprio sentido de nacionalidade e à distinção com outros povos.

O pensamento histórico é uma atividade mental necessária para os humanos saberem quem eles são. O que significa ser brasileiro para você? Como pesquisar a ideia de identidade, é um caso para ser discutido em sala de aula. Sentar lá e verificar: quando as crianças dizem “nós” no sentido de identificação com a nacionalidade, e quando elas dizem “eles” ao se referirem a outros povos (Rüsen, 2016a, p. 21-22).

O processo de aprendizagem histórica se dá a partir do entendimento de que ela está intrinsecamente relacionada à vida dos seres humanos. Para tanto, se faz necessário o envolvimento dos indivíduos com os fatos históricos desde o início. Defende ainda que a aprendizagem histórica deve ser de fácil compreensão e “significativa para todas as pessoas”.

A teoria da aprendizagem histórica "pressupõe a reflexão da filosofia da história, que aponta: aprender história importa. Aprendizagem é um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência”. A aprendizagem histórica, por outro lado, “é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado (Rüsen, 2016a, p. 26).

No que concerne à historiografia, de acordo com Chartier (1991), às imposições da lembrança, sejam elas em âmbito pessoal ou de grupo, vivenciada ou oficializada, interferem nas “pretensões do saber histórico”. Estas adquirem um caráter indiferente e estático, ao serem comparadas à vivacidade com que se pode visitar o passado na agilidade de sua “recordação”. Chartier pergunta como o passado, no tempo da história e suas relações com a memória, pode

estar no presente, constituído de passados sedimentados. “O historiador deve introduzir, em sua narração, indícios ou provas desse “ter-estado-lá” que funcionam como “*effets de réel*”, “efeitos de realidade”, encarregados de dar presença ao passado: citações, documentos, fotos” (Chartier, 2021, p. 32).

As reivindicações da memória, individual ou coletiva, experimentada ou institucionalizada, abalaram, elas também, as pretensões do saber histórico, julgado frio e inerte quando comparado à relação viva que faz com que se reconheça o passado na imediatez de sua reminiscência (Chartier, 1991). “A relação de representação – entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga - traça toda a teoria do signo do pensamento clássico, elaborada em sua maior complexidade pelos lógicos de Port Royal” (Chartier, 1991, p. 184).

Nesse sentido, Chartier recorre a Paul Ricoeur para explicar sobre o desafio enfrentado pela história, enquanto campo de conhecimento e suas especificidades. Como mostrou, magnificamente, Paul Ricoeur, a tarefa da história não é nada fácil quando a memória assume a representação do passado e opõe a força e a autoridade da lembrança ao “mal-estar na historiografia”, segundo uma expressão que empresta de Yosef Yerushalmi. A história deve respeitar as exigências da memória, necessárias para se autoafirmar como conhecimento que lhe é próprio, exercendo a crítica, a confrontação entre as razões dos sujeitos e os constrangimentos, e respeitando as posições da comunidade científica. Na diferenciação entre discursos, ficcionais ou memoriais, a história torna presente aquilo que já passou, e usa a intelegibilidade para selecionar continuidades e descontinuidades (Chartier, 1991).

Martins (2009, p. 58) destaca dois fatores fundamentais para a construção do discurso historiográfico: interesse e a tradição. O “interesse contém um momento ativo, que busca articular (mediar) o horizonte (de expectativas) do sujeito (observador) com as sociedades e as culturas passadas (e seus respectivos meios)”. O conceito de tradição diz respeito à “permanência, na consciência histórica da cultura social do presente, dos componentes que provêm do ‘tempo passado’ conforma um acervo material e imaterial de conhecimentos e agires” (Martins, 2009, p. 58).

A investigação, todavia, não pode se restringir a meras constatações possivelmente resignadas a esse respeito. “A penetração analítica das redes de conformação do passado histórico, a que se propõe a escrita da história, requer a decifração dos sentidos inscritos no agir passado e a montagem de sentidos plausíveis no agir presente” (Martins, 2009, p. 58). O historiador deve atentar-se para visão de mundo do período estudado, para seu melhor

entendimento, pois esse distanciamento permite maior compreensão do mesmo, sem o viés de suas próprias concepções para melhor conhecimento do contexto histórico.

O historiador Allen Debus (1996) explica que os termos Renascimento, ou renascimento do conhecimento, e humanismo geraram uma nova forma de fazer ciência. Novos métodos foram criados para estudar os fenômenos naturais, cuja base foi a observação. Havia preferência em desenvolver estudos retóricos e históricos, em contraposição aos estudos técnicos aristotélicos. Os humanistas buscavam o aperfeiçoamento moral do homem, e isto refletiu na organização do ensino elementar. Todavia, o ensino superior se manteve conservador e a educação primária dos séculos XIV e XV “era declaradamente anticientífica” (Debus, 1996, p. 22).

A ciência enquanto ciência é construída, sobretudo contra os semieruditos e não contra o povo, cujas “opiniões sadias” encerram alguma razão que, não sendo ciência, tem a ver com uma ciência liberada de seu menosprezo para com os profanos. [...] Se a ciência é uma obra humana – e, nessa qualidade, frágil e falível – como será possível o conhecimento da verdade? (Pinto, 2017, p. 200-201).

Nas palavras de Jürgen Habermas (2004), as discussões sobre a cientificidade se mantêm nas concepções filosóficas de falibilidade da ciência e do grau de racionalidade. Contudo, as escolhas de linguagens teóricas, que nascem e crescem a partir de pontos de vista, geram análise diferentes para um mesmo objeto. Quando se questionam hábitos e certezas “temos a opção de passar do envolvimento direto nas rotinas da fala e da ação para o nível reflexivo do raciocínio, onde buscamos saber se algo é verdadeiro ou não” (Habermas, 2004, p. 62). O autor defende uma noção abrangente e holística que amplia as argumentações da razão, considerando as questões linguísticas e as práticas culturais que regem a comunicação entre os sujeitos.

O professor João Augusto Bastos (2015b) explica que a ação comunicativa se concretiza nas linguagens entre as pessoas, as quais priorizam o entendimento na organização das relações sociais. Ao priorizar a comunicação na passagem da criação para a materialidade, Bastos explica que o artista transita pelas sensibilidades, percepções e emoções para conhecer, e que “isto não vem a significar que a linguagem em si seja subjetiva” (Bastos, 2015b, p. 95). Ela, enquanto ordenadora de uma materialidade, que circula entre os modos de ver e de fazer, constitui critérios e valores objetivos que evitam o reducionismo da ação e os questionamentos diante dos fenômenos. Não se trata de um adestramento que ignora a sensibilidade e a inteligência espontânea do fazer de uma pessoa, bem como dos poderes de transformação e da renovação por meio de ações comunicativas. São elaboradas linguagens específicas interligadas

com os contextos sociohistóricos, culturais e políticos, no âmbito da coletividade, que representam padrões referenciais básicos de conhecimentos e técnicas de uma sociedade.

Esta multidiversidade de fatores justapõe as imagens que o ser humano tem de si próprio, do meio social onde vive, do mundo que o cerca, dos objetos materiais e condições de produção e circulação, das afirmações morais ou jurídicas, e dos discursos teóricos científicos e filosóficos. Retomando Habermas (2004) e sua teoria da ação comunicativa, a esta ideia se agrega a noção de multiculturalidade, e dos acessos a este fenômeno. Apesar de existirem subculturas, os cidadãos precisam se reconhecer em uma única cultura política. Quando reprimidas, as subculturas, produtoras e receptoras, sofrem pressões de adaptação de práticas, valores, técnicas, modalidades de ensino, normas e processos no âmbito institucional: sistemas educativo, religioso, comunicativo e outros.

CAPÍTULO 4 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Neste capítulo são desenvolvidas as categorias analíticas das técnicas de dominação territorial, as tecnologias de desenvolvimento espiritual e o completo desinteresse dos europeus em conhecer os saberes indígenas. “O Brasil foi obra em grande parte dos jesuítas. Eles tudo ensinaram: as letras, a economia, a indústria caseira, a agricultura” (LD-Vitória, 1942, p. 188). Porém, nada aprenderam, se não se considerar que a ciência é uma construção social que oscila entre a negociação e a legitimação, e não meramente uma representação do real. Andrew Feenberg (2010, p. 292), ao discutir a lógica da técnica e a valoração, diz que a tendência da humanidade é “aceitar a aparência pela realidade”, acentuando a ilusão de algo que não é real. “A retórica, o poder de substituir a aparência pela realidade na linguagem, é a habilidade suprema e mais perigosa”.

As desigualdades históricas e estruturais da colonização e da dominação pelo poder que marcaram a História do Brasil são tratadas nesta dissertação como técnicas e tecnologias que asseveram uma racionalidade de dominação e poder. As práticas, a distribuição de papéis e lugares, e a matriz estruturante das relações sociais dos monarcas, colonos e jesuítas se materializaram em extrações massivas de bens, violência e o controle monopolístico, hierárquico, racial e silenciador das práticas ancestrais locais. O domínio negou outros modos de conhecer, outras epistemologias, cosmologias, marginalizando e inferiorizando, erradicando e deslegitimando as alternativas de ser, saber e existir.

Não devemos esquecer os esforços do governo em trazer, no seio do progresso, muitos dos que ainda vivem perdidos nas imensas florestas nacionais. Dentre os leigos, sobressai particularmente o nome do general *Rondon*, que muito tem feito em prol destes infelizes (LD Vitória, 1942, p. 100).

4.1 Ciência Tecnologia e Sociedade: diversidades e dificuldades que ficam ocultas

Os estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) levantam questões sobre como as políticas e a democracia estão sendo abordadas na perspectiva da investigação das estruturas, normas e lutas de classe que definem a permanência ou a transformação delas. Os agentes, suas escolhas, estratégias e tomadas de posição para a área da educação legitimam a escola como o espaço de transmissão de saberes e conhecimentos, as competências, os títulos, as hierarquias profissionais e as possibilidades de mobilização e ascensão social das pessoas.

É necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco (Forquin, 1993, p. 172).

Álvaro Vieira Pinto (2005) diz que a livre escolha do próprio destino político de uma sociedade está vinculada à ideia de cultura e do empreendimento de técnicas e tecnologia identitárias que provoquem discussões e pesquisas. Neste sentido, cada sociedade instrumentaliza as técnicas em consonância com suas culturas. Silva (2013) diz que a marginalização é uma forma de imposição e de ocultamento de culturas em detrimento das mais fortes. “Portanto, a reprodução da cultura dominante acontece de forma naturalizada, para que seja imposta na sociedade, mas que não apareça como tal” (Silva, 2013, p. 83).

Livros didáticos são grandes propagadores de ciência e tecnologia na sociedade, seguindo uma linha de ideias que permeiam o desenvolvimento humano, técnico e industrial. Livros didáticos de português, por exemplo, trabalham com a compreensão e produção de textos, variedades linguísticas e trazem conceitos próprios da morfologia e sintaxe da língua. Estão inseridos em corpos e pressupostos teóricos que foram se modificando de acordo com a conjuntura socioeconômica e política.

Até os anos 1960 predominavam os textos literários. Na década seguinte, com a teoria da comunicação, entraram nos livros didáticos os textos jornalísticos, e após os anos 1980, as propostas se voltam para a sociedade de consumo e os conflitos e contradições da contemporaneidade. Os livros didáticos de História e Geografia, da mesma forma, foram controlados, inicialmente pelo professor Helio Viana, coordenador da Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD), estrutura oficial de avaliação nacional de LD, da Seção História para a Educação Básica do Ministério da Educação.

Havia um conjunto de professores e pesquisadores que estavam atentos às iniciativas internacionais para o ensino de história e geografia. Havia um forte interesse em destacar os países bem sucedidos economicamente e que se tornavam líderes mundiais. Vianna (2020) menciona a ideologia da americanidade, por meio do deputado mineiro (1924-1929), professor e autor de LD Estudos de História do Brasil (1895), Basílio Magalhães, que fazia “afirmações empoladas (sic), e com sanha ufanista/americanista”, a qual propagou a condição de país dependente e submisso à ideologia do modo de viver do povo americano.

O diálogo entre a História como ciência e o seu ensino, na perspectiva das novas concepções de aprendizagem, indica que o passado não é uma construção, mas uma

reconstrução. Isto significa, entre outros, assumir o princípio da existência dos acontecimentos do passado e a possibilidade de serem reconstruídos metodicamente. Significa também aderir ao pressuposto da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica, considerando que a atribuição de significados e sentido pelo conhecimento histórico relaciona-se ao entendimento de que a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem (Schmidt, 2024, p 12).

