

## CULTURAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS DIDÁTICAS

**Alesson Ramon Rota**

Graduando do quinto semestre da Universidade Federal do Rio Grande, com pesquisas vinculados ao grupo de estudo *O Ensino de História - Sentido e Narrativas* coordenado pela Professora Doutora Júlia Silveira Matos, possui trabalhos realizados nas áreas de História do Ensino de História e Historiografia, relacionando o saber escolar e o saber acadêmico. Iniciou, recentemente, uma pesquisa na área da História das Ideias, através de um intercâmbio na Universidade de Coimbra, para estudar a constituição das Universidades brasileiras segundo a visão dos intelectuais que as pensaram.

**CULTURAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS DIDÁTICAS****CULTURES HISTORIQUES ET RÉCIT DIDACTIQUE**

Alesson Ramon Roto

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar a constituição da narrativa didática do manual escolar intitulado “História do Brasil – Das Origens à Independência”, de autoria de Sérgio Buarque de Holanda. Neste texto, busca-se compreender o livro didático de S.B. Holanda em um contexto onde estes materiais pedagógicos se tornaram uma das principais políticas educacionais do Estado brasileiro. Por fim, objetivamos elucidar a participação da S.B. Holanda como autor e analisaremos as relações propostas na narrativa didática da obra, entre o saber escolar e o saber acadêmico, para melhor compreender a complexidade do livro didático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saber Escolar, Saber Acadêmico, Transposição Didática.

**RÉSUMÉ**

Le présent article vise à analyser la constitution d'un récit didactique largement utilisé dans les années 1970 et 1980. C'est le livre Histoire du Brésil -. Depuis ses origines à l'indépendance, dont l'auteur est Sérgio Buarque de Hollanda, célèbre pour ses interprétations de l'histoire Brésil. Dans ce texte, on cherche comprendre le Manuel de S.B. Hollande dans un contexte où ces matériels pédagogiques sont devenus l'une des principales politiques de l'éducation du gouvernement brésilien. Enfin, nous chercherons à élucider la participation de S.B. Hollande comme auteur et nous faisons les relations entre les connaissances scolaires et les connaissances académiques de mieux comprendre l'complexité du manuel.

**MOTS-CLÉS:** Saber École, Saber académique, Transposition Didactique.

## 1. Introdução

O presente artigo é resultado das primeiras considerações realizadas no âmbito da pesquisa intitulada “Culturas Históricas e Narrativas Didáticas”, a qual tem como objetivo compreender o livro didático como uma das formas de narrativas históricas existentes. Em nosso processo de análise, partimos do princípio de que o desenvolvimento da narrativa didática do manual escolar ocorre em um meio turbulento, de intensas disputas. A confecção do livro didático é resultado de uma engrenagem, que segundo Júlia Matos (2013), é formada pelo Estado, que publica o edital de convocação do Plano Nacional do Livro Didático, as Editoras que se inscrevem no edital, os autores que escrevem e revisam os livros e coleções e, por fim, os docentes/discentes da rede de educação básica que tem expectativas e são a clientela desses materiais. Portanto, a produção dos manuais escolares envolve interesses pedagógicos, políticos, econômicos e, até mesmo, ideológicos. Por isso, não podemos tratar o livro didático apenas como um material pedagógico, pois ele é polissêmico.

Segundo Tânia Regina de Luca (2009), as primeiras utilizações do livro didático no Brasil nos remetem à 1827 com a fundação da Faculdade de Direito em São Paulo. Na Instituição desta Faculdade ficou definido que os professores deviam se encarregar de arranjar os livros que eram usados nas aulas, podendo ser livros já elaborados ou de suas autorias, desde que estivesse de acordo com as Leis do Império. E, em um segundo momento, estes livros eram aprovados por uma Assembleia Geral realizada pela própria faculdade.

A Fundação do Colégio Pedro II (1837) e da Academia Militar contribuiu para que um número maior de professores se dedicassem a autoria de livros didáticos. Assim, a necessidade de padronização dos saberes e da organização de um código disciplinar das matérias escolares dessas duas instituições educacionais fizeram com que os seus professores, na falta de livros no mercado, elaborassem seus próprios compêndios. A produção de livros didáticos se tornou, paulatinamente, lucrativa, pois “o Estado apresentou-se investido do direito de reconhecer a autoria, permitir ou não a publicação e assegurar o monopólio do mercado por anos” (DE LUCA, op. cit., p.157). Nessa época, antes dos livros serem liberados para a utilização nas escolas, eles eram avaliados por uma comissão, o nome do autor era um critério fundamental para a aprovação ou reprovação (idem, *ibidem*), mas sobre esse processo

avaliativo nos faltam dados para comentar, pois na época não existia legislação específica para a regulação dos livros didáticos.

