

JEAN CARLOS MORENO

QUEM SOMOS NÓS?

Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de  
História (1971-2011)

ASSIS

2013

JEAN CARLOS MORENO

QUEM SOMOS NÓS?

Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Costa

ASSIS

2013

JEAN CARLOS MORENO

**QUEM SOMOS NÓS?**

Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Milton Carlos Costa (UNESP - orientador)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (PUC-SP)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Maurício de Aquino (UENP)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Karina Anhezini de Araujo (UNESP)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Tânia Regina de Luca (UNESP)

## AGRADECIMENTOS

*meus amigos  
quando me dão a mão  
sempre deixam  
outra coisa*

*presença  
olhar  
lembrança  
calor*

*meu amigos  
quando me dão  
deixam na minha  
a sua mão  
Paulo Leminski*

Há a presença de muitos amigos neste trabalho. Gostaria de estender meu *muito obrigado* público a alguns deles.

Ao professor Milton Carlos Costa, meu orientador, primeiramente por ter acolhido meu projeto que tinha por objeto a escolarização, temática que há pouco tempo não era muito comum nas pós-graduações de História. Agradeço pela competência intelectual e profissional e também pela liberdade que me deu na condução do projeto, não tolhendo minhas iniciativas, ainda que estas, num primeiro momento, nem sempre estivessem claras em suas intencionalidades.

Aos professores Circe Bittencourt e Luis Fernando Cerri cujas contribuições na qualificação foram essenciais na definição dos rumos e na melhoria qualitativa do trabalho. O programa de pós-graduação em História da UNESP nos solicita a entrega da versão final do trabalho antes da defesa. Por isso, neste momento só posso agradecer o aceite das professoras Tania de Luca e Karina Anhezini de Araujo para participar da banca de defesa, tendo certeza que suas contribuições significarão, para mim, uma experiência de grande aprendizado.

Aos funcionários da Biblioteca e da Secretaria de Pós-graduação da UNESP por todos os serviços atendidos com presteza e competência.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Ensino de História (GPEH) da UENP que leram e discutiram a primeira versão do trabalho em suas reuniões de 2012, especialmente aos professores: Érica da Silva Xavier, Flávio Massami Martins Ruckstadter, Luciana de Fátima Marinho Evangelista, Luis Ernesto Barnabé e Marisa Noda.

Ao colegiado de História da UENP que me concedeu afastamento da sala de aula entre o 2º semestre de 2011 e o 1º semestre de 2012.

Aos professores Amália Cristina Tibúrcio, Rosangela Brambilla, Edinéia Cristina de Melo Gomes, Erica Xavier, Fumie Inouye Barbuio, Miriam Rossane Orlandini, Luis Barnabé e Odete Baccon que me emprestaram livros didáticos recentes, e ainda em uso nas

escolas, para compor a análise do meu último capítulo. Igualmente agradeço aos funcionários da biblioteca e equipe administrativa das Escolas Estaduais José Pavan e Luis Setti de Jacarezinho (PR). Na mesma intenção agradeço ainda aos Projetos LIVRES e LEMAD da USP pelo acervo montado e a disponibilização de informações através da internet.

Ao colega professor Luis Alberto Souza Santos que proporcionou carona salutar nos 200 km de trajeto semanal para o cumprimento dos créditos iniciais do doutorado.

Ciente que seria impossível esgotar os agradecimentos, estendo-os a todos que conosco conviveram nos últimos quatro anos e, direta ou indiretamente, contribuíram para o amadurecimento do trabalho que agora se apresenta.

Guardo, contudo, o agradecimento mais profundo e especial para minha esposa e companheira Izabel e meus filhos Ticiane e Caetano que me deram apoio incondicional e trabalharam efetivamente em ‘infinitos’ registros de anotações de livros, artigos e fontes consultados. Para eles, dedico este trabalho.

*O passado é uma referência de realidade, sem a  
qual o presente é pura irreflexão.*

*José Carlos Reis*

MORENO, J. C. **QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. 2013. 380 f.: il. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

## RESUMO

Tomando os livros didáticos da disciplina de História, destinados à segunda fase do Ensino Fundamental, como objeto de estudo, o presente trabalho analisa as relações entre a produção didática e a circulação de modelos identitários, entendendo o manual didático como meio de comunicação e o autor (ou a autoria) como mediador cultural. Com tal intuito, procura-se construir um arcabouço metodológico, buscando conjuntamente analisar facetas do *código disciplinar da História*, a materialidade e as condições de produção dos livros didáticos, compreendidos como objetos culturais. Nesse sentido, propõe-se, por um lado, perceber os livros didáticos de História dentro da escolarização e da cultura impressa, sem esquecer o campo de forças que lhes dá sustentação em cada contexto. Concomitantemente, na análise de conteúdo, atenta-se aos aspectos específicos do ensino escolar de História, dentre os quais estão questões de identidade, linguagem, afetividade, desenvolvimento moral, cognição e horizonte de expectativas. O trabalho investiga três períodos da produção didática nacional: ‘1971-1979’, ‘1985-1992’ e ‘2005-2011’. Entendendo a questão da construção de identidades como um problema de longa duração para as sociedades modernas, cuja discussão retornou, ainda com maior intensidade, à ordem do dia nos finais do século XX e na primeira década do século XXI, analisa-se a construção discursiva da(s) identidade(s) brasileira(s), como um espelho no qual se projeta uma possível unidade orgânica. Centra-se a análise dos livros de História nas representações sobre a colonização da América Portuguesa, entendendo-se que dali emergem *representações fundadoras*, que, por sua constante reiteração, acabam tendo um peso maior, instalando-se com certa profundidade no imaginário social. Estas narrativas identitárias são constantemente presentificadas - mas também ressignificadas - na busca de coesão social. Percebe-se, então, que este processo de retroalimentação, presente em diversas instâncias da sociedade, inclusive nos materiais didáticos, faz com que o passado não seja assim tão passado, pois a própria nação torna-se *um sistema de representação cultural* ligado a interesses dos grupos sociais, nos jogos, confrontos e conciliações de poder. É esta busca por relacionar as escolhas de conteúdos e abordagens, feitas por editores, autores e demais profissionais envolvidos com a construção dos livros didáticos de História, e os dilemas e discussões em torno da identidade, enfrentados pela sociedade brasileira contemporânea, que constitui o foco e o desafio defrontado pela presente tese.

**Palavras chave:** livros didáticos, identidades, ensino de História, código disciplinar da História, identidade nacional.

MORENO, J. C. **Who are we? Appropriations and representations about the Brazilian identity(ies) in History textbooks (1971-2011)**. 380 s. Doctoral thesis (History). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

#### ABSTRACT

According to the textbooks of the history subject, designated to the elementary course, taken as a studying object, the current research analyses the relations between the educational production and the circulation of identities models, through the comprehension of the textbook as a mean of communication and the author (or the authorship) as a cultural mediator. For this purpose, this research looks for the methodology outline construction; and concomitantly the analysis of different sides of *History subject code*, the materiality and the production conditions of the textbooks, known as cultural objects. On this way, in one hand, the purpose is to know how the textbooks are in the schooling and the printed culture without ignoring the forces field that support it in each context. In the same thinking line, about the content analysis, the focus is on specific aspects of the school teaching of History, these aspects that show the identity, language, affection, moral development, cognition and expectation horizons issues. The research investigates three periods of the national didactic production: 1971-1979', '1985-1992' and '2005-2011'. The understanding of the identities construction issue as a long-term duration problem to the modern societies, whose problematical returned, even more intensely, to the current discussions at the late 20<sup>th</sup> century and the first decade of the 21<sup>st</sup> century, brings us to the analysis of Brazilian identity(ies) discursive construction, as a mirror where is intended its possible organic unity. The analysis concentration is on the representation about the Portuguese America colonization period in the history textbooks, because from there comes out *founders representations*, which, for their constant reiteration, they, as a result, gain a higher relevance, and implant themselves in the social imaginary more intensely. These identity narratives are constantly revived in the present time – but also reframed – in the social cohesion search. It's clear, then, that this feedback process, present in a variety of society instances, including in the textbooks, makes the past turns not such a past, because the nation itself becomes *a cultural representation system* connected to the social groups interests, in the games, confrontations and conciliations of power. It's this search for relating the contents and approaches choices, made by editors, authors and other professionals involved to the History textbooks construction, and the dilemmas and discussions about the identity confronted by the contemporary Brazilian society, that is the focus and the challenge faced by the current doctoral thesis.