Thiago de Souza Junior (2016), ao acompanhar a trajetória do professor Basílio Magalhães, nascido em São João Del-Rey (MG) em 1874, reafirma que o docente atribuía importância para a educação, e por isto se dedicou a escrever livros didáticos. Estava no amago de suas intenções profissionais e intelectuais a revisão do método e da historiografia nacional. Ele acompanhou a reforma Capanema que extinguiu a História da Civilização e criou a História Geral e História do Brasil como disciplinas independentes.

Para além das reflexões sobre a modernização ocorrida na política e na economia, os anos 1930 apresenta-se à historiografia como um momento de mudanças do campo historiográfico. A ambição intelectual apontara para o desejo de “redescobrimiento do Brasil” com interpretações mais especializadas, com maior rigor metodológico, conforme lhes ensinara Capistrano de Abreu. Tais interpretações apresentadas em ensaios ou obras sobre assuntos brasileiros nas coleções foram projetos de importância significativa ao campo historiográfico. Projetos estes que mostraram potencialidades na divulgação do pretendido “conhecimento verdadeiro” (Souza Junior, 2016, p. 11).

“Dessa forma, não devem ser minimizadas as orientações que privilegiavam o fortalecimento do Estado nacional e a construção de uma identidade nacional pautada por princípios autoritários, conservadores e católicos” (Vianna, 2020, p. 87). Conforme o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005), a tecnologia de uma cultura é o logos das técnicas, ou seja, a tecnologia dá ordem e forma às técnicas. Para isto, criam-se as bases epistemológicas, e introduz-se a racionalidade para caracterizar o seu desenvolvimento. É possível situá-la em diferentes momentos históricos, e analisar seus contextos de lutas e disputas para se impor diante das diversas culturas. Na medida em que não se criam tecnologias próprias, os povos podem ficar em situações de dependência, provocadas por discursos e imposições racionalistas que abafam e sufocam a realidade física e social.

Esta ideia permeou a administração pública do presidente Vargas, que passou a tratar a “máquina” do governo como uma empresa, absorvendo a mão de obra técnica, departamentalizando os ministérios, e introduzindo técnicas alienígenas, provindas da América do Norte, as quais atribuíram novos fundamentos para o sistema de relações sociais. A ideia dos governantes é dizer ao povo que o Estado é o braço forte e conhece o futuro que espelha a grandeza. Tudo que não diz respeito à esta racionalização, culturas, fauna, flora, tradições, povos originários, saberes, ficam em segundo plano, e tendem a desaparecer.

As novas representações socioculturais e econômicas provêm da chegada dos colonizadores: “Aqui, além das grandes distâncias, havia a rudeza do clima e a hostilidade dos indígenas”. E ainda: “Tendo ido a Portugal buscar mais recursos, de volta, encontrou a capitania devastada. Tentou novamente a sorte mas os índios lhe estragaram tudo”. O desejo da riqueza e do poder também enfrentou uma formação imagética do país ainda desconhecido. Os bandeirantes, durante o século XVIII, na sua avidez de exploração, deixaram para trás muitos mortos. “Correram sempre notícias fantásticas de supostas riquezas nos sertões do interior” (LD-Vitória, 1942, p. 51; p. 53; p. 132).

A sede dos governos tecnicistas ainda é a mesma, bem como a convivência com os valores de superioridade dos países: atrair empresas para promover o desenvolvimento e a tecnologia. No caso dos colonizadores, o livro didático explica que o governo de Portugal se diferenciava daquele existente nas tribos indígenas. Havia um chefe que decidia sobre a guerra e a paz, juntamente com uma assembleia. “Não havia legislação positiva para selvícolas tão atrasados; entre os da mesma tribo, só era castigado o crime de homicídio” (LD-Vitória, 1942, p. 95). Os marcos culturais se diferenciam naquele momento histórico, e também as concepções de progresso, de técnicas e de território. De um lado, o espaço geográfico abrigava os povos originários conhecedores dos territórios, e de outro, sem nenhuma sintonia, encontravam-se os colonizadores detentores da inovação e do poder político, os quais agiam em uma perspectiva empirista e universal.

Não devemos esquecer os esforços do governo em trazer, ao seio do progresso, muitos dos que ainda vivem perdidos nas imensas florestas nacionais. Dentre os leigos, sobressai particularmente o nome do general Rondon, que muito tem feito em prol destes infelizes (LD-Vitória, 1942, p. 100).

São diferenças culturais que entram em contradição com as dinâmicas de exercício da autoridade. Há uma despolitização dos conflitos, ignorando as relações de poder e as múltiplas realidades coexistentes. As capitânicas hereditárias fracassaram dadas “à desunião entre os colonos; aos ataques dos índios; à inclemência dos lugares, e à falta de braços” (LD-Vitória, 1942, p. 54). Então, o rei de Portugal, D. João III resolveu criar o governo geral. Assim, os colonos poderiam criar estratégias para conter “os repetidos ataques dos selvagens, como também para repelir os estrangeiros” (LD-Vitória, 1942, p. 60).

A crença coletiva, constitutiva da doxa, de que o questionamento ao projeto de sociedade até então adotado é uma necessidade, é construída mediante o elencar de episódios históricos que destacam os impactos da ciência e da tecnologia sob os moldes do contrato social até então estabelecido e empregado (Ribeiro; Santos; Genovese, 2017, p. 26).

Na conformação da sociedade, nas relações com o meio natural através do trabalho, o ser transforma a natureza usando técnicas, e elas o transformam. A técnica é uma ação moldada por procedimentos metodológicos que circula entre a subjetividade, o pensamento e a objetividade, a ação. Na medida em que se configuram as necessidades humanas, as técnicas vão sendo idealizadas para supri-las. Porém, ao ler esta afirmação, não se pode universalizar, como faz o LD-Vitória, colocando os fatos e deixando de lado a pluralidade de existências, e de formas de viver e de produzir. Ao tomar como exemplo a catequese jesuítica, o LD diz: “Recebiam os índios, com agrado, a doutrina”; e aqui um exemplo da outra face indígena: “Vivendo em combates, os gentios eram vingativos e ferozes” (LD-Vitória, 1942, p. 77; 92).

Também, por meio da técnica, o ser humano alcança o controle sobre os fenômenos que o afeta, e supera as contradições entre ele e a natureza. Fundamentalmente, as práticas humanas, e o engajamento com os materiais são dinâmicos, e podem mudar os rumos e as direções. Muitos fatores tinham um papel determinante nas decisões, e não somente a ação humana. No caso das aldeias indígenas, compostas por ocas, existia a incerteza da permanência no território, e uma outra série de fatores relacionais que se interpunham nas decisões. Quando as ocas começavam a se autodestruir e as atividades de caça e pesca não traziam o sustento para a tribo, o conselho se reunia para a tomada de decisão. “O aldeamento abandonado chamava-se tapera, quer dizer ‘aldeia que foi e dela fica alguma coisa’” (LD-Vitória, 1942, p. 93).

Esta realidade em sua mobilidade e transformação traz dados intrínsecos da não neutralidade das técnicas e da tecnologia, das contradições humanas com a natureza, e da capacidade humana para refletir sobre a realidade e traçar os horizontes de uma coletividade social. As representações de mundo se digladiavam entre diferentes realidades para culturas diversas. Os conflitos constantes entre colonos e indígenas, e entre etnias indígenas, tanto em termos econômicos-tecnológicos quanto político-ideológicos, estão diretamente conectados com as disputas pelo poder. Paraíba: “Sucedeu, porém, que os índios se desaviessem entre si, e o mais valente dos tupiniquins, Piragibe, aliou-se aos portugueses que se apoderaram de toda a região”. “Saindo-se mal da peleja, retiravam-se precipitadamente; tendo bom resultado, incendiavam a taba inimiga e levavam consigo os prisioneiros de guerra” (LD-Vitória, 1942, p. 126; p. 98).

As técnicas são constitutivas das culturas dentro de processos histórico-sociais, mas na História do Brasil, a colonização construiu o ser social eurocêntrico, tendo a Europa como o modelo do mito do modernismo. Para tornar-se o centro do mundo, foi preciso exterminar culturas e aplicar técnicas de violências. O apagamento do ser é visto na redação do LD: “Contemplando o conjunto da História do Brasil, que visão temos? No primeiro século, antes

de mais nada, a implantação da cruz. A terra é tomada para o rei de Portugal, em nome de Cristo” (LD-Vitória, 1942, p. 9). (Ver figura 12).

Figura 12 – O hastear da Cruz em Porto Seguro (pintura de Pedro Peres - 1879)



Fonte: Vitória (1942, p. 38)



Fonte: Pinterest

A referência da Europa como centro da modernidade marcou a colonização do Brasil. Esta assertiva recorre a aceitação passiva, neutra, sem questionamento, a qual impede a transformação. Nasceu naquele momento a superioridade de um continente sobre o outro, e a irracionalidade da violência. As tecnologias de grandes navegações trouxeram o extermínio de culturas e criaram o mito do ser europeu absoluto. O sistema de colonização intitulado capitânicas hereditárias foi uma das formas da tomada de posse das terras pelos donatários. “Adotaram os portugueses muitos usos dos índios e estes, por sua vez, aceitaram outros dos recém-chegados. Numerosos colonos puseram-se a viver tal qual os da terra” (LD-Vitória, 1942, p. 56).

Esta aparente aculturação é um discurso fetichizado, e dá a entender que o ser europeu não estava impondo a sua superioridade. Os indígenas estavam excluídos daquele sistema econômico, pois não aceitavam a condição de serem explorados, e foram vistos como culpados dos insucessos dos negócios dos colonos. “As causas principais de semelhante desastre devem-se à desunião entre os colonos; aos ataques dos índios; à inclemência dos lugares e à falta de braços” (LD-Vitória, 1942, p. 55).

O professor Renato Dagnino, ao defender as tecnologias sociais, mostra que a ausência de projetos nacionais reproduz modelos internacionais de produção e consumo, e implicam em estados de dependências inibidoras de produção de novos conhecimentos. Neste ambiente de determinismo tecnológico e de condição periférica provocada pelo imperialismo, ocorre o apagamento das culturas e a massificação de atitudes consideradas ‘naturais’.

A ideia de que uma tecnologia tem “ponta” e que outras são “rombudas”, de que algumas são altas e outras baixas, busca, na realidade, substituir a noção de que algumas tecnologias são adequadas para determinados fins, e não para outros, e

dificultar a percepção de que algumas são funcionais para a reprodução do capital, mesmo que em detrimento de valores morais, ambientais etc. Mas essa concepção ideologizada do fenômeno científico e tecnológico, como tantas outras presentes no cotidiano, é hegemônica e, por isso, muito difícil de contestar (Dagnino, 2010, p. 63).

A noção de dependência técnica e tecnológica continua intrínseca nas diversas culturas brasileiras, no cenário homogêneo da ideia do moderno europeu. Mesmo para explicar fatos da História do Brasil, decorrentes das decisões da monarquia portuguesa sobre as culturas adversas, Vitória (1942) ancora a postura política hegemônica do seu tempo histórico-cultural: “possuímos muitos motivos de ufania, no Brasil, para não termos que nos glorificar de fatos inverídicos ou infundados”. Não se impede o leitor de conhecer a verdade dos fatos considerados verdadeiros, apresentados em uma polaridade extrema, mas sim o induz a aceitar, justificar e reproduzir textos pobres e distantes de suas essências.

Para o estudante, a apreciação deste componente curricular, segundo o autor, se dará na contemplação de vultos que construíram a pátria “procurando conhecer a história da pátria para melhor a amar. O estudo de história deve ser portanto, um incentivo para a nossa cultura cívica” (LD-Vitória, 1942, p. 12).

Apesar de todos os conteúdos do LD-Vitória serem apresentados como estruturados e articulados, os fatos estão arraigados ao determinismo político, e ficam restritos ao imediatismo e ao triunfalismo, ignorando outras formas de organização da vida comum e a gênese dos fenômenos. Para o docente, são sugeridos como atividades didático-pedagógicas trabalhos escritos ou orais, que ratificam os modelos ideais, por meio de recortes, como exemplificados a seguir. “Dizei alguma coisa sobre os grandes missionários do século XVI; Que cargos foram criados para melhor administrar o país? (LD Vitória, 1942, p. 74); “Falai do governo geral, salientando os grandes governadores do século XVI”; (LD Vitória, 1942, p. 74).