A primeira regulamentação dos manuais escolares ocorreu em 1938 com a instituição da Comissão Nacional dos Livros Didáticos (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006. A Comissão tinha como objetivo regular e avaliar todos os livros didáticos em circulação no território nacional.

Na época, Getúlio Vargas, através do Estado Novo, buscava a centralização administrativa e política do país. Foram tomadas medidas no âmbito econômico, político, social e educacional. No que tangia a Educação “A centralização das políticas de controle deveria padronizar a literatura didática no país e evitar eventuais abusos decorrentes de iniciativas isoladas estabelecidas por alguns estados da federação” (FERREIRA, 2008, p.37). Por isso a CNLD era justificável para além da preocupação educacional, pois servia como aparato de regulação e normatização do sistema educativo, além de veículo das idéias do Estado.

Em 1966, foi criada a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED) que visava a distribuição de livros didáticos gratuitos as escolas e o treinamento das pessoas ligadas ao material. A COLTED foi auxiliada pela United States Agency for International Development (USAID), que segundo Selva Guimarães Fonseca, teve influência marcante (FONSECA, 2011).

A aproximação com a USAID fez parte da política da época, que teve laços fortes com os Estados Unidos desde o Golpe Militar de 1964. De acordo com Fonseca, “O Programa, parte integrante do projeto educacional do governo, trouxe enormes benefícios financeiros ao setor industrial em consonância com os ideais de segurança nacional” (FONSECA, op. cit., p.51). Nesse contexto, foram dados subsídios as editoras como a isenção de impostos e os livros didáticos propagandearam a “Revolução de 1964”.

A COLTED funcionou até 1971 quando foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro que possui suas origens em 1929. Os subsídios às editoras não cessaram, sendo os livros didáticos a principal fonte de renda dessas empresas, pois o Estado se tornou o maior cliente nos dias atuais. Nessa direção, em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) definido pelo decreto 91.542. O Estado se comprometeu a distribuir os

livros gratuitamente para o ensino fundamental. Mas, o sistema conta com uma complexa engrenagem, na qual o Estado primeiramente publica editais nos quais as editoras inscrevem suas coleções, publicadas de acordo com os critérios veiculados no próprio edital, assim, as comissões de avaliação analisam as coleções de livros didáticos e constituem um guia com resenhas das obras aprovadas. Após a publicação do guia, abre o período de seleção dos livros didáticos, no qual, os professores, coordenadorias de educação e secretarias, munidos de uma senha, entram na página do FNDE e escolhem os títulos que pretendem utilizar nas suas escolas. Esse sistema permitiu, no Brasil, que os alunos de escolas públicas tivessem acesso ao material didático sem custos e, conseqüentemente, constituiu uma engrenagem entre Estado, editoras, autores e professores que dialeticamente influi diretamente na narrativa didática do livro.

Observamos, nesse histórico dos programas de regulação, avaliação e distribuição dos livros escolares, que a ligação entre os manuais e o Estado cresceu ano após ano. Um dos principais motivos deste “casamento” é a crescente utilização do livro didático como recurso educacional. No caso específico do ensino de história, o livro didático tornou-se um dos principais suporte para a formação dos saberes sobre o passado em sala de aula.

## **2. Culturas Históricas e Narrativas Didáticas: Uma comparação da Coleção didática de Sérgio Buarque de Holanda com Raízes do Brasil**

Entre os anos 1971 e 1989 foram publicados cinco livros didáticos de História Geral e do Brasil que compunham a Coleção Sérgio Buarque de Holanda. O livro utilizado nesta pesquisa foi o “*História do Brasil – Das Origens à Independência*”, o qual é um compêndio alto, largo e de capa dura. Ao abrir esse livro senti que poderia lê-lo rapidamente, pois apresenta uma leitura agradável e instigante. A obra é dividida em três partes: na primeira é apresentado o conteúdo de forma geral, relacionando economia, sociedade e as particularidades de cada processo histórico. Na segunda parte, denominada *Panorama Cultural*, o autor apresenta uma abordagem bastante inovadora mostrando como a cultura (entendida por obras de artes) sintetiza o pensamento de uma época. Na terceira e última divisão, a menor delas, são apresentadas propostas de interdisciplinaridade entre a história e a

geografia, de forma a demonstrar as relações entre os saberes geográficos e históricos, assim como aponta uma interdependência entre os dois. Também, nesse mesmo recorte, são oferecidos esquemas para auxiliar o aluno nos seus estudos.