**Key words:** Textbooks, identities, History teaching, History subject code, national identity.



## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Campo de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos.	48
Imagem 2	Cadernos MEC, v.1. (p. 12).	134
Imagem 3	Capa de Trabalho Dirigido de História do Brasil.	160
Imagem 4	História do Brasil (Julierme, p. 125).	165
Imagem 5	Ensino Criativo de História do Brasil, p. 46.	182
Imagem 6	História do Brasil (Maria Januária Vilela Santos, p. 46).	184
Imagem 7	Ensino Criativo de História do Brasil (p. 36).	189
Imagem 8	Capa de Estudos Sociais 5: ocupação do espaço brasileiro.	193
Imagem 9	Estudos Sociais 1 (Brito, Teixeira, Guerra, p.64).	203
Imagem 10	Capa de História & Consciência do Brasil.	234
Imagem 11	Capa de Brasil Vivo.	235
Imagem 12	Capa de Construindo a História.	236
Imagem 13	Brasil Vivo (p. 12).	244
Imagem 14	Fazendo a História (p. 109).	251
Imagem 15	Brasil Vivo (p. 32).	262
Imagem 16	História & Vida (p. 252).	267
Imagem 17	História do Brasil (Maria Januária Vilela Santos, p. 83).	271
Imagem 18	Nova História Crítica (p. 154).	295
Imagem 19	Nova História Crítica (p. 214).	296
Imagem 20	Nova História Crítica (p. 219).	297
Imagem 21	Nova História Crítica (p. 210).	298
Imagem 22	Nova História Crítica (p. 102).	299
Imagem 23	Capa de Para Entender a História.	307
Imagem 24	Para viver Juntos (p. 128).	312
Imagem 25	História e Vida (p. 116).	313
Imagem 26	Para Entender a História (p. 213).	317
Imagem 27	Projeto Radix (p. 228).	321
Imagem 28	Saber e Fazer História (p. 47).	327
Imagem 29	Projeto Araribá (8º ano, p. 21).	329

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I	Publicações FENAME - Cadernos MEC	126
Tabela II	Demais obras publicadas pela FENAME.	141
Tabela III	Compêndios de História do Brasil (5ª a 8ª séries) publicados na década de 1970	46
Tabela IV	Livros seriados de História do Brasil (5ª a 8ª séries) publicados na década de 1970	148
Tabela V	Livros de Estudos Sociais publicados na década de 1970.	150
Tabela VI	Livros seriados de História publicados na década de 1980 (História do Brasil).	226
Tabela VII	Livros seriados de História publicados na década de 1980 (História Integrada).	227
Tabela VIII	Livros de História aprovados pelo PNLD 2011.	301

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
A questão das identidades	18
Permanências, reiteraões e rupturas nas representações da(s) identidade(s) brasileira(s)	22
Organização do trabalho	25
<b>CAPÍTULO I: LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES: DELIMITAÇÕES E INTERSECÇÕES</b>	29
<b>A) LIVROS DIDÁTICOS: SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES</b>	29
a.1. A História do Livro	34
a.2. Escolarização e Livros Didáticos	37
a.3 As pesquisas sobre livros didáticos no Brasil e as novas possibilidades de análise deste objeto cultural.	40
<b>B) A NAÇÃO COMO PROJETO IDENTITÁRIO E OS DILEMAS DA IDENTIDADE NACIONAL NO BRASIL</b>	53
b. 1 A nação como projeto identitário	55
b.1.1 A nação e a questão da “raça”.	64
b.2 Representações da nação brasileira e a questão das identidades.	65
b.2.1 Uma nação imperial nos trópicos	68
b.2.2 Na República: novos e velhos dilemas.	74
b.2.3 Anos 30: síntese e sedimentação de paradigmas nacionais	78
b.2.4 As “três raças” e o “paraíso racial”: confrontos e assimilações nas representações da identidade nacional.	80
b.2.5 A Explicação Econômica	85
<b>C) O CÓDIGO DISCIPLINAR E A PRODUÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA</b>	88
c.1 Escolarização, Ensino de História e Projeto Formador no século XIX	88

c.2) Livros didáticos e o código disciplinar da História	92
c.3. A História do Brasil e as identidades nos livros didáticos	100
<b>CAPÍTULO II: PRODUÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS SOB O ESTADO AUTORITÁRIO</b>	111
2.1. Sociedade e educação na década de 1970.	111
2.1.1 A escolarização e o ensino de História nos anos 1970.	114
2.1.2 Livros didáticos: controle, produção	118
2.1.3 Os <i>novos</i> livros didáticos: um panorama geral	121
2.2 A Produção didática de História na década de 1970 e a questão das identidades.	125
2.2.1. As publicações oficiais	126
2.2.2 Obras didáticas de História publicadas por editoras privadas	146
2.2.3 Os Livros de Estudos Sociais	192
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	209
<b>CAPÍTULO III: O AVISTAR DE UM CAMPO ABERTO: A PRODUÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA NA RETOMADA DA DEMOCRACIA POLÍTICA.</b>	214
3.1 A Abertura Política, os movimentos sociais e a educação.	216
3.2 Em torno do ensino de História	218
3.3 Mercado editorial na década de 1980.	225
3.4 Livros didáticos e representações sobre as identidades dos brasileiros em circulação na década de 1980.	226
Considerações Parciais	276
<b>CAPÍTULO IV: IDENTIDADES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS 20 ANOS DE DEMOCRACIA POLÍTICA</b>	279

4.1 Educação e sociedade nos anos 1990	.....	280
4.1.1 Identidades e Ensino de História na virada do século.	.....	282
4.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a reconfiguração do mercado editorial.	.....	288
4.2 O centro da polêmica: a obra Nova História Crítica e a questão das identidades.	.....	291
4.3 Livros didáticos de História e a questão das identidades no PNLD 2011	.....	300
Considerações parciais.	.....	333
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....	338
<b>FONTES</b>	.....	348
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	354

## INTRODUÇÃO

A escolha dos objetos de pesquisa e sua abordagem revela uma trajetória, fruto de opções e contingências pessoais e profissionais. Mais do que isso, as temáticas mais gerais mostram os dilemas enfrentados pela própria sociedade que investe na formação de um profissional e financia todo um complexo que envolve a atividade de pesquisa, na expectativa de um retorno, no caso das ciências humanas, que possibilite um melhor conhecimento de si mesma, podendo fundamentar, inclusive, futuras tomadas, coletivas, de decisões.

No caso do presente trabalho, perspectivas da trajetória pessoal e profissional, nem tão separadas, mas bastante nítidas, entrecruzam-se. A face, talvez mais evidente, é a da própria caminhada incipiente de pesquisador que se inicia no período de graduação em História, mas cujo último trabalho, de maior envergadura, foi a realização da dissertação de mestrado na área da História da Escolarização. Com essa experiência, pudemos precisar melhor esta instituição – a escola ou o sistema escolar - que ocupa papel central nas sociedades contemporâneas, deixando de lado interpretações simplistas que viam a educação escolar como mero *reflexo* de debates e aspirações que lhes seriam exteriores. Por outro lado, percebemos e começamos a lidar com esta *autonomia relativa* que os discursos emitidos pelos diversos agentes envolvidos com a escolarização mantêm na sua relação de troca e tangência com outros campos (político, intelectual, religioso, etc.) que compõem um todo social. Nesse sentido, entendemos que as práticas – inclusive discursivas - em torno da escolarização não poderiam ser dissociadas de projetos formadores e anseios maiores da sociedade como a própria construção da nação, a civilidade, a racionalização, a produtividade, o controle social e os ideais de emancipação humana. É nesta via de mão dupla que a escolarização se *apropria* e, conseqüentemente, também *produz* representações culturais.

Essa experiência se insere numa perspectiva maior da própria escolha profissional ligada ao ensino de História. Estivemos envolvidos, desde o início da trajetória profissional, com os dilemas da ação docente e os desafios que envolvem o compartilhar da aprendizagem da História nas escolas de educação básica. A caminhada resultou na função de professor de *Didática do Ensino de História* na educação superior pública, em que, por questão de ofício, estamos envoltos cotidianamente em discussões a respeito da seleção e do uso de livros didáticos, da relação da história escolar com a produção acadêmica, do papel que pode desempenhar o pensamento histórico diante do mundo contemporâneo, das demandas por representação identitária, etc.

Dentro desse contexto, no ano de 2008, avaliamos, coletivamente com alguns de nossos graduandos e pós-graduandos (*lato sensu*), como necessária a formação de um grupo de estudos para analisarmos e debatermos as concepções de ética e cidadania no Brasil através do tempo e sua possível relação com a aprendizagem da História. Para formar um “ferramental” inicial, decidimos reler clássicos do pensamento brasileiro de diversas vertentes. Embora as atividades do grupo tenham durado apenas pouco mais de um ano, essas leituras formaram, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada para a elaboração do projeto que desembocou na tese que agora estamos apresentando. A questão da(s) identidade(s) do Brasil e dos brasileiros era espécie de ‘pano de fundo’ a todos os autores que discutíamos. Ficamos a imaginar, então, como essas questões atingiam (e ‘se’ atingiam) o ensino de História. Não se tratava de buscar uma apropriação direta do pensamento deste ou daquele autor, mas justamente perceber como se configurava, no ensino escolar de História, este ‘pano de fundo’ que permeava o debate brasileiro no passado e, com léxico e demandas diferentes, ainda se mantinha intenso no presente.