Além disso, as perguntas incluem o estudante como avaliador dos fatos, afastando-o da totalidade, usando verbos na primeira pessoa do plural (nós) e questionando, e ao mesmo tempo pedindo para não discordar, sua postura diante dos acontecimentos narrados em uma linha histórica. De acordo com o documento analisado, sobre a presença dos franceses no território: “Podíamos deixá-los em paz?” (LD Vitória, 1942, p. 74); sobre os povos originários, considerados atrasados, porém soberanos culturalmente e materialmente. Os fatos mencionados os colocam isolados das externalidades, como por exemplo, os processos de exploração e violência historicamente determinados. “O Brasil, com seu imenso território, abrigava, na época do descobrimento, numerosas tribos” (LD Vitória, 1942, p. 88): “mostrai em que ponto de civilização se encontrava o nosso índio, no momento em que o Brasil foi descoberto” (LD

Vitória, 1942, p. 102); sobre os africanos, nomeados como elementos, sem explicitar o jogo em questão, que é tratá-lo como agente não-humano: “quando começou a ser importado o elemento africano?” De que regiões eram os nossos escravos africanos? (LD Vitória, 1942, p. 114); “Como se pode provar a nossa cultura literária na época colonial?” (LD-Vitória, 1942, p. 217).

Em todos os modos de produção – acumulação primitiva ou capitalista – os objetos carregam sua utilidade específica. Há um acúmulo de saberes e conhecimentos, métodos e técnicas, os quais motivam a produção para certos fins. No caso do documento analisado, os indígenas tinham um modo de produzir e suas práticas históricas para a formação do ser social, e estas são retratadas rapidamente, sem permitir ao leitor conhecer as determinações histórico-sociais de suas vivências.

As técnicas modelam as culturas em que os indivíduos estão imersos, e elas seguem os caminhos de seus antecessores. “Os principais utensílios domésticos eram o patiguá, canastra de palha que servia de arca; a rede, a cuia, a cabaça para a farinha, a igaçaba, pote ou tala para guardar bebidas; a muçurana ou corda de algodão ou embira” (LD-Vitória, 1942, p. 93-94).

Foladori (2001, p. 83) explica que os seres humanos estabelecem “relações técnicas tanto com a matéria abiótica como com os outros seres vivos, por meio do processo produtivo e com o propósito de gerar produtos úteis às suas necessidades”. Porém, como explica o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005), a técnica não pode ser compreendida como um fenômeno, mas como uma manifestação integrante do ser humano e de seus processos de inteligência.

Em uma progressão constante, nos relacionamentos com o meio natural, por meio do trabalho, o ser humano transforma a natureza por técnicas, e elas, simultaneamente, o transformam. A técnica é uma ação moldada por procedimentos metodológicos que circula entre a subjetividade (pensamento) e a objetividade, a ação. Conforme as necessidades humanas, as técnicas vão sendo idealizadas para supri-las. Também, por meio da técnica, o ser humano alcança o controle sobre os fenômenos que o afeta, e supera as contradições entre ele e a natureza (Pinto, 2005).

Desconhece-se onde as práticas, que os ambientavam, ocorriam, as realidades plurais e as concepções de mundo para poder interpretar os fenômenos da ciência e da tecnologia dos agrupamentos sociais que viviam nas Américas. As narrativas trazem informações generalizadas da produção da vida material, o que dificulta entender as razões de uso de uma das maiores fontes de poder da mente humana, que é a tecnologia, um imperativo transformador das relações sociais (Feenberg, 2013).

As análises das inter-relações contraditórias entre os agentes dominadores e os explorados resultam no isolamento das práticas e dos objetos que acompanharam a narrativa

colonial da trajetória cronológica e histórica do Brasil. São determinismos múltiplos, entre forças, disputas e lutas de exploração de recursos nacionais e de extermínio de povos, que se reproduzem por séculos e séculos. No caso das entradas e bandeiras, expedições armadas portuguesas destinadas a explorar os sertões do Brasil, durante o século XVII, a ordem monárquica era devassar o interior. As organizações paulistas, “no século XVII, para explorar e conquistar o interior do Brasil ocupado pelos índios, eram verdadeiras expedições de guerra, e por isso hasteavam bandeira; daí o seu nome, e o de bandeirantes para os que as compunham (LD-Vitória, 1942, p. 132).

A mestiçagem é abordada pelo autor mostrando a constituição do povo brasileiro, mencionando as influências das raças e dos colonizadores no modo de vida. A superioridade do ser europeu e dos governantes contrastava com uma população heterogênea, dividida em grupos rivais, representados por escravos, indígenas e africanos. “Vivendo vida de combates, os gentios eram vingativos e ferozes” (LD Vitória, 1942, p. 92). Por outro lado, nos movimentos expansionistas, o uso de técnicas de morte e violência imperava: “Cristovão de Barros reuniu numerosos soldados e nas margens do Irapiranga venceu o indômito Boepeba, que estava à frente de 20.000 selvagens” (LD Vitória, 1942, p. 127).

Bonfim (2008) explica que há etnologistas defendendo a posição de inferioridade para aquelas raças que se cruzam. As discussões das aptidões dos mestiços são bastante complexa, e não se tem uma conclusão sobre nenhum dos aspectos abordados. O LD Vitória (1942, p. 116) diz que o tipo brasileiro ainda está indefinido, porém, “se não surgirem outros fatores, o branco dominará totalmente”. A afirmação de Vitória (1942) não contabiliza a ausência de técnicas e tecnologias para contagem das populações indígenas dizimadas e os maus tratos com as africanas.

Ao se intensificar a cultura da cana do açúcar, tornaram-se necessários numerosos braços. Os colonos recorreram à escravização dos índios. Êstes (sic) não se adaptaram à servidão; recorreram então os portugueses (sic) aos negros da África. Os primeiros devem ter vindo pelo ano de 1.550 (LD Vitória, 1942, p. 76).

Contrariando esta ideia, Gorender (1978) diz que em 1850, a população escrava era de 8.020.000 pessoas. A Coroa portuguesa também legalizou a escravidão indígena e as guerras ‘justas’ com o uso de técnicas e tecnologias da morte. “Definiam-se guerras justas aquelas autorizadas pela Coroa e pelos governadores ou travadas em legítima defesa contra ataques de tribos antropófagas” (Gorender, 1978, p. 469). O LD Vitória (1942, p. 88) afirma que o “Brasil, com o seu imenso território, abrigava, na época do descobrimento, numerosas tribos” (ver figura 13).

pretendiam catequizá-lo e submetê-lo inclusive ao domínio temporal da Companhia de Jesus” (Gorender, 1978, p. 468-469).

O determinismo assim insinua que nossa tecnologia e suas estruturas institucionais correspondentes são universais, na verdade planetárias, em objetivo. Pode haver muitas formas de sociedade tribal, muitos feudalismos, até mesmo muitas formas de capitalismo primitivo, mas há só uma modernidade e ela é exemplificada em nossa sociedade, para o bem ou para o mal (Feenberg, 2010b, p. 73).

Para LD Vitória (1942), os jesuítas colaboraram muito com a colonização do Brasil, e defenderam os indígenas da escravidão portuguesa. Atos triunfalistas e hierárquicos estes religiosos proclamaram: “Que não fizeram para instruir esses selvagens bravios e preguiçosos! Compuseram livros, gramáticas, vocabulários para lhes ensinarem a ler. Procuraram até elevá-los às ordens sacras” (LD Vitória, 1942, p. 191).

Gorender (1978, p. 473), diz que não há dificuldades para deduzir esta posição dos religiosos, que também necessitavam de corpos para o trabalho: “Não é difícil imaginar que ‘índio vagabundo’ fosse sinônimo de índio livre e que seu aprisionamento resultasse na pura e simples escravidão”. Teixeira, ao estudar as representações dos africanos em livros didáticos explica que as imagens da escravidão estão representadas em livros didáticos e são frequentemente reproduzidas.

Importante situar essa imagem da escravidão como representativa da rememoração das imagens difundidas por livros didáticos. Em amostra com estudantes coletada em Teixeira (2006), de 15 desenhos, 12 continham cenas relativas à escravidão, revelando que naquele período tais imagens eram trazidas de forma hegemônica como modelo de imagens difundidas em livros didáticos. Nos resultados Silva (2019) com dados coletados em 2018, a escravização continuou sendo uma categoria muito presente na rememoração de imagens difundidas por livros didáticos, mas, ao mesmo tempo, diversas outras formas de representação e algumas com características positivas foram identificadas (Teixeira, 2021, p. 123).

Todas as populações desejam que seus líderes sejam construídos na realidade social deles, representando a vontade do coletivo, diz Bomfim (2008). Ninguém admite que um estranho faça este papel, e somente juízos negativos sistemáticos, como os expressos pelos vocábulos desordem, atraso, e outros, podem contaminar as condições socioculturais dos indivíduos. O desânimo é natural, e nada garante que o progresso é o caminho a ser trilhado. Existem afirmações pseudocientíficas “com que se queria provar uma pretensa inferioridade étnica são tão insubsistentes que nem encobrem a natureza dos sentimentos onde se inspiram os célebres sociólogos e cientistas inventores das raças nobres” (Bomfim, 2008, p. 242). Os

atos de classificação hierárquica conferidos pela Coroa Portuguesa e pela religião, com força oficial, podem ser vistos na citação a seguir.

Defendendo o direito dos índios, ou pelo menos, a um tratamento mais humano, cumpriam um dever cristão. Também, nada os deteve. Nem as canseiras, nem as ameaças, nem as expulsões, nem o perigo de morte. Apoiados nas leis reais, o que também muito honra os monarcas portugueses, iam eles sempre para frente. Nada feriu, porém, os corações desses missionários com os ataques maciços às reduções. Recorreram então a todos os meios para se defenderem. Certas vezes, responderam pela força e foram respeitados (LD Vitória, 1942, p. 194).

Questiona Bomfim (2008, p. 243) sobre o papel da história para incutir a ideia de incapacidade dos povos originários, e conseqüentemente a condenação dela em nome do progresso. Para ele, todos os impérios e civilizações chegaram a “esse momento em que ao parasitismo da classe dominante se junta a opressão absoluta, o embrutecimento sistemático da massa popular, a nação está perdida”. No mundo ibérico, as contradições sobre o progresso, a indolência, a rebeldia se destacam, sobretudo com as proibições que foram atribuídas à Colônia, como o jogo dos privilégios em contraste com o desejo de viver de culturas, a negação de direitos para garantir as regalias, as proibições da indústria, e a redução dos povos originários a elementos para o trabalho servil e escravocrata. As sociedades, as técnicas, referências, conhecimentos e crenças das diferentes etnias foram desprezados, em nome da glória do rei de Portugal. Os colonos não conheceram outra disciplina social a não ser a violência, a negação, o ódio e a opressão. Renato Dagnino, em espaço diferenciado, analisa as estratégias hierárquicas para a tecnologia.

A ideia de que uma tecnologia tem “ponta” e que outras são “rombudas”, de que algumas são altas e outras baixas, busca, na realidade, substituir a noção de que algumas tecnologias são adequadas para determinados fins, e não para outros, e dificultar a percepção de que algumas são funcionais para a reprodução do capital, mesmo que em detrimento de valores morais, ambientais etc. Mas essa concepção ideologizada do fenômeno científico e tecnológico, como tantas outras presentes no cotidiano, é hegemônica e, por isso, muito difícil de contestar (Dagnino, 2010, p. 63).

Tais citações feitas neste texto podem colaborar para o leitor entender o fenômeno da dominação, o qual seguiu caminhos convergentes e merece ser denunciado. A exaltação da Coroa Portuguesa pelos textos didáticos propõe uma análise que suscita pesquisas, baseadas em hipóteses sobre esta vanguarda de domínio, sobre os personagens e suas trajetórias. Investigações morfológicas, sociológicas, políticas e ideológicas sobre as conjunturas históricas de luta pela hegemonia e autonomia podem apontar as múltiplas relações entre as obras produzidas em diferentes configurações e contextos.