Como já referido, o livro didático é um objeto que possui vários significados. Para alguns, significa um produto mercadológico devido à grande demanda de compêndios escolares que o Estado possui. Para outros, ele é um objeto ideológico que pode ser apropriado como ferramenta veiculadora de propaganda. E há, também, quem veja nele uma possibilidade de aprendizado, observando-o como um material pedagógico<sup>1</sup>. Essa conceituação será revista mais adiante aplicada ao livro didático analisado.

O livro didático seria fruto de uma transposição didática. A autora, Ana Maria Monteiro, trabalha uma concepção complexa para o conceito, negando, portanto, uma simplificação. Parafraseando Monteiro (2007), para ela, na transposição do saber acadêmico para o saber escolar ocorrem interferências políticas através de leis que filtram o conhecimento mínimo e máximo a ser colocado no livro didático. Também há o cunho da editora e do autor, que dão ênfase aos temas que mais lhe convém respeitando a legislação educacional. “O conceito de transposição didática permite então que o campo científico da didática se constitua, pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações” (idem, *ibidem*, p. 84). Portanto, a visão estereotipada dos saberes escolares, como uma simplificação do saber acadêmico, cai por terra mediante o conhecimento da complexidade dos saberes pedagógicos, havendo decisões axiológicas que interferem na constituição do tal material.

Vejamos agora como se expressa essa complexidade do conceito de Transposição Didática dentro do livro *História do Brasil* através da Tese de Doutorado de José Cássio Másculo (2008), que trabalha com a documentação da Companhia Editora Nacional, a qual foi a responsável pela publicação da Coleção Holanda.

A editora que lançou a coleção Sérgio Buarque de Holanda foi a Companhia Editora Nacional (CEN), uma das maiores do país na época, com tradição e renome desde os

---

<sup>1</sup> Para algumas discussões sobre as múltiplas facetas do livro didático ver Ensino de História – Fundamentos e Métodos de Circe Bitencourt (ANO?); Didática e Prática de Ensino de História de Selva Guimarães Fonseca(2008); Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas org. de Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiro e Marcelo Magalhães(2007).

anos de 1930. Na sua direção estiveram nomes como, por exemplo, Monteiro Lobado, que além de supervisionar os trabalhos, foi co-proprietário até 1930. A Companhia surgiu na parceria de Monteiro Lobado e Octalles Marcondes Ferreira em 1925. Desde a fundação da marca até o lançamento do primeiro livro da Coleção Holanda, a principal fonte de renda eram os manuais escolares (MÁSCULO, 2008). Na década de 1970, a procura do Estado por manuais escolares aumentou substancialmente. Em disputa de mercado com outras gráficas, Thomaz de Aquino Queiroz, diretor da CEN, decidiu confeccionar um livro didático que teria como diferencial a qualidade. Assim, S. B. Hollanda foi contratado para a realização de tal tarefa.

O que chama atenção a respeito da confecção é a forma com que a editora se envolveu com o trabalho. A equipe que elaborou a coleção foi definida da seguinte maneira: Virgílio Noya Pinto era encarregado da elaboração do primeiro texto, Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz revisavam o texto e o tornavam mais didático, Laima Mesgravis dava suporte pedagógico e Sérgio Buarque de Holanda fazia a leitura final concordando ou discordando (MÁSCULO, op. cit., 35). Assim, é surpreendente saber que Sérgio não era o autor, mas sim um supervisor.