Acabamos por escolher os livros didáticos como possíveis portadores deste discurso, ressaltando, evidentemente, que não confundíamos este objeto com a prática efetiva do ensino que se realizava em sala de aula. Animava-nos, para a empreitada, toda uma tradição de pesquisa que via nos livros escolares um objeto rico cuja análise poderia

(...) fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção. (LUCA, 2009, p.151)

Nesse caminho, construímos uma proposta que se propunha a analisar texto e projeto gráfico de manuais escolares de História destinados à segunda fase do (atual) Ensino Fundamental<sup>1</sup>, diacronicamente, em busca de perceber continuidades e rupturas quanto às representações em torno da(s) identidade(s) brasileira(s). A partir daí, o primeiro desafio estava na periodização. Como encontrar os pontos de inflexão para esta leitura em diacronia? Tomando por premissa o fato de que o nosso objeto central - os discursos a respeito da identidade - não era mero reflexo, mas também não seria totalmente desligado do momento político pelo qual atravessa a sociedade nacional, dividimos, *a priori*, a abordagem em três períodos que, depois de idas e vindas no trato com as fontes, acabaram sendo: a) a década de

---

<sup>1</sup> Adiante, explicaremos melhor o porquê da escolha pelo Ensino Fundamental.

1970 (na qual analisamos obras de História e Estudos Sociais publicadas entre 1971 e 1979<sup>2</sup>), b) a década de 1980 (especificamente, 1985 a 1992) e c) as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2011.

Definimos a abordagem, então, sobre a dimensão discursiva dos livros didáticos. Como todas as demais, a prática discursiva é social e cultural ao mesmo tempo. Seus significados são produzidos por meio de *representações* que, no caso estudado, atribuem sentido para as identidades colocadas, também, em relação umas com as outras. Contudo, a questão da identidade permeia *todo* o conteúdo da obra didática de História o que nos obrigou a fazer um recorte específico, elegendo como foco central da análise, dentro da “História do Brasil”, o período da colonização portuguesa na América, do qual emergiam mais fortemente os discursos identitários em capítulos preocupados com a formação sociocultural e étnica da nação.

Propusemo-nos a analisar texto e projeto gráfico dos manuais didáticos que tratam da *História do Brasil* como imagens enunciativas, *representações*, da(s) identidade(s) brasileira(s). As representações são produtos, mas também produzem o social, e, junto com a noção de *apropriação*, na já bastante conhecida proposta de Roger Chartier, podem tornar-se uma categoria analítica essencial para entender um objeto cultural em circulação, como é o caso dos livros didáticos.

Se o acesso ao real se dá através de suas representações, que formam esquemas intelectuais próprios a cada grupo, é através dessas construções que o presente pode adquirir sentido para os diversos agentes sociais, construindo uma inteligibilidade - portanto dando identidade – sobre si mesmos e os outros. Embora possam conquistar autonomia e parecer autossuficientes, as categorias lógicas de construção de discurso, as *representações*, que estabelecem classificações e organizam a percepção do mundo, têm origem social. Por isso, as disputas entre representações são também batalhas pela hierarquização do mundo social.

Para explicar os processos pelos quais se constrói um sentido que, contraditoriamente, dá significado a um mundo, Roger Chartier utiliza o conceito de *apropriação*, entendendo-a como uma prática diferenciada de interpretação. As representações do mundo social, colocadas num campo de concorrência, são apropriadas pelos indivíduos e grupos, conforme seus referenciais e interesses, construindo, então, novas representações. O processo de construção do sentido é sempre plural. Os próprios textos

---

<sup>2</sup> Neste capítulo (II), acabamos incluindo uma publicação oficial, datada de 1968.



escritos são leituras de outras escritas. Esta relação móvel entre texto e leitor é o que possibilita a dissensão. De uma operação à outra se produz a ruptura, a alteração de sentido.

Utilizando-nos das categorias propostas por Roger Chartier, percebemos autores e editoras como *mediadores*, sendo eles próprios sujeitos que se apropriam de modelos de identidades em circulação, conforme o seu contexto, valores e a leitura que fazem do seu público consumidor. Procuramos, portanto, estar atentos para as *representações* construídas por autores e editores de livros didáticos e as *apropriações* que fizeram dos modelos de identidade em circulação, das prescrições curriculares e da produção historiográfica, bem como o diálogo que estabeleceram com a tradição escolar, nos diferentes contextos analisados.

Tentando captar nuances, com um olhar mais atento para as diferenças entre os diversos discursos didáticos, sabíamos de antemão que “não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição (...)” (CHARTIER, 2004, p. 16). Posturas interiorizadas permanecem atuando por maior intenção de ruptura que os sujeitos possam manifestar ou, melhor dito: “o passado continua agindo depois da mudança, por mais radical que essa tenha sido” (REIS, 1998, p. 15). De certa forma, essa ‘herança’ diminui o rol de possibilidades.

Evidentemente que, olhando pelo sentido inverso, os livros também não apresentam somente continuidades diante da dinâmica social contemporânea. Ou, como referido em outro contexto, “se a memória histórica fosse assim tão radicalmente plena e homogênea, seríamos sujeitos condenados (como a mitológica ninfa Eco) a repetir de modo infundável sentidos imutáveis” (MARIANI, 2001, p. 41). Procurar não apenas denunciar as permanências que, forçosamente, existem, mas tentar entender o porquê delas, significa colocá-las em relação com as mudanças propostas em seus devidos contextos. Esta postura torna-se, também, uma forma de seguir o conhecido conselho de Febvre (2009, p. 44) e substituir a pergunta do magistrado: “é verdade que?” pela do historiador: “como explicar que” em relação às representações postas em circulação pelos livros didáticos.

Nesse caminho, entendemos que textos e projeto gráfico (capa, iconografia, diagramação...) dos manuais didáticos nos revelam rupturas e continuidades em relação a discursos identitários refundados, questionados ou ressignificados. A percepção do diálogo sincrônico e diacrônico entre os diversos manuais permitiu-nos acompanhar, ao menos em parte, os processos de negociação, a conjunção de certos espaços discursivos e as representações que estes constroem da(s) identidade(s) brasileira(s) como produtos simbólicos em circulação.

As representações construídas sobre o passado são sempre fecundadas tanto pelo presente quanto pela expectativa de futuro. Tentar compreender as soluções encontradas por autores e editores para atender às demandas por representação, em negociação com a tradição escolar, em cada contexto, portanto, ajuda-nos a pensar os próprios interesses, aspirações, dilemas, medos e limites da sociedade brasileira contemporânea. Por baixo e por dentro das modificações produzidas ou pretendidas em torno da escolarização, o que está em jogo é sempre *uma reforma do espírito público* (NUNES, 2000, p. 374).

### **A questão das Identidades**

Tomamos por princípio que o conteúdo dos livros didáticos, com suas dúvidas, reticências e hibridismos, poderia revelar, em parte, as dificuldades, consensos, digressões e divergências da própria sociedade brasileira em lidar com o seu passado, seu presente e seu projeto de futuro. Somou-se a isto a constatação de que a questão das identidades tornava-se temática incontornável para quem quer compreender o mundo contemporâneo. Faz-se necessário, por isso, nesta introdução, traçarmos algumas considerações sobre a emergência do problema das identidades, seus dilemas no contemporâneo, bem como o debate acadêmico sobre o tema.

Em junho de 2010, chamou-nos atenção a capa de uma revista de grande circulação em bancas de jornal, a *Superinteressante*, do grupo Abril. Em tamanho grande trazia a seguinte chamada “19 mitos que você aprendeu sobre o Brasil”. Logo abaixo vinha a legenda: “Saiba como uma geração de historiadores está reescrevendo tudo que nos ensinaram na escola”. Na referida capa, uma única imagem: uma banana (sim: um dos mitos que os novos historiadores estariam derrubando é de que a banana seria nativa do país).

Para além deste lado tragicômico, a matéria principal, assinada pelo jornalista Leandro Narloch, autor do *Guia Politicamente Incorreto*<sup>3</sup> da *História do Brasil*, pode nos

---

<sup>3</sup> Os “Guias do Politicamente Incorreto” não são uma invenção brasileira, mas fazem parte de um conjunto de ações, ou melhor, de reações de parte da tradição conservadora norte-americana aos embates linguísticos e culturais trazidos pela afirmação do “politicamente correto”. Dentre seus alvos principais, explicitados ou não, estariam as conquistas das chamadas minorias que se processam desde os finais dos anos 1960, como, por exemplo, os direitos civis, as políticas de reparações à escravidão, o feminismo, o discurso ecológico-ambiental, etc. Assim, tem-se *The Politically Incorrect Guide to American History*; *The Politically Incorrect Guide to Islam*; *The Politically Incorrect Guide to Women, Sex, and Feminism*; *The Politically Incorrect Guide to Hunting*; *The Politically Incorrect Guide to The Sixties*; *The Politically Incorrect Guide to the Vietnam War*. A pequena análise que pudemos fazer de comentários sobre essas obras indica que seus autores se aproveitam das fragilidades da história oficial e, especialmente, de uma história “engajada” (com relação à participação popular e às desigualdades sociais) para instaurar um discurso relativista, utilizando, em seus textos, excertos de análises acadêmicas, ou, nas suas palavras, “científicas”.

fazer pensar sobre os usos sociais do discurso histórico e, mais especialmente, sobre as relações entre a história escolar e a história acadêmica. No editorial da revista, Sérgio Gwercman, diretor de redação, apontava a “fragilidade de alguns conceitos que aprendemos na escola”, a importância de “não se deixar enganar por *falsas verdades*” e o propósito da matéria de revelar “o **verdadeiro** passado do Brasil” (grifos nossos). Embora prolixo, o eixo central do texto de Narloch assenta-se sobre o discurso engajado dos livros didáticos e, especialmente, sobre questões relativas à escravidão e à situação de africanos e indígenas na América Portuguesa.