4.2 As lições de História do Brasil

Nesta dissertação foi selecionado como fonte analítica, conforme mencionado anteriormente, o livro de História do Brasil para a terceira série, de autoria de João Pereira Vitória, no qual consta a Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942, do Ministério da Educação e Saúde, que regia o Programa de História do Brasil. Esta informação foi a que permitiu datar o ano da obra, que não possui indicações na capa, na página de rosto, ou na contracapa. “Em nenhum caso os livros didáticos podem ser vistos separadamente do programa geral escolar” (Vianna, 2020, p. 102).

Bruno Jacomy, professor francês de história das técnicas, na introdução de seu livro publicado em 1990, inicia a obra com uma citação de Lucien Febvre de 1935, que diz o seguinte: Técnica: uma destas numerosas palavras cuja história não está feita⁹. Ele explica que nos últimos anos da Idade Média teve início a criação de uma sociedade de produção em massa que culminou na segunda metade do século XX. A técnica foi se impondo como parte da sociedade, e chegou aos processos industriais, marcados pela mecanização e pelo consumo de energia para mover as máquinas.

Contudo, o domínio mecânico foi perdendo espaço na medida em que as técnicas se unem às ciências, e seus grandes domínios do saber, e as tecnologias se desmaterializam e permitem uma compreensão mais ampla do mundo conectado pela internet pelos meios de comunicação e informação. Para Jacomy (1990), as técnicas estão relacionadas entre elas e entre seus contextos, caracterizando-a como uma história cultural, apresentando traços dominantes que podem ser observados no percurso histórico.

A postura teórica do autor contrasta com a forma de organização dos conteúdos do livro didático de História do Brasil, em especial o documento da análise dissertativa, que traz um discurso linear binário: o desenvolvimento das temáticas, dos personagens, dos feitos, e o desenvolvimento temporal dado: do descobrimento à independência. Nove partes, ou nove unidades compõem o livro didático analisado, as quais agrupam capítulos e temas que referenciam, em ordem cronológica, os fatos, eventos e personagens (ver quadro 10).

Quadro 10 – Programa de História do Brasil para a 3ª série do II ciclo do ensino secundário

Temáticas	Período histórico linear	Capítulos
Unidade I	O descobrimento	I, II e III (p. 5-42)
Unidade II	Os primórdios da colonização	IV, V e VI (p. 43-85)

⁹ *Technique: um de ces nombreux mots dont l'histoire n'est pas faite.*

Unidade III	A formação étnica	VII, VIII e IX p. 86-123
Unidade IV	A expansão geográfica	X p. 124-143
Unidade V	Defesa do território	XI e XII p. 144-172
Unidade VI	Desenvolvimento econômico	XIII p. 173-187
Unidade VII	Desenvolvimento espiritual	XIV e XV p. 188-217
Unidade VIII	O sentimento nacional	XVI, XVII e XVIII, p. 218-259
Unidade IX	A independência	XIX p. 260-273

Fonte: Portaria Ministerial n. 170 de 11 de julho de 1942, emanada do Ministério da Educação e Saúde; Vitória (1942).

A figura do colonizador está na base do progresso técnico e científico, retomando o protagonismo do herói e suas qualidades, nos feitos narrados. Ele está associado à sociedade portuguesa, seus valores e ideias que necessitavam ser repassados nesta construção simbólica da imagem popular. Ao observar a forma de disposição dos capítulos no LD Vitória, após as narrativas, há um texto para leitura e sugestões de trabalhos escritos e orais. Reproduz-se algumas questões que remetem a uma representação idealizada dos atributos excepcionais de figuras heroicas que estão no livro didático de Vitória (1942, p. 58): “Que sabeis de Caramuru e João Ramalho? Que missão foi confiada a Martim Afonso de Souza? Cumpriu-a bem?” E mais exemplos: “quem foi o 1º governador geral? o 2º? Foram homens de valor? Governaram bem? Que fez de notável cada um deles?” (p. 74).

Tais representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, e uma realidade que lhes fosse exterior. Elas possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é. Produzidas em suas diferenças pelos distanciamentos que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem e reproduzem (Chartier, 2010, p. 26).

Estes homens representam modos de pensar os meios técnicos e científicos de suas épocas e ocupações, bem como seus grupos sociais. Como assistência visual dos textos, os heróis estão desenhados dentro de molduras ovaladas, com vestimentas detalhadas, e a figura indígena, em meio corpo, está inserida em uma paisagem naturalista. Valle e Telles (2014) diriam que o personagem deixou o seu torrão natal para buscar novos desafios.

O herói nacional é a personagem da história de um povo que lutou em prol de seus cidadãos e praticou atos de autossacrifício pelo seu país e trabalhou em um grande feito no campo de batalha, ou ainda numa força de trabalho. Apesar da ausência de heróis na memória dos brasileiros, algumas figuras ilustres se destacam e parecem ter seus feitos históricos bem claros para a maioria dos cidadãos. É o caso de Tiradentes, um herói com direito a feriado nacional, o que torna mais fácil a sua memorização e valorização. Não se pode deixar de notar nesse ponto a influência da ideologia dominante na construção destes personagens (Valle; Telles, 2014, p. 6).

4.2.1 A posse e os direitos de posse de uma terra distante

As imagens e as figuras auxiliam na conscientização histórica do passado e do futuro, e nas emoções, para se chegar à identificação com as realidades das culturas. “As imagens impressionam mais as crianças do que os conceitos” (Rüsen, 2016, p. 22). O LD Vitória (1942) possui 99 figuras em 276 páginas. Muitas delas são os mapas e os feitos de viagens e conquistas de fronteiras: lutas na Cisplatina (p. 251); sentimentos nativistas (p. 221); expansão açucareira, pecuária, bandeirante e missionária jesuítica (p. 179); Recife e seus arredores (p. 164); os holandeses no Recife (p. 158); os holandeses na Bahia (p. 157); Expedição de Duclerc em 1710 (p. 148); tratados de limites e o sul do Brasil (p. 139); principal centro de irradiação bandeirante (p. 135); expansão geográfica (p. 129); distribuição indígena brasileira (p. 90); a baía do Rio de Janeiro e a cidade de São Sebastião (p. 68); a baía de Todos os Santos e a cidade de Salvador (p. 61); Capitânicas do Norte (p. 54); Capitânicas do Centro (p. 53); Capitânicas do Sul (p. 52); São Vicente e Santo Amaro (p. 49); primeiras explorações – 1500-1532 (p. 45); descobrimento do Brasil (p. 31; ver figura 14); e Península Ibérica no século XI (p. 18).

Figura 14 – Quadro de Oscar Pereira da Silva¹⁰



Fonte: LD Vitória (1942, p. 33).

No âmbito dos colonizadores, predominava a racionalidade capitalista dos direitos de propriedade. Feenberg (2010, p. 293) exemplifica o pensamento grego sobre a posse da terra e diz que “os atenienses agiram como se o efetivo militar justificasse a posse e o exercício do poder sobre seus vizinhos”. No caso do Brasil, “contentaram-se os reis portugueses, a princípio, em enviar expedições militares, para conhecerem as terras, e defenderem-nas contra qualquer ataque estrangeiro”). Mais tarde, a colonização começou com o sistema de capitânicas

¹⁰ Título: Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500. Criador: Oscar Pereira da Silva. Localização: Museu Paulista Da Universidade de São Paulo. Pintura. : Óleo Sobre Tela. Tipo: Pintura. Link externo: <http://acervo.mp.usp.br>.

hereditárias, que instituiu que o território fosse dividido em 15 lotes. “A grande vantagem desta instituição consistia na ocupação efetiva da terra, muito cobiçada pelos europeus, principalmente os franceses” (LD Vitória, 1942, p. 43). “Dominação sobre qualquer outro valor” (Feenberg, 2010, p. 298).

O historiador Thompson (1998) ilustra isto para o caso da Inglaterra durante os séculos que vieram depois do período chamado de Idade Média. Havia um sistema de campo comum, o qual foi mudando com as concepções de posse ou propriedade exclusiva: “Isso não aconteceu instantaneamente, nem sem ambiguidades. A lógica da racionalidade capitalista foi adiada por direitos de posse, por aforamento e por costume profundamente arraigados” (p. 112). Os usos e os direitos se mesclavam por volta do século XVIII, mas os direitos comuns foram sendo eliminados com o desaparecimento do título de propriedade feudal, bem como a dissociação das relações de direito e de uso, e a entrada da mentalidade de proprietários de terra empreendedores. Houve uma expropriação de grupos sociais na medida em que a natureza da propriedade se transformava em desfrute exclusivo. “E como o desfrute poderia ser exclusivo se não tivesse à sua disposição o poder de excluir do espaço físico da propriedade as insolentes camadas mais baixas?” (Thompson, 1998, p. 117).

A Coroa Portuguesa, no século XVI, dividiu o território brasileiro em lotes, tal como havia feito nas ilhas de Açores e Madeira, os quais foram batizados como capitânicas. Não havia preocupação com as distâncias, pois possuíam as tecnologias de navegação e dos mapas, a “rudeza do clima e a hostilidade dos indígenas. [...] Cada donatário recebia do rei a respectiva capitania, com plena posse, perpétua e hereditária e o título de capitão” (Vitória, 1942, p. 51).

No livro LD Vitória, nenhuma discussão semelhante à do historiador mencionado é apresentada. Porém, é perfeitamente possível relacionar imagens, textos e contextos com as noções de direito e não de costumes dos povos originários. O autor não faz menção às ilustrações como parte das narrativas sobre terras incultas e descampadas. Todas elas trazem explicações abaixo para esclarecer a figura em si.

Bertin (2002)¹² sugere que toda ciência e técnica da representação cartográfica proposta por um autor que observa o mundo real, depois de passar pelas mãos de um receptor ou usuário, deve ser acrescentada ou, no mínimo, avaliada em sua capacidade de comunicar ou informar sobre a realidade representada (Francischett, 2011, p. 148).

¹² BERTIN, Jacques. Teoria da Comunicação Gráfica – Tradução de Marcello Martinelli, Texto avulso para sala de aula, Departamento Geografia, São Paulo: FLCH/USP, 1978.

O docente é quem pode mediar estas relações e decodificar os aspectos simbólicos, conteúdos, formas e significados. “A arte da educação procura desenvolver a capacidade racional que é a essência humana” (Feenberg, 2010, p. 300). Diferentes formas de ilustração colaboram para amenizar a quantidade de textos de natureza política e social, e ampliam o raciocínio espacial para além do significado da figura ou imagem, sobretudo na localização e orientação geográfica. A construção da noção de tempo e espaço representam os valores e as identidades que se constituíram ao longo dos séculos.

Os planos de conhecimento da espacialidade, da decodificação de símbolos e signos e das linguagens dos mapas se comunicam perfazendo uma totalidade representada pelo real. Ao lado de cada um, observa-se a reprodução de um ser histórico e suas relações com o território. Enquanto material representativo, os mapas do LD Vitória (1942) são representações gráficas temáticas que não recorrem às cores, e são formados por pontos, linhas e polígonos (áreas).

Os mapas precisam ser estudados conforme as suas categorias e funções didáticas: observar as relações possíveis entre imagem-texto-conteúdo e a definição de “imagem-representação”, analisando os possíveis vínculos entre termos e abordagens (Francischett, 2011, p. 148).

Ao discorrer sobre a imaterialidade da tecnologia, o professor João Augusto Bastos (2015a) questiona se as imagens que representam o mundo tecnológico estão se tornando objetos. “Porém, as imagens são comandadas pela linguagem” e pelas comunicações (p. 19). Existe uma industrialização da imagem, a qual não reproduz o real, e explora espaços artificiais. Apesar das imagens conservarem o real distante, é relevante compreender sua essencialidade e fazer a “desimaginação”. Para ele, o mundo virtual procura se religar ao real, com mutações de identidade, longe do aqui e do agora. Ele rompe com os modelos de representação, “pois a imagem torna-se autoreferente” (Bastos, 2015a, p. 25). O autor diz que o virtual, quando se afasta das representações, a linguagem pode ser expressa pela própria substância “de se constituir em imagem expressiva e comunicativa” (Bastos, 2015a, p. 27).

Membro da diretoria de comunicação na Universidade de Nova York, Neil Postman introduz o conceito de tecnopólio, ou seja, um sistema em que a tecnologia se sobrepõe às organizações, instituições sociais, culturais, as tradições e ao cotidiano. O autor menciona a revolução gráfica que aumentou a compreensão das pessoas de símbolos e ícones, e lhes proporcionou o contato com imagens como fotografias, litografias e impressões. “Imagens podiam ser vistas em livros, mas os livros eram caros e passavam a maior parte do tempo em prateleiras” (Postman, 1994, p. 173). Com o aumento da escala de produção de livros as imagens perderam seu poder. A imagem não vale mais que mil palavras. “Mas mil imagens,

sobretudo se são do mesmo objeto, podem não valer coisa nenhuma, em absoluto” (Postman, 1994, p. 173).