A divisão do trabalho refletia diretamente nos direitos autorais. No período em que o livro foi confeccionado a divisão dos valores pagos aos autores referente aos direitos autorais era feita assim: Carla de Queiroz e Sylvia Barboza Ferraz recebiam, cada uma, a título de direitos autorais, 3% do valor das vendas do livro; Sérgio Buarque de Hollanda e Virgílio Noya Pinto tinham direito a 1,5% das vendas. Mas, em um contrato elaborado em 1975, Virgílio Noya Pinto recebe 5% dos direitos dos cadernos de exercício, valor que é definido como meio de restituição pelo baixo reconhecimento no trabalho nos anos anteriores. (idem, ibidem). Já para Laima Mesgravis a remuneração referente a assessoria pedagógica era paga sem ter direito autoral sobre o produto.

A seleção das imagens mostra o esforço da equipe na elaboração do manual didático. Thomaz de Aquino Queiroz diretor da CEN “contribuiu com 25 das imagens que ilustravam os livros de *História do Brasil 1 e 2*”(idem, ibidem, p. 27). As demais eram obtidas através de fotógrafos contratados pelos redatores (Carla, Sylvia e Virgílio). Mas, por que eles pagariam do próprio bolso a confecção do livro? A lógica que percebemos é a seguinte:

quanto maior a qualidade do livro, maior as vendas e conseqüentemente maior o lucro dos mesmos. Para José Cássio Másculo todo esse “rigor na elaboração do texto, seleção e aquisição de imagens e contratação de assessoria pedagógica revela não só o compromisso dos autores com a produção de um material didático de qualidade, mas também a consciência de que essa qualidade também iria prestigiar o aluno” (op. cit., p. 37).

Com a ajuda da tese José Cássio Másculo, constatamos, então, que as relações de poder existentes entre Sérgio Buarque e a Editora eram mínimas. Se haviam relações de poder, elas aconteciam entre Sérgio Buarque de Holanda e sua equipe, mas o direito autoral pago aos redatores criava desconfiança dessa proposição. Podemos verificar, também, que aquela conceituação do livro didático como material de vários significados aplica-se a Coleção Hollanda, porque nela há, conforme já verificado, interesses econômicos e pedagógicos.

Assim compreendemos, também, porque na conceituação de Ana Maria Monteiro (op. cit.) de transposição didática existe as decisões axiológicas que são fundamentais para entender a complexidade de tal processo. Axiologia, do grego, significa estudo de valores, sendo esse um conceito bastante empregado para definir uma hierarquia de valores, geralmente, morais. Nesse sentido, existe um conjunto de valores que influenciou diretamente na definição dos critérios básicos para confecção do livro didático por parte do estado, na organização da editora em torno do livro, na seleção dos conteúdos por parte dos professores, na aceitação dos conteúdos e materiais escolares por parte dos pais, professores e alunos. Por isso, a Coleção Holanda é pensada com muitas imagens, dicionários, mapas, fontes primárias e outros recursos inovadores. A Coleção, além de ser organizada conforme a legislação vigente, precisou ser projetada para convencer o público.

Mas, ainda devemos questionar qual a relação entre a obra acadêmica e a escolar? E que tipo de conhecimento eles apresentam? Certamente a resposta destas perguntas nos darão noções mais claras sobre o que é a narrativa escolar. Sabemos que o livro *Raízes do Brasil* é oriundo de um contexto bem diferente do livro didático *História do Brasil*, mas podemos comparar objetos comuns abordados em ambos os textos para ter melhor dimensão dessa relação.



No primeiro capítulo do livro didático, *A Era dos Descobrimentos*, mostra-se as rotas marítimas detalhadamente junto aos mapas. São especificadas as cidades, os produtos e até mesmo os sujeitos do processo (HOLANDA, 1971). Já nos capítulos *Fronteiras da Europa e Trabalho & Aventura* do livro *Raízes do Brasil*, que, de maneira geral, corresponderia às Grandes Navegações, são discutidas as mentalidades de exploração, a plasticidade social do português, a distinção do trabalho pela cor, os cargos públicos distribuídos através do contato amigável (HOLANDA, 1984). A princípio, poderíamos dizer que o livro didático é uma simplificação do acadêmico, o que seria uma interpretação fácil e bastante aceita. Mas, observando a articulação entre textos e imagens, a discrepância de fluidez entre o texto didático e o acadêmico e os temas diferentes abordados demonstram que não se tratam de simplificações, mas sim de outro tipo de conhecimento.