Evidentemente que o discurso da revista não paira no ar e está em relação com um contexto e com outros discursos que circulam no mesmo período. Ainda que não revele no artigo, Narloch está dialogando, nitidamente, com um momento histórico permeado por discussões e polêmicas que giram em torno dos usos do discurso histórico no presente, em especial com as questões suscitadas desde a publicação da Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003, sobre a obrigatoriedade do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e suas decorrências<sup>4</sup>.

Há algum tempo os pesquisadores constatarem que *o passado tornou-se, em função de memórias concorrentes, objeto de interesse e de uso político de muitos grupos, independentemente da ação ou explicação dos historiadores* (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2009, p. 181). No caso específico, dos discursos sobre as desigualdades étnico-raciais, estamos, claramente, diante de um passado que se recusa a passar.

Como um ato eminentemente político, qualquer projeto educacional - e o discurso histórico escolar é um deles - revela sempre um posicionamento sobre **quem somos e quem desejamos ser**. Essencialmente conflitiva, a *identidade* é uma categoria social discursivamente construída. As transformações a respeito das identidades envolvem disputas políticas, materiais e simbólicas. Aprofundando esse raciocínio, Hall constata que as identidades estão relacionadas com a

(...) questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido

---

<sup>4</sup> Refiro-me à Resolução nº1, de 17/06/2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e à Lei nº 11645, de 10 de março de 2008 que inclui os Povos Indígenas na mesma intenção, bem como a uma série de ações e debates que vêm se procedendo em torno deste assunto.

representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios<sup>5</sup>” (Hall, 2009, p. 109).

BAUMAN (2005, p. 83) também situa a identidade como uma questão permeada pelo conflito: *a identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade.*

Mais incisivamente do que a noção de *cultura*, a *identidade* implica a produção de discursos. *A cultura depende, em grande parte, de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de pertença, necessariamente consciente, porque fundada sobre oposições simbólicas* (CUCHE, apud CARPENTIER, 2010). Nem sempre um grupo com uma cultura em comum percebe-se, denomina-se, reconhece-se ou é objeto de discursos identitários. A identidade estaria ligada, desta forma, à *representação* da cultura de um ou mais grupos humanos.

Essa constatação leva outro influente pesquisador contemporâneo, Manuel CASTELLS (2008, p. 26), a definir a identidade como um *processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado*. Essa *construção* se serve de diversas matérias-primas fornecidas pela história, geografia, biologia, pela memória coletiva, pelos aparatos de poder, etc.

Compreender a identidade como figura discursiva significa entendê-la como criatura da linguagem (SILVA, 2009b), ato de criação linguística, uma espécie de metadiscorso sobre experiências históricas (DIEHL, 2002, p. 128), uma construção que se narra (CANCLINI, 1995, p. 139). Se o discurso não cria, ele, ao menos, organiza a diferença, produzindo identidades que se consolidam em processos sociais e se expressam por meio de ações simbólicas, textos e contextos, produzindo sentidos específicos, e funcionando, por vezes, como afirmação ou imposição destas identidades. Portanto, *não há identidade fora da representação, quer dizer da narrativização ...* (AIRFUCH apud ANHORN, 2003, p. 126).

---

<sup>5</sup> Podemos, assim, interpretar, no mesmo caminho, os discursos sobre identidade como um exercício de poder simbólico, – firmado no reconhecimento – que produz a existência daquilo que enuncia, como bem já demonstrou Bourdieu (1989). A abordagem sobre este poder, esta magia social – tentar trazer à existência a coisa nomeada –, faz parte do convite de Bourdieu aos pesquisadores para incluir, no que se entende por real, a representação do real, ou, melhor, a luta por – e entre – representações que têm por fim impor sentido e consenso. “*As lutas a respeito da identidade são um caso particular nas lutas das classificações, pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos*” (idem, p. 113).

Sendo um texto representativo cujos autores são, necessariamente, sujeitos sociais, a construção social da identidade acontece sempre num contexto de relações de poder. Todavia, ainda que as identidades possam, também, ser estruturadas a partir de instituições dominantes, é forçoso reconhecer, com Lilia Moritz Schwarcz, que *o sentido da identidade não é o espaço do aleatório, mas parte de um universo cultural reconhecível e compartilhado (...) seu “sucesso” está ligado a uma comunidade de sentidos e à possibilidade de serem [os símbolos que estruturam os discursos identitários] ao mesmo tempo, inteligíveis e partilhados* (SCHWARCZ, 2003, p. 384). As identidades são sempre *construção*, mas não necessariamente *invenção* no sentido de um ato de poder deliberado, conscientemente imposto e assimilado integralmente.

Por fim, nesta abordagem inicial, diante de tantas interrogações trazidas pela questão das identidades no contemporâneo, há que se convir que, se a identidade é sempre algo *muito evasivo e escorregadio na imaginação sociológica* (BAUMAN, 2005), ela se torna concreta nos discursos sociais, ou, melhor, nas práticas discursivas, nas quais se verifica que, junto com um discurso acadêmico que toma a identidade num viés pluralista, convivem outras formas de interpretação/ação discursiva, inclusive posturas que se costuma chamar de *essencialistas*. Por vezes, é através dessas posturas que a identidade é objetivada nos usos sociais.

Nas percepções *essencialistas*, as identidades aparecem como realidades perenes, estáveis, definitivas, homogêneas e inatas. Um processo de *categorização social*, presente nas práticas discursivas, simplifica as diferenças e tende a dirimir as contradições, construindo representações de identidades imanentes. Embora, no nível das representações, a identidade tenha sempre que estar ligada a uma continuidade no tempo, nos discursos essencialistas esse tempo é congelado, mitificado, e as especificidades culturais tornam-se um fato social, pouco suscetível a mudanças.

Antes de examinarmos como se dão as representações identitárias no discurso histórico construído para e pela escola, convém traçar, ainda dentro dos pressupostos que nos ajudam a definir o escopo desta tese, alguns comentários a respeito das permanências, reiteraões e rupturas quanto às representações identitárias do Brasil e dos brasileiros no mundo contemporâneo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Constatadas por pesquisadores de diferentes vertentes - embora fuja de nosso campo de investigação a análise das consequências, na prática social, dos discursos e representações -, é interessante observar que tais representações, por vezes, funcionam como um credo gregário a definir, inclusive, códigos de conduta (Cfm. CANIELLO, 1993), alicerçados sobre uma leitura do passado histórico. A ideia de um caráter, de um modo de

## Permanências, reiteraões e rupturas nas representações da(s) identidade(s) brasileira(s)

Durante os anos 1990 e, um pouco depois, diante das comemorações e protestos pelos 500 anos da chegada dos portugueses à América, realizaram-se diversas pesquisas de opinião - empreendidas por grandes institutos ou por pesquisadores acadêmicos - a fim de perceber as representações que os brasileiros constroem do seu país, de sua história e de si mesmos. De modo geral, o que se constatou foi a sobrevivência de algumas representações, mitos, cânones, em torno dos quais, as respostas tendem a se concentrar. As análises sugerem que temas como a *democracia racial*, a sociedade harmônica, as grandezas naturais, a representação homogênea da nação, etc. constituem uma espécie de *núcleo duro* de representações que os brasileiros, não obstante as constantes transformações, projetariam como espelho social.