O crescimento do tecnopólio também influenciou nos processos educativos. Antes, os livros possuíam narrativas ricas em símbolos, os quais mereciam respeito e faziam parte da história das Nações. No livro LD Vitória, verifica-se que isto se confirma. O livro inicia com o desenho da bandeira brasileira, e com o poema de Olavo Bilac (1865-1918), poeta, cronista, jornalista, escritor de livros escolares e letrista do Hino à Bandeira do Brasil. Intitulado Brasil, o poema começa com a ideia das relações da criança com a pátria: “Ama com fé e orgulho, a terra em que nasceste! Criança! Não verás país como este!” (Vitória, 1942, p. 4). Na sequência das narrativas, observam-se os símbolos da nobreza portuguesa, dos brasões, das cruzes, das tecnologias de construção civil e de navegação, da escrita, do trabalho, e da criação da brasilidade (ver figura 15).

Figura 15 – Símbolos da nobreza: cruz e malta, brasões, armas, escrita, estrelas



Fonte: Vitória, João Pereira. História do Brasil. 3ª série. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Coleção de Livros Didáticos F. T. D., 1942.

Ainda está presente nos textos uma grande quantidade de ídolos tradicionais, como protagonistas reais de feitos históricos e heroicos. Bignardi e Gibin (2021) analisaram seis LD de química do ensino médio na perspectiva da história da filosofia da ciência, e observaram que as biografias dos cientistas são bastante superficiais. Logo, “não é dada uma dimensão humana aos cientistas”, o que pode trazer para o leitor dificuldades para “superação de concepções deformadas sobre a Ciência e os cientistas” (Bignardi e Gibin 2021, p. 8).

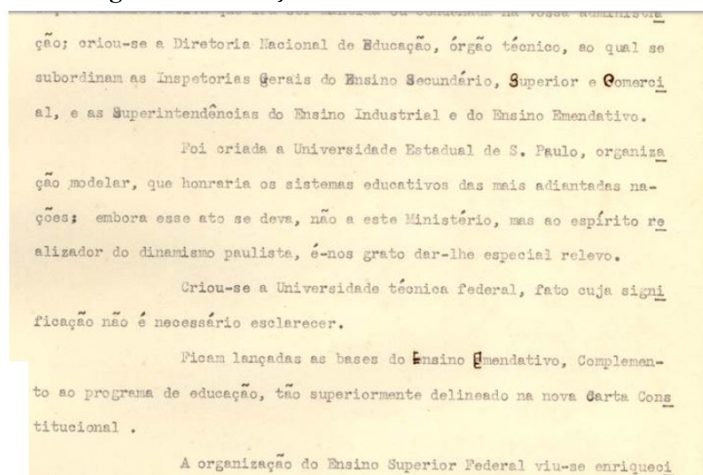
No caso do LD Vitória (1942), os personagens são citados dentro dos acontecimentos, e os heróis são os nobres, os religiosos e os militares. Os indígenas são conhecidos por seus troncos étnicos. Os negros pela sua diversidade: “é desconcertante. Só a enumeração das tribos ou ‘nações’ aqui (Brasil) entradas forma um rosário interminável” (LD Vitória, 1942, p. 107).

Um escrivão é mencionado porque registrou um evento histórico: “Pero Vaz de Caminha. – Nasceu no Pôrto, em data desconhecida. A princípio, dera-se aos estudos náuticos, e mais tarde, ingressou na Casa da Moeda do Pôrto. Figurou como escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral” (LD Vitória, 1942, p. 34). Por outro lado, “pouco se sabe quanto à biografia de Pedro Álvares Cabral. Podem ser aceitas, com as devidas ressalvas, as datas de 1467 e 1520, respectivamente para o nascimento e morte do descobridor do Brasil” (LD Vitória, 1942, p. 33).

4.2.2 A ciência da educação e História do Brasil no livro didático

Há uma confusão entre cultura e economia, diz Postman (1994). A educação é “um instrumento da política econômica”. A criação do Ministério da Educação e Saúde passou a liderar a educação nacional no governo de Getúlio Vargas. Em 23 de julho de 1934, o segundo ministro da pasta, Washington Pires, passou o cargo para o advogado mineiro Gustavo Capanema, os quais pronunciaram discursos. Observa-se que ainda se vivia um regime democrático, e que os feitos de Pires se ativeram ao ensino superior, com a criação da Universidade Estadual de São Paulo e a Universidade Técnica Federal.

Figura 16 – Criação de universidades brasileiras

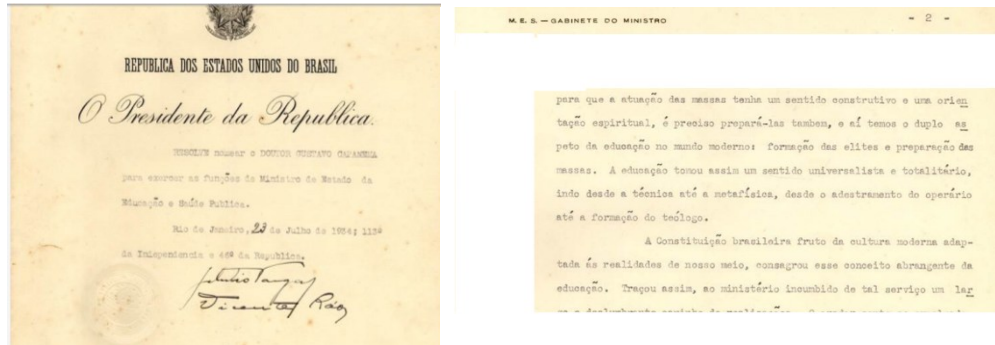


Fonte: Brasil. FGV. CPDOC (Brasil, 1934).

O novo ministro expôs as dificuldades internacionais que os países estavam enfrentando e que cabia ao Brasil preparar os grupos sociais para colaborar na condução do país. Gustavo Capanema ressalta a importância das tecnologias governamentais, fundamentada na intelectualidade, para realizar mudanças nos processos formativos, e consequentemente na economia. Cabia à pasta da Educação a formação das elites e a preparação das massas, com o

espírito totalitário e universal. Abrangeria desde a técnica até a metafísica, “desde o adestramento do operário até a formação do teólogo” (ver figura 17).

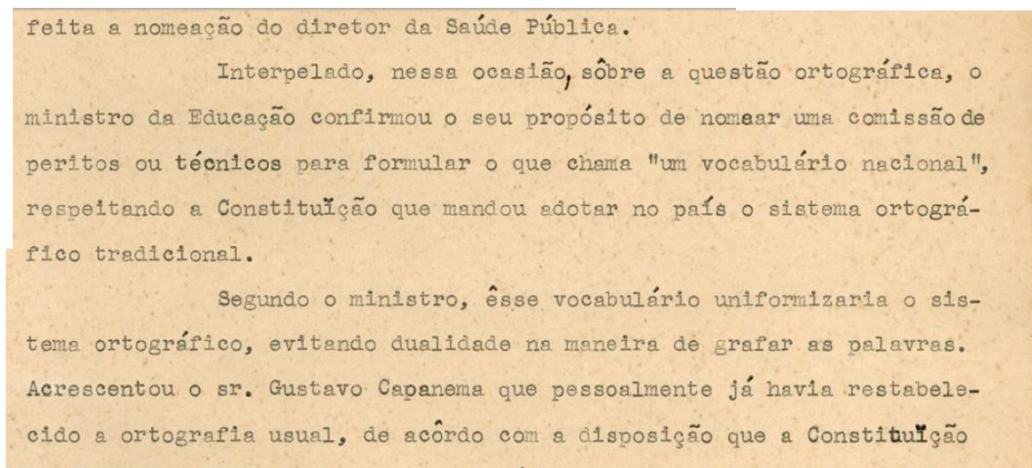
Figura 17 – Nomeação do Doutor Gustavo Capanema para exercer o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública



Fonte: Brasil. FGV. CPDOC (Brasil, 1934).

Os técnicos seriam os peritos para a questão da norma culta, que visava a padronização ortográfica. Seriam eliminadas as diferentes variedades que compunham a língua portuguesa. Rangel (2002, p. 18) lembra que a sociolinguística veio questionar esta postura do governo “das determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram, a apenas uma das variantes da língua, o lugar social e o prestígio que ela desfruta”. Este requisito pertence ao conjunto de mitos e preconceitos que negaram as dinâmicas das interfaces entre oralidades e escrita.

Figura 18 – Padronização ortográfica



Fonte: Brasil. FGV. CPDOC (Brasil, 1934).

Ao reconhecer que as línguas sofrem transformações, Dionísio (2002) explica que a existência de variedades linguísticas é real, mas nem sempre elas são respeitadas e podem criar discriminações e preconceitos. O Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, reconhece que a Língua Portuguesa é uma unidade constituída de variedades, pois que as variantes estão associadas aos valores sociais dados a elas. Isto não

quer dizer que elas são superiores e inferiores à unidade. “Deste modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixam na escrita como se fossem desvios ou incorreções” (Dionísio, 2002, p. 77). No Brasil colonial, os jesuítas ensinavam em três línguas: “guarani, castelhano (português) e latim” (LD-Vitória, 1942, p. 192).

Ainda que a pretensão do Ministro da Educação fosse, em 1934, a uniformização da ortografia, muitos eram os gêneros textuais e as suas instâncias de formação discursiva. Os textos são os lugares de circulação dos discursos, e a linguagem se realiza em gêneros. A linguagem, fora da situação de produção, são abstrações e ideias isoladas. Ela somente pode ser compreendida “se tivermos acesso a seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (convencer, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradecer, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção” (Cunha, 2002, p. 167).

No LD-Vitória (1942), no capítulo XIV, intitulado desenvolvimento espiritual, que aborda as questões da Companhia de Jesus e dos jesuítas, o autor corrobora Capistrano de Abreu quando ele diz que a História do Brasil estaria incompleta sem uma história dos jesuítas no período colonial. “O ensino colonial foi quase exclusivamente o dos jesuítas” (LD-Vitória, 1942, p. 195). Eles atuaram no ensino elementar, secundário e superior. Foram eles os disseminadores da língua portuguesa no país. “Os livros vinham de Portugal, embora às vezes tivessem sido redigidos aqui. Disponham os colégios de bibliotecas relativamente bem providas de livros” (LD-Vitória, 1942, p. 196).

A religião foi o meio que a Coroa Portuguesa usou para impor suas ideias. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, no governo geral de Tomé de Sousa, com a missão de catequizar os índios. “Deviam eles torná-los cristãos e súditos leais [...]. Para tal resultado conseguiram estudar-lhes (sic) as línguas, os costumes, as tendências” (LD-Vitória, 1942, p. 191). A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, primava pelo sincretismo dos educadores, baseada no diálogo de saberes, e na paz entre os povos. Os jesuítas eram intelectuais, humanistas, aristotélicos, contrários à escravidão e ao maltrato dos índios. “Mostra-se o zelo dos missionários pela maneira com que eles defendiam os índios contra a cobiça dos colonos” (LD-Vitória, 1942, p. 190).

“No século XVIII, foram organizadas expedições científicas, com o fito de se reconhecerem as possibilidades do país” (LD-Vitória, 1942, p. 213). Millones e Ledezma (2005) explicam que os jesuítas tinham uma cultura corporativa e estímulos para desenvolver novos conhecimentos, dada a abertura e flexibilidade de adaptação às novas ideias. Vale

ressaltar que a ciência e a religião tinham pesos diferentes dependendo dos interesses do estudioso.