No que tange as Grandes Navegações (HOLANDA, 1971) a história do manual escolar é mais informativo, expondo até mesmo dados dos sujeitos atuantes nos eventos. Por outro lado, *Raízes do Brasil* não está preocupado com nomes e números, mas sim a mentalidade dos atores sociais atuantes no processo histórico. Dessa forma, em *Raízes do Brasil*, são deixadas lacunas que permitem o leitor interagir com o autor, havendo espaço para a interpretação.

O manual didático não é uma reprodução simplificada dos materiais de cunho acadêmicos. Os manuais escolares, embora sejam embasados pela historiografia acadêmica, são portadores de diversos saberes pedagógicos que são produzidos no ambiente escolar. Nesse sentido, o processo de produção de conhecimento nas salas de aula não é mera transposição didática dos saberes da academia, mas, reelaboração, ressignificação que não estão hierarquicamente acima ou abaixo dos saberes acadêmicos.

No segundo capítulo do livro didático, *Exploração e Posse da Terra*, são descritas as políticas de ocupação e os primeiros meios de produção existentes no país. As Capitânicas Hereditárias são entendidas como uma medida política de ocupar todo o território (HOLANDA, 1971). Já em *Raízes do Brasil* elas são entendidas como uma maneira de impedir a expansão para o interior do território (HOLANDA, 1984).

Na obra didática as Capitânicas foram apresentadas como uma organização administrativa frágil por não ter uma centralidade. Nesse sentido, fora criado o Governo

Geral<sup>2</sup>, medida que possibilitou um impulso para a agricultura, para a importação, criação do gado e para estancar, na medida do possível, a pirataria (HOLANDA,1971). Contrário à isto, em *Raízes do Brasil* relatou a frouxa política portuguesa, se comparada com a espanhola (HOLANDA,1984).

Em contrapartida, a opinião dos jesuítas filantrópicos se repete nos dois livros (HOLANDA,1971; HOLANDA,1984), a qual foi apresentada como a única diferença a maior riqueza de detalhes contido no material escolar. Já o ponto de vista do sucesso dos meios agrícolas do livro didático (HOLANDA,1971), se complementa com a análise de *Raízes do Brasil* (HOLANDA,1984).

Vejamos que os livros possuem abordagens diferentes, mas qual o motivo destas disparidades que, às vezes, chegam a ser contraditórias?

A resposta passa por uma das questões já ditas neste artigo: o reconhecimento do conhecimento escolar como diferente do acadêmico. O livro didático é um objeto de múltiplos interesses. Outra hipótese, que explica as contradições apontadas na relação entre o livro didático e a historiografia, é a procura dos livros acadêmicos em mostrar uma perspectiva historiográfica inovadora em detrimento dos compêndios escolares que buscam a visão consolidada da história.

Até este momento do texto nossa metodologia – a análise de conteúdo – priorizou mais a qualidade do que a quantidade. Contudo, daqui em diante daremos mais ênfase para a quantidade para podermos ter uma visão mais ampla, tanto de *Raízes do Brasil* como de *História do Brasil Das Origens à Independência*. Tratando-se de análise de conteúdo não há nenhum problema em fazermos essa inversão, pois ela é uma metodologia que trabalha com a frequência das ideias, conceitos e palavras dentro dos textos, por isso podem ser realizadas análises tanto quantitativas, quanto qualitativas (DE OLIVEIRA, et al., 2003).

Os textos a serem trabalhados demandaram a digitalização em uma plataforma eletrônica para haver maior velocidade nos trabalhos e para futuras consultas.

<sup>2</sup> O governo geral foi uma medida política que através da instituição de um governador geral buscava dar mais coesão e centralidade as políticas coloniais.

As palavras de maior frequência comuns entre os dois textos aqui trabalhados são Brasil, Colônia, Estado, Português e Terra. Vejamos a *nuvem de caracteres*<sup>3</sup> de ambos os livros na *Figura 1*<sup>4</sup>. Ela nos indica todas as palavras de grande repercussão utilizadas nos livros. Podemos ver que, embora haja palavras comuns, a grande maioria são conceitos diferentes. Essa constatação se deve à conclusão que chegamos na primeira parte deste artigo, de que os dois livros tem propósitos diferentes.