Duas pesquisas de opinião pública<sup>7</sup>, realizadas em 1995, são analisadas por José Murilo de Carvalho em “O motivo edênico no imaginário social brasileiro” (1998a). As respostas para o motivo de os brasileiros terem orgulho do seu país foram tabuladas em três categorias: as ‘características naturais’

(natureza, natureza maravilhosa, paisagem, terra maravilhosa, terra santa, Amazônia, florestas, montanhas, pantanal, cachoeiras, orla marítima, o verde, o sol, ar puro, a fauna, a flora, aspecto geográfico, beleza física, beleza geográfica, beleza natural, beleza das praias, praias do Nordeste, país mais bonito do mundo, país abençoado, país belíssimo, fertilidade do solo, tudo que planta dá, terra rica, país mais rico do mundo, riquezas naturais, riquezas minerais, país continental, extensão territorial, grandeza do país, grandiosidade, cidade maravilhosa, clima tropical, clima bom, não ter terremoto, furacão, tufão, vulcão, beleza do povo, as mulheres bonitas);

### o ‘caráter do povo’

(povo solidário, trabalhador, unido, esforçado, cordial, artístico, hospitaleiro, bom, alegre, pacífico, batalhador, ordeiro, competitivo, simples, acolhedor, amigo, amistoso, amoroso, carinhoso, camarada, capaz, honesto, humanitário, humano, religioso, inteligente, livre, festivo, feliz, a família, a mãe de 92 anos, Getúlio Vargas, Betinho, Ayrton Senna, Juscelino Kubitschek, Xuxa etc.);

---

ser brasileiro, constrange (ao coibir *representações* desviantes), mas também reforça uma autoimagem positiva, vínculos emocionais e valores relevantes para a sociedade que os projeta, inclusive, para outras nações.

<sup>7</sup> Trata-se de pesquisa nacional feita pela Vox Populi, a pedido da revista *Veja*, cujos resultados foram publicados em *Veja*, 10/1/1996 e de pesquisa realizada em cooperação pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER). entre setembro de 1995 e julho de 1996 (CARVALHO, 1998a).

as ‘características do país’

(ausência de discriminação racial, de terrorismo, de conflitos, de pena de morte, país hospitaleiro, paz, liberdade de opinião, de expressão, de religião, democracia, progresso, desenvolvimento, campanha da fome, campanha Viva Rio, o Plano Real etc).

Carvalho mostra que, independentemente das várias maneiras de tabular as respostas, o motivo edênico está sempre em primeiro lugar entre os entrevistados que conseguem apontar alguma razão para seu orgulho do país. Já entre as características mais escolhidas que descrevem o povo brasileiro estão: sofredor, trabalhador/lutador, alegre/divertido, conformado, acomodado e solidário (idem, p. 70).

Marilena Chauí também analisou essas pesquisas, chegando a conclusões semelhantes. Ao final da análise, comenta ela que há uma representação homogênea do país expressa na crença generalizada do Brasil como: um dom de Deus e da natureza; possuidor de um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; um país sem preconceitos, que desconhece discriminação de raça e de credo; um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar; um país de contrastes regionais (CHAUÍ, 2000, p. 8). Para Chauí, a crença na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro estaria no campo das representações já consolidadas, assim como o orgulho do país pela natureza exuberante e a constatação da ausência de preconceitos de cor, raça, credo e classe.

A ocasião das comemorações da chegada dos portugueses ao território que hoje compõe o Brasil, ou, como circulou na mídia, do *Brasil: 500 anos*, também suscitou reflexões sobre a identidade do Brasil e dos brasileiros. Os preparativos para a festa, organizados e liderados pela maior emissora de televisão do país, a Rede Globo, junto com o Ministério do Turismo, o fracasso do evento “pra estrangeiro ver”, os protestos das populações indígenas e africanas e o contradiscurso representado pelo movimento “Brasil: outros 500” revelaram permanências, mas também mudanças no espelho social em que o país se projeta.

Lucia Lippi OLIVEIRA (2000b) comparou as comemorações do ano 2000 com as do IV centenário do “descobrimento”. Observa a pesquisadora que embora o formato e a dimensão do evento tenham mudado, os ícones do evento oficial eram praticamente os mesmos:

o apelo ao envolvimento emocional dos brasileiros, “todos de mãos dadas”, a união nacional, a terra bonita por natureza, a miscigenação das três raças e das novas etnias chegadas com as imigrações, o chamamento a um novo descobrimento com os olhos voltados para o futuro (p. 196).

Com isso, Oliveira constata um imaginário sobre o Brasil, presente nas manifestações culturais, dotado de certa estabilidade e assentado sobre dois grandes mitos: o da natureza dadivosa e edênica, e o da sociedade brasileira como fruto da integração das três raças. Sandra Pesavento, por sua vez, resumiria bem esta situação:

Sabemos bem do que se trata, pois, em certa medida, temos a possibilidade de pensar o Brasil, os Brasis e os brasileiros cotidianamente, através de elementos icônicos e emblemáticos da construção do nacional. Eles são, em certa medida, herdados, enraizados em um certo “modo de ser”, transmitidos didaticamente pelo sistema de ensino, publicizados pela mídia, exibidos por imagens, narrativizados pela prosa literária ou pela poesia, exemplarizados em ritos de natureza diversa (PESAVENTO, 2002, p.1).

Já Micael Herschmann e Carlos Alberto Messeder Pereira (2000) dão um pouco mais de atenção às resistências nas disputas, no espaço simbólico, que envolveram as comemorações dos “500 anos”. Para eles, os discursos de oposição, centrados na ideia de exclusão social, evidenciariam certa crise da velha retórica do encontro coletivo da nação. A eficácia simbólica do discurso da homogeneidade nacional e *a imagem do país que se confundia com a de um “paraíso tropical”, a de uma “terra dadivosa” marcada pelo “pacifismo de um povo”, como também as narrativas que sustentavam essas ideias* (idem, p. 211) não traduziriam mais as expectativas de significativas parcelas da população.

À conclusão semelhante chega Luis Fernando Cerri quando observa a dificuldade para a implementação do projeto, das elites nacionais, de continuidade simbólica como forma de legitimação. Ao contrário do almejado, a repressão policial, a ausência de participação popular no evento e a destruição do monumento de protesto construído pelos indígenas, indicariam a reiteração de práticas sociais agora questionadas por movimentos sociais organizados.

O símbolo da festa [dos 500 anos do Brasil] (concordia entre povos e nações, unidade apesar das diferenças, apagamento das violências históricas) dissolveu-se como a fumaça das bombas de gás lacrimogêneo. A violência como componente intrínseco da construção nacional (expulsão, extermínio e escravidão de índios, escravidão de negros, exploração violenta dos pobres) ficou exposta como uma fratura (CERRI, 2006, p. 7).

Os exemplos de análises que envolvem permanência e ruptura com as *representações fundadoras* da nação poderiam ser estendidos. Por um lado, percebe-se que, reelaborada, conforme o contexto, a *Nação*, construída pelo romantismo e entendida como um “nós” coletivo, permanece como um elemento de identificação onipresente a impregnar a vida



social, mesmo em seus aspectos cotidianos (Cfm. ROSA et. al., 2008). Ainda que tenha mudado, ao longo do tempo, a *linguagem com que nos descrevemos e o país sobre o qual se disserta* (SILVA, 2000, p. 40), não há como negar alguns pontos de permanência, alguns temas gerais por onde giram os debates seja no mundo acadêmico, nas discussões em torno da escolarização, na mídia, nos movimentos culturais e sociais, nas campanhas do Estado e no imaginário da população.

Por outro lado, práticas sociais, dantes com menos espaço de visibilidade, colocam em xeque certas representações idealizadas da sociedade brasileira. A retórica que enfatizava uma sociedade harmoniosa ao longo do tempo, na qual conflitos inexistiam e os antagonismos eram equilibrados, tem, no mínimo, que disputar o espaço simbólico com representações que denunciariam uma sociedade fundada na desigualdade e na violência. Nessa perspectiva, as versões simplificadoras dos problemas sociais, como a ideia de *democracia racial*, por exemplo, seriam componentes desta violência simbólica porque, ainda que indiretamente, reforçariam a exclusão.

No centro do debate estão representações da sociedade brasileira que deram vida a projetos, valores, condutas e práticas sociais (Cfm. RICÚPERO, 2008), e as quais não se pode negligenciar. É a partir da constatação dessas reiterações e rupturas que podemos avançar sobre a relação entre o ensino de História e a(s) identidade(s) brasileira(s), bem como analisar as representações contidas nos livros didáticos de História como *narrativas de brasilidade*.

### **Organização do trabalho**

Dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. O primeiro dedica-se a delimitar melhor os objetos pesquisados nesta tese e seu entrelaçamento: livros didáticos, ensino de história e identidades. Tratam-se de assuntos já bastante conhecidos e debatidos que, no entanto, julgamos importante serem retomados para alicerçar as interpretações posteriores. Em verdade, foi escrito, primeiramente, para o próprio autor da tese se encontrar dentro do emaranhado de referências e estudos contemporâneos que envolvem temas tão amplos como as identidades, o ensino de História e a escolarização. Acreditamos, contudo, ter conseguido, nesta introdução expandida, explicar ao leitor, com mais profundidade, as opções da pesquisa e precisar melhor os objetos que investigamos. Sem essa reflexão inicial não conseguiríamos lidar com a complexidade das fontes analisadas e sem a sistematização das ideias ficaria mais difícil ao leitor entender as análises que procedemos dos livros didáticos no decorrer dos capítulos finais.