Assim, primeiro através do ecletismo filosófico e, posteriormente, pela incorporação de posições como o neoplatonismo e o sincretismo hermético, outras formas válidas de investigar uma realidade cada vez mais complexa foram aceitas. O Novo Mundo deve ter desempenhado um papel significativo nessa abertura, uma vez que era compreendido como apresentando uma realidade empírica e argumentos que não haviam sido considerados pelo filósofo. Além disso, a cultura corporativa da Companhia permitiu o acesso a recursos confiáveis para investigar realidades muito distantes dos centros tradicionais de estudo (Harris 1999). Dessa forma, os jesuítas não apenas desenvolveram seu próprio projeto científico, mas também fizeram contribuições significativas, mesmo para aqueles que não compartilhavam de suas posições intelectuais (Millones; Figueiroa, 2005, p. 10).¹³

A catequese era uma missão que ultrapassava o processo educativo, diz Felipe (2025). Segundo o LD Vitória (1942, p. 94), a religião dos povos originários “não passava de grosseiro *fetichismo*”, e os índios “possuíam algumas ideias vagas acerca da origem das coisas”. Cabia aos jesuítas transformar o pensamento indígena nos aspectos religiosos, culturais e políticos. “Os índios praticavam poucas relações sociais; em sinal de amizade, ofereciam fumo e corriam a mão pela cabeça de quem saudavam” (LD Vitória, 1942, p. 95).

A fé cristã estava associada às estruturas sociais e políticas, e isto pode ser exemplificado com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal: “a catequese ficou arruinada. [...] O ensino desapareceu quase totalmente (LD-Vitória, 1942, p. 201; 202). O autor acrescenta a informação que o governo português começou a investir na área educativa, no campo da humanística, somente em 1739, quando foi “fundado no Rio o Seminário S. Pedro, que com o tempo veio a se transformar no atual Pedro II” (LD-Vitória, 1942, p. 208).

4.2.3 Livro didático

O livro didático (LD) é um artefato que participa do processo de construção de saberes e conhecimentos, no qual se encontram eventos pedagógicos, conteúdos selecionados e organizados, com atividades de fixação, e ilustrações.

¹³ *Así, primero a través de un eclecticismo filosófico, y luego dando espacio a posturas como el neoplatonismo y el sincretismo hermético, fueron aceptadas otras formas válidas de indagación de una realidad que se había hecho cada vez más compleja. Para esta apertura debió influir de no poca manera el Nuevo Mundo, ya que se entendía que presentaba una realidad empírica y argumentos que no habían sido contemplados por el Filósofo. Por otro lado, la cultura corporativa de la Sociedad le permitió contar con recursos confiables para la investigación de la realidad más alejada de los centros tradicionales de estudio (Harris 1999). De esta manera, los jesuitas no sólo desarrollaron su propio proyecto científico sino que sus aportaciones fueron significativas aun para quienes no compartían sus posturas intelectuales.*

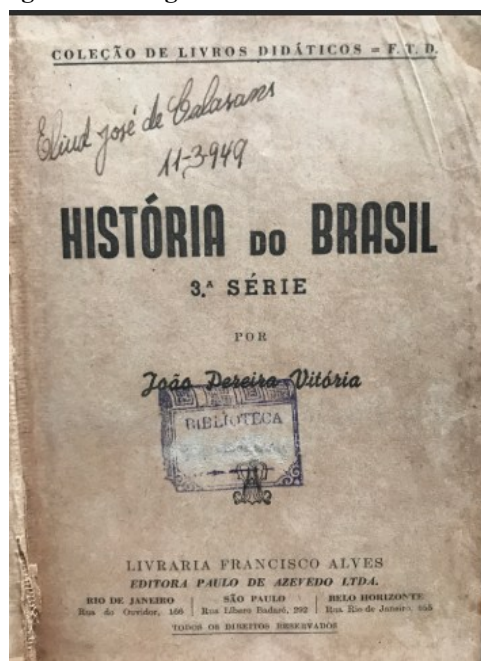
A linguagem escrita e iconográfica apresenta relações com as informações e visões de mundo, as quais podem ser complementadas com outros textos para estimular a discussão, a reflexão e a pesquisa. Enquanto um objeto pleno de confiabilidade, o LD deixa margem para problematizações e interpretações que podem ajudar na desmitificação e na desmontagem de fatos históricos congelados no tempo e no espaço.

Docentes podem lidar com ele de diferentes formas, seja crítica ou acriticamente, a depender de seus contextos e formação. Enquanto mediadores entre o LD e os discentes, os professores ressignificam o conhecimento histórico – conteúdos institucionalmente estudados - para tornar os estudantes sujeitos de seus próprios eventos. Contudo, entre a pesquisa e a divulgação, na sua grande maioria especializadas e fragmentadas, das realidades apresentados está o implacável tempo, que pede atualidades, e que está em transitoriedade e transformação. Por ocasião da chegada do LD nas mãos do professor ele precisa selecionar elementos, metodologias e orientações, que possam colaborar com a compreensão do presente na transmissão cultural de modelos. O avanço dos limites apresentados precisa transparecer nos significados dos fatos passados, explorando a reflexão e a percepção para evitar distorções.

4.2.3.1 Livro de História do Brasil da 3ª série do curso secundário primeiro ciclo - ginásial

As narrativas históricas escolhidas para análise estão no livro de História do Brasil, elaborado para estudantes da 3ª série do ginásio, II ciclo, intitulado História do Brasil, de autoria de João Pereira Vitória, foi editado em 1942 pela Editora Paulo de Azevedo Ltda. Trata-se de uma análise para redimensionar o absolutismo dos conteúdos, no sentido que ele está longe do poder do professor, que pode potencializar a sua narração e reinterpretar os acontecimentos históricos (ver figura 19).

Figura 19 – Página de rosto do livro didático



Fonte: arquivo pessoal.

Para complementar o conteúdo verbal, o livro LD-Vitória segue a tradição pictórica para representar artefatos, maneiras de ser e de agir, valores, e produção de realidades. Contém gravuras ou imagens visuais históricas, cartografias que ilustram os conteúdos abordados. Partes imagéticas se unem às literais, em maior quantidade no texto. O uso destes recursos, sobretudo com relação aos artefatos indígenas, distorce os sentidos deles para as diferentes etnias. As visões nacionais são limitadas, destacando heróis europeus, e ridicularizando hábitos culturais, sem qualquer relação entre os diferentes níveis de ensino, e seguindo uma progressão cronológica tradicional dos acontecimentos.

Observa-se que a aprendizagem disciplinar está desconectada dos interesses dos estudantes, exigindo atenção aos conteúdos ensinados descontextualizados da realidade do momento histórico. Isto pode ser constatado nas tarefas propostas na forma de questionários, com perguntas que reproduzem modelos de realidades indiscutíveis, ratificam os significados e interpretações expostos pelo autor, sem inferências, ou possibilidades de atribuição de significados e reelaborações. A tentativa de compreensão do conjunto de fatos ocorre por meio da evolução no tempo, emoldurando e legitimando os sistemas de consumo e produção e os regimes políticos. O estudante está sendo preparado para seguir os níveis sucessivos com maior quantidade de informações, as quais visam a criação do cidadão e da nação ideais, mas que quando manipuladas, podem não criar sentimentos de pertencimento a uma nação diversa e em construção, como é o Brasil. Há um alto grau de abstração das noções, o que dificulta as

possibilidades de percepção das dimensões do tempo passado e presente, e dos processos que ocorrem juntamente com os fatos. As narrativas são generalizações rápidas e superficiais, as quais podem ser axiomáticas para certas culturas, e enigmáticas para outras.

O LD, considerado um subsídio fundamental para o ensino, segue, segundo Borghi (2016), os modelos religiosos de narrativa para a catequese, usados para o ensino da fé cristã, o *Didaqué*¹⁴, com textos acompanhados de exercícios com perguntas e respostas. São textos factuais, longe da ideia de formação histórica. Estes não estão vinculados às interpretações de fatos, e estão longe de demandas políticas e sociais daquele tempo presente. As noções de casualidade, acidental, previsíveis nem evitáveis e da necessidade de ação trafegam à contramão. Sem possibilidades de reformulação dos paradigmas epistemológicos de interpretação da sociedade brasileira, os conteúdos não eram discutidos, modificados, ou mesmo enriquecidos com novas abordagens.

Borghi (2016) alerta para a importância do professor evitar contar histórias acríticas, e ilhadas pela sucessão cronológica, e assim o estudante pode seguir o fio das conexões com a longa duração. Questionou-se ao longo das pesquisas os critérios de cientificidade da disciplina de História. Para a autora, a finalidade do processo ensino e aprendizagem de história é desenvolver “uma capacidade crítica e ativa do conhecimento, da qual se desenha uma consciência para o presente e para o futuro” (p. 350). Silva e Funari (2021), ao escreverem sobre os olhares acadêmicos para a Antiguidade, relatam que as diferentes reformas de ensino da educação nacional abandonaram o estudo das línguas mortas, Artes e Filosofia à obsolescência. No decorrer do século XX, com as políticas autoritárias, o currículo humanístico não se tornou portador da formação do ser social para as categorias profissionais e práticas técnicas e científicas da modernidade.

Trata-se, como assevera Richard Hingley (2010:69-70), da utilização, sempre no presente, dos chamados discursos de dominação originados nos escritos antigos que, sob a dicotomia civilização versus barbárie, justificavam a supremacia imperial romana sobre outros povos. Herança pleiteada junto à Antiguidade, tornou-se usual entre as nações europeias a emulação dos movimentos de expansão imperial de outrora (Silva; Funari, 2021, p. 239).

Jean-Claude Forquin (1993), que escreveu sobre a escola e cultura, explica que a educação significa aproximar o estudante da sua cultura, de onde ele vai viver e agir. Somente

¹⁴ Um dos primeiros escritos instrutivos, do final do primeiro século cristão, que faz a compilação de normas da Igreja.

depois das independências das colônias, os países procuraram adaptar o ensino às suas especificidades culturais locais ou nacionais.

O saber histórico é essencialmente linguístico, ou seja, remete à percepção dos sentidos da escuta, visão, interpretação e reprodução (Borghi, 2016).

O LD-Vitória é um modelo de LD tradicional, expositivo, com datas, eventos, nomes e fatos consagrados como fortes, sem abordar histórias locais, que geram sentimentos de estranheza, pois o global não reflete o ambiente afetivo-relacional da vida cotidiana, do território e das territorialidades existentes nas micro-histórias. Na análise de livros didáticos de ciências, Ayik e Costu (2020) avaliaram que a educação em ciências está focada em história de cientistas considerados mais famosos e mais conhecidos. Este tipo de abordagem repassa a ideia de que existiu uma linearidade dos fatos. Na realidade, ocorre que as representações de outros aspectos ficam ausentes, dificultando a ideia sistêmica e dinâmica dos acontecimentos e de suas interrelações. A interpretação dos fatos está fundamentada na noção de progresso, de continuidade, mas ainda assim, os autores corroboram Lakatos (1980) para dizer que os acontecimentos históricos devem ser compreendidos e interpretados a partir de uma orientação filosófica.

“A filosofia da ciência sem a história da ciência é vazia; a história da ciência sem a filosofia da ciência é cega”. Partindo dessa paráfrase do famoso ditado de Kant, este artigo pretende explicar como a historiografia da ciência deve aprender com a filosofia da ciência e vice-versa. Argumenta-se que (a) a filosofia da ciência fornece metodologias normativas em termos das quais o historiador reconstrói a “história interna” e, assim, fornece uma explicação racional do desenvolvimento do conhecimento objetivo; (b) duas metodologias concorrentes podem ser avaliadas com a ajuda da história (normativamente interpretada); (c) qualquer reconstrução racional da história precisa ser complementada por uma 'história externa' empírica (sociopsicológica) (Lakatos, 1980, p. 102)¹⁵.

Ayik e Costu (2020) explicam que quando os autores discorrem linearmente o progresso da ciência, e também da história, não estão presentes as diferentes teorias e modelos que fracassaram ou que foram concorrentes, e o porquê a ‘vencedora’ está no livro. A compreensão de ciência no LD Vitória (1942), está na parte do desenvolvimento cultural, e se atém somente aos feitos jesuíticos e às missões científicas. “**As ciências** – Não ficaram

¹⁵ *'Philosophy of science without history of science is empty; history of science without philosophy of science is blind.'* Taking its cue from this paraphrase of Kant's famous dictum, this paper intends to explain how the historiography of science should learn from the philosophy of science and vice versa. It will be argued that (a) philosophy of science provides normative methodologies in terms of which the historian reconstructs 'internal history' and thereby provides a rational explanation of the growth of objective knowledge; (b) two competing methodologies can be evaluated with the help of (normatively interpreted) history; (c) any rational reconstruction of history needs to be supplemented by an empirical (socio-psychological) 'external history'.

totalmente abandonadas. Os jesuítas ensinavam a física em seus colégios. Houve entre eles ótimos naturalistas e geógrafos. Tornaram-se célebres, na época colonial, as missões científicas de Alexandre Rodrigues Ferreira” (LD Vitória, 1942).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tratou sobre o modo de representar os saberes de ciência, tecnologia e diversidades no livro didático (LD) de História do Brasil durante o período do regime militar ditatorial brasileiro, Estado Novo, ocorrido entre os anos de 1937 e 1945. Os modos de representação dos saberes e ciência, tecnologia e diversidades no LD de História do Brasil nasceram com a instalação da corte portuguesa no Brasil em 1808. As representações nacionais são coletivas e fazem parte do fazer científico sobre os saberes de ciência, tecnologia e diversidades de práticas.