As palavras utilizadas unicamente no mesmo texto e as que aparecem em ambos

*Figura 1 - As palavras em azul correspondem ao livro Raízes do Brasil; enquanto as palavras em marrom correspondem ao livro História do Brasil. Disponível em: <http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeyes/datasets/comparativo-3>*

são polissêmicas. Dito em outras palavras, elas são empregadas de inúmeras maneiras. O substantivo *terra*, por exemplo, é utilizado para se referir a territórios portugueses, domínios espanhóis, novas terras descobertas e propriedades dos agricultores. O estudo do emprego das

<sup>3</sup> Em uma nuvem de caractere, quando maior a palavra maior a frequência.

<sup>4</sup> As nuvens de caracteres e as outras quantificações foram realizadas na plataforma **Many Eyes**. Para ter acesso a elas ver o link <http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeyes/datasets/comparativo-3> A plataforma Many Eyes é um software produzido pela Brasileira Fernanda Viégas disponibilizado online pelos servidores da IBM. Através dele podem ser feitas quantificações e os resultados podem ser feitos de inúmeras formas, como gráficos, mapas de caracteres etc. O programa é gratuito e seu único termo de uso é deixar livre acesso aos dados quantificados na plataforma para a comunidade cibernética.

palavras no presente artigo poderia nos levar à compreensão mais detalhada sobre a construção destes materiais. A metodologia empregada de análise de Discurso nestes objetos nos revelou características mais subjetivas dos nossos autores. Contudo, por ora nos contentamos em analisar as palavras de maior repetição.

A palavra *Brasil* aparece 179 vezes no livro *História do Brasil Das Origens à Independência*. Se adicionarmos suas flexões como brasileiro, brasileira, brasileiros e brasileiras chegamos ao número de 245 repetições. Enquanto isso, a mesma palavra no livro *Raízes do Brasil* é usada 82 vezes e com as derivações contabiliza-se 132 aparições. O óbvio indica o maior uso no livro didático, mas para ter uma noção melhor sobre essa frequência de repetição resolvemos trazer um terceiro dado: O livro didático, aqui exposto, é composto por 3.929 palavras, enquanto que o livro *Raízes do Brasil* possui 8.916. Em outras palavras, o compêndio da Coleção Sérgio Buarque de Holanda é 2,26 vezes menor que o livro *Raízes do Brasil*. Assim, percebemos que, embora o livro seja muito menor, ele contém maior frequência da palavra estudada. O que chama a atenção é saber *o porquê da palavra ter maior frequência em um livro menor*. A resposta associada está ligada àquela minha inquietação do início do artigo referente à escrita da História.

O livro *História do Brasil* possui maior repetição da palavra Brasil porque ela é usada de maneira didática. Ao invés do texto usar sinônimos ou pronomes demonstrativos, como, por exemplo, este, essa ou aquele, ele usa o mesmo substantivo. Esse tipo de escrita é feita para que o leitor não precise ficar voltando à leitura para compreender a que objeto o autor está se referindo. No final de cada capítulo há também um resumo com as principais ideias trabalhadas, fator que aumenta, consideravelmente, os números da quantificação.

### 3. Considerações Finais

A nossa pesquisa mostrou que a narrativa didática também possui seu caráter histórico, seja na historicidade das narrativas, havendo portanto, diversos tipos de narrativas ao longo do tempo, seja na construção da narrativa enquanto escrita da história.

A narrativa didática de história e a escrita acadêmica, conforme mostrou nossa pesquisa, possuem finalidades diferentes. Holanda (1984 e 1971), com limitações específicas para cada processo, constrói dois tipos de narrativas nos livros analisados, com objetivos diferentes. Mesmo que tenhamos somente conclusões parciais, nossos apontamentos têm nos levado a refletir profundamente sobre a hierarquização dessas duas formas de narrativa, que empurrou as pesquisas da história do ensino de história para os setores pedagógicos (SCHIMIDT, 2009).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História – Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

DE LUCA, Tânia Regina. Livros didáticos e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

DE OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodoro; ANDRADE, Daniela B.S. Freire; DE MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p. 1-17, 2003.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos Da História Ensinada*. 10. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 7. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História do Brasil – Das Origens à Independência*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

MATOS, J. S. *Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos: história, políticas e mercado editorial*. Rio Grande: EDIFURG, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiro; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). *Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos, análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: *Metodologia emergente de pesquisa em educação ambiental*. 2. ed. Ijuí RS: Editora Unijuí, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (Orgs.). *Aprender história: Perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

\*\*\*

Artigo recebido em abril de 2014. Aprovado em junho de 2014.