Este primeiro capítulo foi organizado em três partes. Em primeiro lugar era preciso explicitar que os livros didáticos não poderiam ser vistos como meros veículos, portadores neutros de um conteúdo exterior. Ao contrário, a estrutura e a função social do livro didático também são vistas como *mensagens*. Pensar o que são os livros didáticos, sua ligação com o projeto de escolarização na modernidade, suas configurações pedagógicas e mercadológicas foi o objetivo da primeira parte. Para isso, fizemos, inicialmente, uma pequena introdução sobre as questões mais prementes que envolvem a produção e o consumo dos livros didáticos de História no presente. Procuramos também situar os manuais escolares no quadro mais amplo da cultura escrita e as perspectivas que orientam as pesquisas sobre a história do livro contemporaneamente. Em uma síntese, enfatizamos a ação dos autores e editoras, seus limites e possibilidades de escolha, apontando a complexidade do objeto 'livro didático', considerando sua materialidade e as múltiplas relações que estabelece com a cultura escolar e disciplinar, com o Estado e o mercado.

Na segunda parte, ainda no caminho da delimitação dos objetos, investimos sobre o surgimento e consolidação do projeto identitário moderno chamado *nação*, imbricado como finalidade básica do ensino de História e de seus manuais didáticos desde o surgimento desta disciplina escolar no século XIX. Buscamos entender as especificidades da construção identitária brasileira, ao menos no nível das representações. Não se tratou apenas de uma revisão historiográfica; procuramos sempre construir uma interpretação própria destes fenômenos que os ligasse aos objetos e objetivos da tese. A seguir, na última parte do capítulo, fizemos uma análise da emergência dos sistemas de escolarização e, especificamente, da configuração da disciplina de História. Procuramos construir uma síntese a respeito do *código disciplinar da história* destacando e reforçando as opções metodológicas feitas para a realização da pesquisa. Por fim, tomando os livros didáticos como possíveis portadores e disseminadores deste legado coletivo, traçamos um pequeno panorama sobre como foi tratada a questão da(s) identidade(s) brasileira(s) pela produção didática de História até os anos 1960.

Os três últimos capítulos propõem-se a analisar a produção didática de história nos períodos previamente delimitados. Pretendíamos, inicialmente, encontrar um critério para selecionar algumas obras e proceder a uma análise mais profunda. Não havia ainda uma produção acadêmica que houvesse composto uma visão geral sobre os livros didáticos de História em circulação nestes períodos e que pudesse nos auxiliar neste sentido. Primeiramente, então, tentamos o critério do consumo que identificaria a aceitação e circulação de algumas obras. Os dados para o primeiro período escolhido (década de 1970),

contudo, eram muito esparsos, geralmente ligados a arquivos das poucas editoras que conservaram documentos a respeito; além disso, muitas obras não tinham sequer o número de edição, o que acabou inviabilizando esta primeira tentativa de classificação.

Depois de proceder à leitura e à datação dos livros didáticos do primeiro período analisado (década de 1970), verificamos ter em mãos materiais bastante diferentes entre si e de certa forma ‘inclassificáveis’, seja pela abordagem metodológica, pela relação com a produção acadêmica ou com as aspirações da política educacional do período. Versões diferentes da História e da(s) identidade(s) brasileira(s) conviviam, por vezes, na mesma obra. Assim, acabamos decidindo por aumentar o número de obras utilizadas como fonte para o segundo capítulo, intitulado “Produção Didática de História e Representações Identitárias sob o Estado Autoritário”, dividindo-as em: publicações oficiais (Cadernos MEC, produzidos e publicados pela FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar), compêndios (caracterizados por apresentarem em único volume toda a História do Brasil), livros seriados de História e livros seriados de Estudos Sociais<sup>8</sup>.

No terceiro capítulo, “O Campo em Aberto: a Produção Didática de História após a Abertura Política” procedemos à análise dos livros didáticos de História, produzidos, agora, sem a sombra da vigilância de um Estado autoritário. Optamos por analisar os livros em circulação entre 1985 e 1992, período que coincidiu com o restabelecimento da democracia, com o ápice das discussões em torno das reformas curriculares em âmbito estadual e com a primeira fase do Programa Nacional do Livro Didático. Dividimos a análise em dois grupos: os livros que mantinham a separação entre História do Brasil e História Geral e uma minoria que diluía a História do Brasil nos conteúdos de uma História Geral com acento europeu.

---

<sup>8</sup> Neste momento, tínhamos consciência de que o aumento do número de obras analisadas impossibilitaria a apreensão dos dilemas que envolveram a produção de cada uma delas; contudo, avaliamos também que o empreendimento desta leitura cartográfica da produção didática de História nos traria possibilidades de conclusões mais amplas, ou, no mínimo, diferentes em relação a uma amostragem mais restrita. Ficamos, assim, diante de outra questão: a escolha quanto à melhor maneira de expor os dados compilados. Existia a possibilidade da estatística, porém dentre as nossas proposições – detalhadas no primeiro capítulo - estavam a de perceber as nuances do discurso pedagógico, afetivo e histórico, da diagramação, com a junção entre imagem e texto, e precisávamos, por questão de compreensão da interpretação escolhida, que o leitor compartilhasse deste olhar. Optamos, então, por descrever os aspectos importantes de cada obra em relação à questão da identidade para, ao final de cada capítulo, empreendermos um ‘balanço’, uma leitura panorâmica. Contudo, em um trabalho que já seria grande por si - dado ao recorte temporal para a história contemporânea e à quantidade de fontes - chegamos ao exagero de apresentar quatro (de cinco propostos) capítulos para a qualificação somando um total de quase 450 páginas. Orientador e avaliadores foram uníssomos em indicar, com muita propriedade, a inadequação da opção metodológica de apresentar e descrever as obras analisadas em suas especificidades. Não seria apenas uma questão de volume, mas de eficiência na comunicação dos resultados obtidos. Recuamos, portanto, do intento original, e apresentamos uma análise geral, buscando aproximar os conteúdos mais frequentes e, na medida do possível, os exemplos que assemelham e diferenciam as obras analisadas em cada período.

Finalmente, no quarto capítulo, analisamos os livros aprovados pelo PNLD e divulgados pelo Guia de Livros Didáticos 2011, levando em consideração que demandas importantes amadureceram nas últimas duas décadas. Seguindo uma tendência mundial, neste período há uma discussão mais forte sobre a diversidade cultural e a perspectiva de alteridade na escolarização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem um volume especial propondo o tema como um dos conteúdos transversais a todos os componentes curriculares. Sedimenta-se, então, o objetivo de “substituir os conteúdos vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulos à convivência social ao respeito, à tolerância e à liberdade” (GATTI JR, 2007. p. 29). Mais tarde, a pressão, contínua, dos grupos sociais, especialmente dos movimentos negros e indígenas, para serem tratados, no passado e no presente, como sujeitos de sua própria história, fez vir à tona as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-raciais. Fortaleceu-se uma demanda por restringir, nos livros didáticos, as representações de diversos sujeitos sociais ‘apenas’ como vítimas da violência física ou simbólica. Concomitantemente, uma historiografia, bastante consistente, sobre o período de colonização europeia se consolidou e corroborou nesta leitura ao salientar as estratégias, astúcias, resistências cotidianas e trocas culturais entre os diversos grupos que conviveram na América Portuguesa. Tudo isso apontou para a possibilidade de uma renovação das obras didáticas de História e, quiçá, para a rearticulação dos discursos sobre a(s) identidade(s) dos brasileiros.

Enfim, o investimento e as opções que fizemos exigiram um trabalho exaustivo de leitura e releitura das fontes com um controle do olhar, que, a cada folheada nova, poderia perceber matizes diferentes, mantendo um jogo entre a familiarização e o estranhamento. Por entre dados não encontrados, lacunas, possibilidades apenas apontadas e não desenvolvidas, alenta-nos uma perspectiva, autocomplacente, de que o mapeamento que realizamos possa também abrir caminhos e inspirar ou possibilitar outras pesquisas. O tema é complexo e árduo, mas também promissor, pois estando a identidade sempre em processo, cada sujeito, individual e coletivamente, insere-se neste contínuo de redefinir-se, de inventar e de reinventar a sua própria história. Assim, pensar os livros, a escola, o ensino, as identidades... é também pensar as fronteiras e as possibilidades do espelho social, que estendemos a nós mesmos, numa projeção em que passado, presente e futuro estão sempre interligados.

## CAPÍTULO I

### LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES: DELIMITAÇÕES E INTERSECÇÕES

A pesquisa que desenvolvemos envolve assuntos bastante sensíveis para o mundo contemporâneo, intrincados em terreno de disputas e, por esta razão, objetos de inúmeras investigações nos meios acadêmicos. A fim de delimitar melhor estes objetos e compreender seu entrelaçamento, dividimos o presente capítulo em três partes: “Livros didáticos: seus limites e possibilidades”; “A nação como projeto identitário e os dilemas da identidade nacional no Brasil; e “O código disciplinar e a produção didática da história”. O objetivo maior foi fundamentar e propor a junção, na investigação sobre o livro didático de História, de um olhar que envolva sua materialidade e processo de produção (campo de forças com que está envolvido) com aspectos inerentes ao *código disciplinar da História* que implicam questões de identidade, linguagem, afetividade, desenvolvimento moral, cognição e horizonte de expectativas.