Vale destacar que existem numerosas formas de apropriação das realidades, e que o estudo analisou somente a visão da ciência histórica. São quatro séculos de lutas e conquistas do território nacional, e muitas diferenças, conflitos e tradições circularam entre as populações. O objetivo geral foi atingido, na medida em que houve suficiente literatura para analisar as técnicas e formas de produção de representações de realidades. A ciência, tecnologia e diversidades de práticas podem ser detectadas no desenvolvimento da introdução da civilização no território nacional. O livro didático como material pedagógico escolar no sistema educativo introduz esta ideia entre selvagens, barbáries e civilidade. Os textos falam da dominação política, cultural, religiosa e econômica de modo brutal, com violências, na contramão de um processo intitulado civilizatório.

A compreensão de ciência e tecnologia, que se interpõe entre o contexto histórico-político escolhido e os conteúdos do livro didático, pode ser compreendida pelas ilustrações: mapas, armas, barcos, prédios, monumentos, e outros objetos. Elas vão mostrando os processos de mudanças e permanências, e a ação humana na idealização das paisagens, atividades produtivas e nos modos de vida. As cidades são os símbolos da configuração espacial e da construção sociocultural de significados que se foram formando, com uma organização capitalista para os centros urbanos.

O LD traz aspectos significativos da repercussão de representações das diversidades, práticas, saberes, conhecimentos, técnicas e organização socioeconômica e política na dimensão histórica da constituição das culturas e das técnicas. Destacam-se artefatos, estruturas, arranjos espaciais, técnicas e instrumentos, os quais foram sendo concebidos, utilizados, apropriados, ressignificados, adquirindo novos sentidos, do descobrimento até a independência do país.

O olhar do europeu sobre os povos originários pode ser pensado a partir do que está retratado no LD analisado. O panorama rápido dos textos apresentados para o estudante do ensino secundário traz fatos relacionados às lutas pela posse da terra, ao poder, ao imperialismo, aos heróis, mostrando o determinismo por meio do poder da Igreja e do Estado como legitimadores das ações sobre o território e os povos. Os tópicos estão divididos em pontos a serem desenvolvidos pelo docente, os quais estão marcados por épocas, culturas, modos de viver e status social.

A educação, no decorrer dos textos didáticos, é muito valorizada pela religião. Ela foi um veículo explorado pela Companhia de Jesus para “civilizar” os povos originários, e quando os jesuítas foram expulsos, os investimentos foram reduzidos. Somente no século XIX, após a Independência do Brasil, e a Constituição, os interesses de formação para o ensino superior, considerados prioritários até o final do Regime Imperial, iniciaram-se com a organização dos sistemas escolares.

Este detalhe é fundamental para analisar as questões de ciência e tecnologia como mitos e realidades. Não existe neutralidade, e nem autonomia neste processo. As técnicas educativas podem ser nefastas para os educandos, na medida em que elas não os ajudam a descobrir, a extrair segredos, a conhecer e a transformar. Não havia espaço para cultivar princípios e ideologias, para fazer questionamentos sobre os treinamentos e os adestramentos pelos quais os indígenas passavam.

A produção de conhecimento e a educação são importantíssimos para as sociedades, e não podem deixar de fazer parte da vida das populações. A ciência histórica precisa ultrapassar a simples transmissão de saberes escolares, e para isto ela precisa propor para os estudantes o exercício de opções cognitivas e relacionais que aumentem a capacidade de apreensão dos estudantes. As fontes, como o LD, uma manifestação escrita, são objetos de pesquisa histórica, e oferecem subsídios para a interpretação e sistematização de ideias e a realização de trabalhos analíticos.

Sugestões para futuros trabalhos

- 1) estudar os diferentes livros didáticos de História do Brasil que tratam de temas ou fatos específicos, do descobrimento até a República, nas perspectivas do idealismo e do empirismo;
- 2) identificar como a técnica constrói os fatos científicos na perspectiva histórica;

- 3) apreender como as relações entre ciência e progresso na História do Brasil, de forma comparativa, usando fontes jornalísticas em livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção Ideias em Ação). Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/ABUD-Karia-SILVA-Andre-C-M-ALVES-Ronaldo-C-Ensino-de-Historia-Colecao-Ideias-em-Acao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.
- AFONSO, Bruna Reis. **Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai**: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959- 1983). 2017. Dissertação (Mestre em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AV5EYE>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ALMEIDA, João Marcello de Araújo Costa Lopes de. **O poder da palavra**: a narrativa presente na aula de história na era das novas tecnologias. 2017. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/9dcb4674-2070-4dde-ac94-7920edd2bd3d>. Acesso em: 4 abr. 2025.
- ALVES, Francisco das Neves. Política e representações discursivas: o conflito entre republicanismo e monarquismo na imprensa portuguesa acerca da república brasileira. **Historiæ**, v. 2, n. 2, p. 25-42, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2498/1329>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na primeira República ou projetos educativos em busca de hegemonia. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: HISTEDR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação). p. 95-122.
- ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história - aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003**. 2016. Dissertação (Mestre em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/15032>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Pour différencier l’enseignement: l’entrée didactique. **Recherches en didactiques**, n. 29, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-1-page-53?lang=fr>. Acesso em: 30 abr. 2025.

- AYIK, Zekai; COŞTU, Bayran. A study on demonstration of the nature of science in science textbooks: history and philosophy of science perspectives. **Jurnal Pendidikan IPA Indonesia**, v. 9, n. 3, p. 451-464, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Zekai-Ayik/publication/344487164_A_Study_on_Demonstration_of_the_Nature_of_Science_in_Science_Textbooks_History_and_Philosophy_of_Science_Perspectives/links/60b2bd4492851cd0d98554cb/A-Study-on-Demonstration-of-the-Nature-of-Science-in-Science-Textbooks-History-and-Philosophy-of-Science-Perspectives.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**: de 1930 a 1960. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A imaterialidade da tecnologia. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (org.). **Conversando com a tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015a. p. 17-52.
- BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica criativa. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (org.). **Conversando com a tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015b. p. 91-111.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. O Programa de Pós-graduação em tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do CEFET-PR. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (org.). **Conversando com a tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015c. p. 303-355.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Amada pátria idolatrada: um estudo da obra porque me ufano do meu país, de Affonso Celso (1900). **Educar em Revista**, n. 20, p. 245-260, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.275>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tgpmnjSMQwjKQCjxBdQmQFn/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BENITES, Fernando Bruno Antonelli Molina. **Aulas de literatura e ilhas interdisciplinares de racionalidade – perspectiva diferenciada a partir de transposição didática e abordagem CTS**: desenvolvimento e utilização de aplicativo para telefones celulares. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) –Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31224>. Acesso em: 4 abr. 2025.
- BIGNARDI, Camila; GIBIN, Gustavo Bizarria. Análise sobre modelos atômicos em Livros Didáticos de Química segundo a História e Filosofia da Ciência. **Caderno Amazonense de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, e202105, jan./dez. 2021. DOI: 10.52894/CECi.2763-6623.e202105. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ceci/article/download/9073/6654/25707>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BORGHI, Beatrice. Contar a história: reflexões a partir das análises dos manuais didáticos da escola primária. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 345-361, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31535>.

BRASIL, Clemilda de Jesus Sena. **Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7.º e 8.º anos e os desafios propostos pela Lei 11.645/2008**. 2021. Dissertação (Mestre em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras - Cceal, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2021/368270_1_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8529.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 905, 15 jan. 1937b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1920-25-julho-1953-367058-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Extra-escolar. **Assuntos Administrativos**. Rio de Janeiro, 15 mar. 1943. Arquivo Gustavo Capanema, Código GC 1937.02.19. Rio de Janeiro: FGV CPDOC. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_f&pagfis=21916. Acesso em: 14 out. 2025.

BREWTON, Vince. Ralph Waldo Emerson (1803–1882). **Internet Encyclopedia of Philosophy**, s.d. Disponível em: <https://iep.utm.edu/ralph-waldo-emerson>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CALIL, Ana Carolina Borges. **A representação da cultura brasileira em material didático - (inglês) - destinado a adolescentes**. 2016. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20963>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAMPOS, Candido Malta. Urbanismo e antiurbanismo no debate nacional. **Estudos Avançados**, v. 29, n. 85, p. 217-235, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MXypJtVVDpBbXMhDkNbsmqj/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues de. **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências**. 2019. Dissertação (Mestra em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1097154>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensaio latino-americanos: “caráter nacional” e construção de estereótipos. **História**, v. 32, n. 1, p. 162-174, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742013000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/qPLBJT3dNbsDBwFwtrb5XpG/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CARDOSO, Eduardo Wright. Uma nação para ser vista: desvelando o tempo e o espaço nacionais por meio da cor local na historiografia oitocentista. **Topoi (Rio J.)**, v. 16, n. 31, p. 491-514, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-101X016031006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/9LYWWv8mwdFZKPtJ5m5bFKh/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/8601/0. Acesso em: 16 fev. 2026.

CHARTIER, Roger. O passado no presente. **História Revista**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 29-53, 2021. DOI: 10.5216/hr.v26i2.68280. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/68280>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/XXcnm4BDqdhWWbB7bg7GnZC>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ>. Acesso em: 14 out. 2025.

COSTA, Andresa. O ensino de História e as representações dos sem-terra nos livros didáticos. **Historiæ**, v. 2, n. 1, p. 123-136, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/download/2404/1294/6501>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CRUZ, José Dalvo Santiago da. **Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental**: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história. 2009. Dissertação (Mestre em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10171>. Acesso em: 16 out. 2025.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 166-179.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. Disponível em: <https://www.doctum.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Filosofia-da-Tecnologia-um-convite-e-book.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

DAGNINO, Renato. A Tecnologia Social e seus desafios. *In*: DAGNINO, Renato (org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Komedi, 2010. p. 53-70. Disponível em: https://cdt.unb.br/images/CEDES/2010_FERRAMENTA_TEC_SOCIAL_LIVRO.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

DEBUS, Allen G. **El hombre y la naturaleza en el Renacimiento**. Traducción de Sergio Lugo Rendón. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DIONISIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 125-137.

DUARTE, Regina Horta. “Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte”: a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34). **História, Ciências, Saúde-manguinhos**, v. 11, n. 1, p. 33-56, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702004000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9fLH84Gnhnr55McC7RgK8Jx/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do método sociológico**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Entre a melancolia e a exaltação: povo e nação na obra de Plínio Salgado. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, p. 217-244, set. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/SY6xc93PCzDx3FnW8M65ZSH/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. Disponível em: <https://favaretoufabr.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/os-estabelecidos-e-os-outsiders-norbert-elias-e-john-l.-scotson.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FAGUNDES, Miriam Pereira de Souza. **O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia**: representações sobre a diversidade cultural. 2020. Dissertação (Mestra em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, PUC Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4480>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FEENBERG, Andrew. A tecnologia pode incorporar valores? A resposta de Marcuse para a questão da época. *In*: NEDER, Ricardo Toledo. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e ideologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010. p. 289-336. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_Can_Technology_Incorporate_Values.pdf. Acesso em 8 fev. 2026.

FEENBERG, Andrew. Do essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada. *In*: NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013. p. 55-104.

FELIPPE, Guilherme Gallegos. Da intervenção divina à lógica empírica: a mudança no discurso jesuítico missionário entre os séculos XVII e XVIII. **Intellectus**, v. 24, n. 1, p. 185-200, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2025.86701>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/86701/53095>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **A história do ensino de história no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na pós-graduação stricto sensu**. 2021. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/5c057b50-4cd7-42f2-9c48-f3a5760d9aad>. Acesso em: 16 abr. 2025.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico Egeográfico Brasileiro no ensino de história. **Saeculum - Revista de História**, n. 13, p. 121-131, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11333/6447>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. 2005. Dissertação (Mestre) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1275>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FILARDO, Teresa Palazzo Schmitt. **Representações do estrangeiro em textos de livros didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3675>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FONSECA, Celso Suow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI / DN / DPEA, 1986. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254956>. Acesso em: 16 fev. 2026.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A importância do mapa no contexto escola. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 143-152, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/223649947369>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7369>. Acesso em: 16 fev. 2026.