#### A) LIVROS DIDÁTICOS: SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES

O que são os livros didáticos de História? Desempenham eles papel social relevante para a sociedade? Como eles são vistos por esta mesma sociedade? Que interesses estão envolvidos em sua produção? Já em 1996 dizia o professor Nilson José Machado: “O livro didático é um tema candente, envolvendo questões complexas, para as quais, muitas vezes, apresentam-se respostas excessivamente simplificadas”.

Leandro Narloch, na matéria da Revista Superinteressante (2010) citada na introdução, inicia a apresentação dos ‘19 mitos da História do Brasil’ a serem derrubados com a seguinte frase: “grande parte da história que os brasileiros conhecem hoje, aquela que ainda está na maioria dos livros didáticos...” (p. 58). Outra revista, também de grande divulgação, porém mais especializada, a *História Viva*, começa uma reportagem que se propõe apresentar uma nova visão historiográfica sobre a escravidão iniciando com “Está nos livros didáticos (...)” (2001, p. 26). Afinal, o que *está nos livros didáticos* para parte da imprensa e da sociedade em geral? Pelo posicionamento das revistas, é evidente: o velho, o arcaico, o anacrônico, o conhecimento a ser superado.

Embora delegando a produção a empresários particulares, o Estado brasileiro exerceu uma constante vigilância sobre a produção didática. Desde os anos 1930, com a

centralização da política educacional no Ministério da Educação e Saúde (MES), foram se multiplicando as siglas de órgãos envolvidos direta ou indiretamente com a produção de livros didáticos. Mais recentemente o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem chamado a atenção dos pesquisadores, não só por envolver cifras astronômicas, mas por revelar demandas e apropriações culturais entre os diversos sujeitos envolvidos: o Estado, as universidades públicas, editoras privadas, autores, professores da rede pública, estudantes e a sociedade em geral (imprensa, pais de alunos, políticos) que se envolve, ainda que esporadicamente, questionando critérios de avaliação, conforme valores mais ou menos arraigados estejam em xeque.

Polêmicas com relação aos manuais didáticos costumam envolver um debate ardoroso, através da imprensa, no qual tomam parte educadores, políticos e jornalistas<sup>9</sup>. Alguns debates chegam à espetacularização. Um deles, em 2007, iniciou-se com o artigo de Ali Kamel, diretor-executivo de jornalismo da Rede Globo<sup>10</sup>. Basicamente o jornalista denunciava a ideologização dos livros didáticos a partir de exemplos da Coleção *Nova História Crítica*. Constatava ele que o livro fazia pregação socialista deliberada, insinuando uma relação entre a utilização da obra e a ação do governo federal, à época liderado pelo Partido dos Trabalhadores. Um dia depois, o jornal *O Globo* dava sequência à denúncia com um editorial intitulado “Lavagem Cerebral”. Réplicas e tréplicas se desdobraram. A revista *Carta Capital*, criticando a reportagem de *O Globo*, denunciava o interesse comercial e o volume monetário mobilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático, assim como o processo de oligopolização e internacionalização das Editoras envolvidas com a produção de didáticos comprados pelo governo federal.

Um mês depois do artigo inicial, a revista *Época*, em sua edição de 22 de outubro de 2007, na matéria “O que estão ensinando às nossas crianças?” (p. 60 a 70), expunha como chamada inicial: “*Boa parte dos livros didáticos apresenta distorções ideológicas. Por que elas existem e como comprometem a educação?*” O artigo não trazia apenas a reportagem de

---

<sup>9</sup> É importante destacar que não é somente a questão educacional/ideológica que causa grande alvoroço midiático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. O valor que envolve as compras, centralizadas pelo governo federal, quando visto em seu resultado final, impressiona a qualquer um. Em 2007, passava do meio bilhão de reais. No entanto, o PNLD, ao organizar o processo e universalizar a distribuição só fez explicitar, tornar mais evidente, uma situação que vem de longa data: os livros didáticos são uma mercadoria que envolve produção privada e vigilância pública desde o início da implantação de um sistema educacional, ao menos no Brasil.

<sup>10</sup> O episódio é bastante conhecido, por isso não vamos detalhá-lo aqui. Comentários mais aprofundados podem ser buscados em MUNAKATA (2009); FERREIRA (2008); FREITAS (2009); SIMAN, SILVA (2010); ALVIM (2010). Os artigos de jornais e revistas estão publicados no dossiê organizado pela Sociedade Brasileira do Ensino de História (<http://www.sobenh.org.br>).

jornalistas, mas era permeado de opiniões com referencial acadêmico como as do cientista político Bolívar Lamounier que afirmava: “*Eles [os livros didáticos de História] ensinam para crianças e jovens fatos que não são verdadeiros, distorcendo a finalidade da educação*”. Para o estudioso em questão, o problema poderia ser resolvido. Lamounier apontava alguns caminhos: “*Um deles seria criar comissões de análise mais pluralistas, com membros de diversas filosofias*<sup>11</sup>”; “*outra estratégia seria convidar, para escrever os livros, pessoas **com capacidade de expor os fatos de forma mais objetiva***” (grifo nosso). A referida matéria encerrava com outro subtítulo, “*Como é a História, segundo alguns dos livros didáticos e apostilas usados por alunos das escolas brasileiras*”, apresentando de um lado “*o que diz*”, ou seja, trechos contendo *os erros* dos livros didáticos, de outro “*o que falta*”, as lacunas que faltariam ser preenchidas para se atingir um discurso mais próximo da verdade histórica.

A mesma estratégia já havia sido utilizada pelo jornal *Folha de São Paulo* no ano de 2001 em meio a outra polêmica sobre livros didáticos. Em um quadro com algumas representações iconográficas apresentava-se de um lado “*o que está nos livros*”, e, de outro, “*os fatos*”. A diferença é que esta reportagem ouvia historiadores: “*Para historiadores ouvidos pela Folha, conteúdos desatualizados em relação a pesquisas acadêmicas e vícios como visões "engajadas" da história são comumente encontrados em livros didáticos e disseminados em sala de aula*”. Alguns destes historiadores consultados, como Luiz Felipe de Alencastro tomavam o cuidado em alertar que assuntos importantes, como a História da África, eram novos até mesmo para a academia que encontrava dificuldades para contratar professores com formação e pesquisa nesta área. Outros, por sua vez, falavam da “*praga do politicamente correto*<sup>12</sup>” que se preocupava mais com valores morais ou éticos do que em apresentar os fatos como realmente são.

Os exemplos poderiam se multiplicar à exaustão. Ainda que levando em conta a importância do debate e do envolvimento de maior número de cidadãos nas questões que dizem respeito à escolarização brasileira, e mesmo que se considere o espaço restrito que têm os jornalistas para apresentar as informações e a função social e comercial da grande mídia impressa, não há como deixar de salientar que os debates públicos, midiáticos, em torno do livro didático, apresentam certo grau de superficialidade. Mesmo alguns bons historiadores

---

<sup>11</sup> A sugestão revela certo desconhecimento por parte do cientista político sobre o funcionamento das avaliações dos livros didáticos no país. Sobre este assunto, porém, trataremos mais especificamente no capítulo IV da tese.

<sup>12</sup> A expressão é utilizada desta forma por dois historiadores importantes. O termo “politicamente correto” ganha conotações diferentes conforme o emissor. Lembremos apenas que o livro, publicado em 2010, de Leandro Narloch, autor da reportagem referida na introdução, chama-se *Guia Politicamente Incorreto de História do Brasil*. Pensamos que o desenvolvimento deste capítulo traz algumas considerações que podem, ao menos, colocar em questão esse assunto.

que, teoricamente, estudam a fundo a tipologia de suas fontes, quando tratam do assunto livro didático tendem a considerá-lo como um objeto neutro e transparente que teria por função unicamente divulgar informações atualizadas.

Neste momento, algumas sistematizações iniciais podem ser feitas para ajudar a compreender esta apreensão social dos livros didáticos, ao menos no que se refere ao seu aparecimento esporádico em parte da *mass media*:

I) **Os livros didáticos são tratados como um todo homogêneo.** Dificilmente se vêem, nestas abordagens, comparações entre duas ou mais coleções, explicitando diferenças de tratamento entre este ou aquele tema. Na categoria *livros didáticos* são incluídas obras destinadas às mais diferentes séries escolares, com propostas de organização metodológica e de conteúdos diversos.

II) **Atribui-se aos livros didáticos um papel demiúrgico, como um instrumento capaz de “fazer a cabeça” de alunos e professores.** A intermediação dos professores não é levada em conta nas análises. Aliás, alunos e professores são considerados *tabula rasa* frente aos poderosos efeitos dos conteúdos ideológicos. SIMAN e SILVA (2011) comentam esta questão:

o que nos chama a atenção é a crença de que o comportamento e as consciências são moldados de formas tão decisivas pelo ensino de história. A afirmativa “*Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos*” [Ali Kamel] evidencia uma concepção determinista em que os resultados futuros do ensino de História já são conhecidos e, portanto, previsíveis<sup>13</sup>. (grifo no original).