FREIRE, Gabriela Soares. **O Rio de Janeiro e os cariocas representados nos textos de livros didáticos de português para estrangeiros publicados na Argentina, Paraguai e Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3099>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FUMAGALLI, Laura. O ensino das Ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. *In*: WEISSMANN, H. (org.). **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-29.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Fábio da Silva. **Livro didático de história como lugar de memória**: uma proposta de ensino da diversidade sexual. 2018. Dissertação (Mestre em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13853>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOMES, Tiago de Melo. Negros contando (e fazendo) sua história: alguns significados da trajetória da Companhia Negra de Revistas (1926). **Estudos Afro-asiáticos**, v. 23, n. 1, p. 53-83, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2001000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/nNzWWZ7TfWcYDZWqd9WkcKF/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Antologia**. Traducción de Manuel Sacristán. [S.l.]: Turoloero, 2015. ePub base r1.2. Disponível em: <https://archive.org/details/antologia-antonio-gramsci/page/4/mode/1up>. Acesso em: 10 jan. 2026.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. Tradução de Nilson Dário. São Paulo: Global, 1973.

JACOMY, Bruno. **Une histoire des techniques**. Paris: Seuil, 1990.

LAKATOS, Imre. **The methodology of scientific research programmes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

LATOURE, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/latour_2000_ciencia-em-acao-e28093-como-seguir-cientistas-e-engenheiros-sociedade-afora_unesp.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

LEMOS, Paulo; SOARES, Laura; PACHECO, Elsa. Transposição didática – linhas metodológicas gerais & conceito(s). *In: CÂMARA, Ana Cristina (coord.). Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial: uma bússola para um mundo em profunda transformação: Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia.* Coimbra: [s. n.], 2023. p. 386-408. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147534>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LIMA, Eliane Soares de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 114-132, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LOPES, Gabriela Zauith Leite. **Dimensões sociais de ciência e tecnologia: representações sociais de alunos de escolas públicas de um município paulista.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/0de8ed77-db9f-4417-b360-03c4cba2a481>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019).** 2018. Dissertação (Mestre em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194188>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MACEDO, André Luan Nunes. **Ensaio crítico sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil 1950-2018.** 2021. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/524f8d73-884c-44b3-bb56-7723d4278587>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MACIEL, Felipe Guimarães. **Critérios para avaliação de livro didático digital de física.** 2014. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16121>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MACIEL, Felipe Guimarães; SILVA VERDEAUX, Maria de Fátima da. Uma proposta de critérios para avaliação de livro didático digital de Física. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, v. 1, n. 2, p. 31-52, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/909/875>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MADRIZ, Jenniz Josefina La . Discussão reflexiva: entre as concepções ensino do conhecimento e transposição didática. **SAPIENS**, v. 11, n. 1, p. 79-96, jun. 2010. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000100006&lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2025.

MARCHIORI, Cassiane da Conceição Ramos. **Representações de Ernesto Geisel em obras historiográficas, biográficas e didáticas**. 2013. Dissertação (Mestre em História) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/4378cdc1-3101-43bf-abdb-9ac9e1baf752>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 1, n. 40, p. 55-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19208>. Acesso em: 14 out. 2025.

MAUSS, Marcel. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (org). **Antropologia**. Tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldí Meireles e Ivone Toscano. São Paulo: Ática, 1979. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3508/Mauss.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

MENDES, Herman do Lago. **Os Números Binários: do saber escolar ao saber científico**. 2015. Dissertação (Mestre em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13918>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MILLONES FIGUEROA, Luís; LEDEZMA, Domingo. Introduccion: los jesuitas y lo conocimiento de la naturaleza americana. In: MILLONES FIGUEROA, Luís; LEDEZMA, Domingo (ed.). **El saber de los jesuitas, historias naturales y el Nuevo Mundo**. Frankfurt: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 2005. p. 9-26. Disponível em: <https://www.historiadecucuta.com/wp-content/uploads/2021/01/El-saber-de-los-jesuitas-historias-naturales-y-el-Nuevo-Mundo-Luis-Millones-Figueroa-Domingo-Ledezma-eds.-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MINAYO, Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, supl. 1, p. 83-91, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000500009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MIRANDA, Kelly Cristina. **A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista**. 2022. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80828>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Representações de gênero em livros didáticos: imagens e seus sentidos**. 2015. Dissertação (Mestre em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/704>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MORAES, Juliane. **Os expedicionários paranaenses, suas glórias e reveses: proposta de sequência didática para o ensino de história do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1937-1947)**. 2024. Dissertação (Mestre em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/91869>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MOREIRA, Icléia Caires. **O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3040>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. 2011. Tese (Doutora em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ebb6ee0f-34ff-461f-bd0c-645b90b98b41>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MOREL, Marcos. Cinco imagens e múltiplos olhares: 'descobertas' sobre os índios do Brasil e a fotografia do século XIX. **História, Ciências, Saúde-manguinhos**, v. 8, p. 1039-1058, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702001000500013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/fb47BLQGwJcCVmtFpDwQ6H/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992-ago. 1993.

NAPPI, Thiago Rodrigo. Como interpretar os textos do passado: aspectos da visada teórica de Quentin Skinner. **Historiæ**, v. 2, n. 2, p. 153-162, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2495/1326>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de. **Representações sociais da África e dos negros africanos em livros didáticos de geografia do ensino fundamental II: PNLD 2014 e 2020**. 2023. Dissertação (Mestre em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41721>. Acesso em: 22 abr. 2025.

OLIVEIRA, Glauceide da Silva. **A cultura tecnológica nos livros didáticos de biologia do ensino médio aprovados no PNLD de 2018**. 2022. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-23052022-100613/pt-br.php>. Acesso em: 9 abr. 2025.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/448813297/Tratado-de-Metodologia-cientifica>. Acesso em: 16 fev. 2026.

PAES, José Paulo. Canaã: o horizonte racial. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 161-179, set. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/64pGzRhFdMKrbk6wkC8nzbL/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PAIVA, Valéria. Almir de Andrade: intelectual do Estado Novo. **História**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 216-240, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/FvvZ4KGS39rNXNWVXtSLczd/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

PARENTE, André de Souza. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5446cccce4b0721294212654/t/58f7afc43a04110dc1693900/1492627904322/O+virtual+o+hipertextual+Completo.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

PEDROSO, Ana Rubia. **O poder da representatividade**: os livros didáticos de História e as lutas femininas. 2023. Dissertação (Mestre em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3887>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Thaíza Braga. **O construtivismo e o ensino de História**: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. 2011. TCC (Bacharel em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18481>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/769273>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Liliane Faria Corrêa. Coronelismo: uma análise historiográfica. **Locus - Revista de História**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 361-382, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/2594-8296.2017.v23.20858>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20858>. Acesso em: 9 dez. 2025.

PINTO, Louis. Filosofia. In: CATANI, Afranio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 199-201.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: PPGTE / CEFET-PR, 2000.

RALEJO, Adriana Soares. Autor de livro didático: sentidos em construção. **Labirinto**, v. 24, n. 1, p. 198-223, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/download/1711/1616/6862>. Acesso em: 16 fev. 2026.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O espaço compartilhado do Ginásio Paranaense e a construção da ideia da escola como “um lugar”. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 193-207.

RIBEIRO, Elaine. As políticas educacionais da era Vargas. **Tópicos**, v. 3, n. 19, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/as-politicas-educacionais-da-era-vargas>. Acesso em: 14 out. 2025.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIBEIRO, Thiago Vasconcelos; SANTOS, Aliny Tinoco; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi. A história dominante do movimento CTS e o seu papel no subcampo brasileiro de pesquisa em ensino de ciências CTS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 13-43, abr. 2017. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec201717113>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4477>. Acesso em: 8 dez. 2025.

RIBEIRO, Vinícius Amado de Oliveira. **Multimodalidade e representações de cidades brasileiras em livros didáticos de português língua adicional**. 2024. Dissertação (Mestre em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75898>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RÜSEN, Jörn. A função da didática da história: a relação entre a didática da história e a (meta) história. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2016a. p. 13-42.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2016a. p. 83-92.

SALOMON, Marlon Jeison. Roger Chartier e a atualidade da ciência. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 511-519, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/13541/8690>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à ciência moderna**. São Paulo: Graal, 2003.

SANTOS, Daniel Tebaldi; PEROVANO, Ana Paula; ANDRADE, Luciana Vieira. Livro didático e sua aceção enquanto tecnologia: um debate a partir do pensamento de Vieira Pinto. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 19, n. 57, p. 439-456, jul./set., 2023. DOI: 10.3895/rts.v19n57.15870. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/15870>. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, Derli Barbosa dos. **O desenvolvimento do pensamento científico por meio de artigos científicos**: produção e avaliação de um paradidático elaborado por transposição didática. 1998. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 1998. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/fdcff791-0cdf-402a-b7c9-bd2f5bf47675>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SANTOS, José Faustino de Almeida. **O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto - SP**. 2014. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082014-085753/pt-br.php>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SANTOS, Liviane Nascimento dos. **As identidades e representatividades latino-americanas nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15148>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTOS, Maria Luíza Lucas dos; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; PERIPOLLI, Odimar João. A representação das mulheres nos livros didáticos do PNLD campo e suas possibilidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62817>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SAQUET, Marcos Aurelio. O território no ensino-aprendizagem de Geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 699-716, 2012. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2012.4825>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/4825>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SCHLEGEL, Rogerio. Raízes do Brasil, 1936: o estatismo orgânico como contribuição original. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 93, p. e329307, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329307/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qjL7PjggtY5g5yvkpVgK56F/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História e didática: diálogos eletivos a partir do Brasil. **Revista de Historia**, n. 31, p. 1-27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29393/RH31-5HDMS10005>. Disponível em: <https://revistas.udec.cl/index.php/historia/article/view/12371/10875>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet Bomeny; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SILVA, Eliane de Jesus Araujo da. **O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos**. 2014. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2014. Disponível em: <http://tede2.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/277>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- SILVA, Enedina Soares da. **O funcionamento discursivo da diversidade de gênero em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1564>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- SILVA, Márcia Barbosa. **Representações de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4896>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- SILVA, Filipe Noé; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A presença da Antiguidade no livro didático de História. In: AZEVEDO, Katia Teonia Costa de (org.). **Educação, ensino e os estudos clássicos**. São Paulo: Odysseus, 2021. p. 236-257.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 391-408, set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gd49ZSgJ4KF8fMRYRkBTvjN/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- SOUZA JUNIOR, Thiago de. **A trajetória de Basílio de Magalhães: raça e educação na formação do Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Federal do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Disponível em: <https://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Thiago-de-Souza-Junior.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

TEIXEIRA, Rozana. **Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do Ensino Fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73232>. Acesso em: 22 abr. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOMAZ, Vera Lucia Ferreira. **Representações da empregada doméstica em textos de livros didáticos destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil a estrangeiros**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5565>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TOMIO, Samira Alessandra. **A Revista Nova Escola e o processo de construção de representações sociais sobre o livro didático**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2013/352563_1_1.PDF. Acesso em: 22 abr. 2025.

VALLE, Cléa Fernandes Ramos; TELLES, Verônica. O mito do conceito de herói. **Revista Eletrônica do ISAT**, n. 2, p. 1-6, dez. 2014.

VIANNA, Diogo Henrique. **Ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950**. 2020. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460266>. Acesso em: 16 fev. 2026.

VIEIRA, Miriã Noeliza. **As mudanças e permanências das representações sociais do feminino nas páginas da cartilha Caminho Suave**. 2023. Dissertação (Mestre em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4141>. Acesso em: 23 abr. 2025.

VITÓRIA, João Pereira. **História do Brasil**. 3ª série. Rio de Janeiro: FTD, 1942. (Coleção de Livros Didáticos F. T. D.).

WINNER, Langdon. Artefatos têm política? **Analytica - Revista de Filosofia**, v. 21, n. 2, p. 195-218, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/22470>. Acesso em: 14 maio 2025.