III) Como afirma Itamar Freitas (2009) **há uma hiper-desconfiança permanente em relação ao objeto livro didático.** Fruto, talvez, de análises acadêmicas do início dos anos 1980, os livros didáticos são vistos como *vilões* da educação, repletos de preconceitos, graves incorreções, inconsistências, simplificações em excesso, visões distorcidas, omissões, etc. Os autores dos manuais didáticos, portanto, consciente ou inconscientemente, faltariam com a verdade, o que poderia ser facilmente comprovado através de trechos selecionados de suas obras. Mantém-se, também, a percepção da possibilidade de um dirigismo político deliberado, no qual professores universitários (avaliadores), editoras e autores agiriam em uníssono para implementar mecanismos ideológicos desejados pelo governo. Trata-se de

---

<sup>13</sup> Um bom aporte sobre os possíveis efeitos da história ensinada encontra-se em LAVILLE (1999).



uma concepção restrita de Estado e de sua política pública – materializada pelo Programa Nacional do Livro Didático –, sobretudo por veiculá-la (...) exclusivamente como instância representativa das vontades e dos projetos políticos do governo (ALVIM, 2010)<sup>14</sup>.

IV) Para alguns analistas, **não haveria limites para a confecção dos livros didáticos**<sup>15</sup>.

Neles existiria espaço para tudo: novos campos que se abrem na pesquisa universitária, novos resultados científicos de todas as sub-áreas que compõem uma disciplina acadêmica, as mais diversas demandas sociais, etc. Tudo isso, obviamente, deveria ser incorporado em tempo mais breve possível, à medida em que fossem surgindo novas demandas.

Em verdade as exigências que pesam sobre os livros didáticos não são diferentes das que se coloca sobre o sistema escolar como um todo. Por isso pode-se transportar a frase de Yves Chevallard (1991), que se refere aos sistemas educacionais, para o âmbito mais restrito dos livros didáticos, considerando que estes *“hoje, mais que antes, deve[m] suportar o peso das expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade, para a qual a educação é a última reserva de sonhos aos quais desejaríamos poder exigir-lhes todos”*.

Diante dessas primeiras constatações, intentando construir uma visão mais ampla, esta primeira parte do capítulo apresenta algumas possibilidades relativas à análise dos livros didáticos de História, na direção da estruturação de um arcabouço metodológico que leve em conta a materialidade e as condições de produção destes objetos culturais. Nesse sentido, propõe-se perceber os livros didáticos de história dentro da escolarização e da cultura impressa, ambos projetos da modernidade, compartilhando da trajetória da *história do livro*, sem esquecer o campo de forças que lhes dá sustentação em cada contexto. De posse destes referenciais, detalhados a seguir, acreditamo-nos mais alicerçados para inferir, investigar e traçar hipóteses explicativas não *sobre o que "deve ser"* (...) *mas sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático* (SOARES, 1996) de História.

<sup>14</sup> Contudo, há que se considerar que esta concepção é simétrica à visão que foi desenvolvida nos anos 1980 que afirmava que os livros didáticos reproduziam a ‘ideologia do capital’.

<sup>15</sup> Cada especialista requer a incorporação dos resultados de novas pesquisas na sua área. Poucos sugerem o que deve ser retirado para tal inserção.

### a.1. A História do Livro

O livro impresso e a escolarização, dois produtos centrais da modernidade, desempenham papel análogo e complementar, ambos compartilhando a função atribuída de difusores de conhecimentos. Salvo em projetos pedagógicos bastante ousados ou sob condições materiais muito precárias, é difícil imaginar a escolarização sem livros, ao menos aqueles destinados aos professores.

As pesquisas sobre a história do livro ganharam maior aporte teórico-metodológico a partir das investigações de Roger Chartier sobre a chamada *Biblioteca Azul*, denominação genérica de um conjunto de livros baratos, vendidos por ambulantes na França do Antigo Regime. Suas investigações demonstraram que a *Bibliothèque Bleue* compunha uma espécie de *fórmula editorial* em que textos de origem erudita eram submetidos, por seus editores, a um trabalho de adaptação que tinha por objetivo torná-los legíveis a leitores que ainda não estavam familiarizados com o livro e com a leitura (2004, p. 9). A partir dessa constatação, Chartier constrói toda uma proposta investigativa da materialidade do livro centrada na distinção entre *texto* e *livro*:

os procedimentos de *colocar em livro* [*mise-en-livre*] (...) podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto. Eles variam historicamente e também em função de projetos editoriais que visam usos ou leituras diferentes. Portanto, sobre um mesmo texto, que tem suas próprias regras de *ser como texto*, os procedimentos de *ser em livro* podem variar de maneira extremamente forte. A pergunta histórica deve atuar justamente sobre esses dois registros. Um remete para o lado da análise e da pragmática dos textos, da análise das formas retóricas, do estudo literário. O outro remete para um saber mais técnico, o da história do livro, da bibliografia material, da história da tipografia. Creio que de seu cruzamento poderá nascer uma reinterrogação do objeto livro em função dos problemas que colocamos hoje (1996, p. 251). (destaques meus).

Unindo crítica textual, sociologia histórica da cultura e análise da materialidade do livro, Chartier construirá um programa de pesquisa tanto para a circulação do objeto livro quanto para a apropriação feita pelos leitores. Na história do livro, ele indicará três pontos de mutação. O primeiro diz respeito à *invenção da escrita no mundo da oralidade* (id., 2009): do suporte de barro sumeriano, passando pelo papiro, trata-se das primeiras tecnologias de preservar e difundir textos. Refere-se, assim, a um tempo longo de desenvolvimento. As

normas textuais, que induziriam certos protocolos para a leitura, evoluíram muito lentamente<sup>16</sup>.

A segunda grande mutação refere-se à *aparição do códice no mundo dos rolos* (CHARTIER, 2009) a partir do século II. Muito mais próxima do entendimento atual do formato livro, esta nova forma manuscrita em pergaminho, herdeira, em parte, de formas ornamentais romanas de veiculação de poemas, induzia a práticas de leitura distintas das que se realizavam a partir do *volumen* de papiro. Além da praticidade, a facilidade para manusear e encontrar trechos específicos dentro da obra, e o menor custo, o *códice*, ligado às primeiras comunidades cristãs, trazia também um novo *layout* onde a *página* passaria a ser a unidade básica do livro. As folhas dobradas, ligadas pelo vinco e encadernadas, ofereciam outros protocolos de leitura: títulos, capas, numeração de páginas, paragrafação, capítulos, sumários, etc.

*A difusão da imprensa no mundo do manuscrito* (id, ibid.) constituiu, para Chartier, a terceira grande mutação na história do livro. A possibilidade de fabricação de objetos duráveis que podiam ser multiplicados e difundidos fez do livro um dos primeiros produtos feitos em série, tornando-o o produto cultural por excelência da sociedade moderna (Cfm. BITTENCOURT, 2008).

Inovações importantes precederam o advento da imprensa. Na questão técnica, ampliou-se o uso do papel, levado da China para a Europa pelos árabes, por volta do século XII. Uma nova forma de leitura, silenciosa, visual e solitária começou a se desenvolver (CHARTIER, 1994) por esse período, gerando novas demandas<sup>17</sup>. O comércio de textos manuscritos aumentou, também, com a expansão das universidades no século XIII e, mais tarde, com os ideais humanistas<sup>18</sup>.

O novo livro impresso manteve, contudo, a estrutura do códice, difundindo e ampliando seus protocolos de leitura. Desta forma, a imprensa não criou um objeto novo e não obrigou a novos gestos da parte do leitor (Cfm. BELO, 2002, p. 25).

---

<sup>16</sup> Munakata, apropriando-se do pensamento de Morrison, mostra que estas normas não estavam presentes ainda nem nos manuscritos da tradição filosófica grega.

<sup>17</sup> Segundo CHARTIER (1999, p. 24) *a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado.*

<sup>18</sup> Atribui-se a edição de livros de pequeno volume, que se podia transportar facilmente, a um humanista, Aldus Manutius, “que decidiu imprimir os clássicos a fim de tornar mais fácil sua tarefa de ensiná-los” (COSTA, 2011), na Itália, nos finais do século XV.

Indiscutivelmente, no entanto, a prensa de tipos móveis, aperfeiçoada por Gutenberg, ampliou as possibilidades do livro como mercadoria, em consonância com as novas demandas sociais que emergiam no início da modernidade, como demonstra Aníbal Bragança:

A imprensa, nascida no mundo dos ofícios, das misturas e ligas metálicas, de usos de tintas, papéis e prensas com apoio e financiamento dos banqueiros, possibilitou a paulatina transferência do controle do processo de fazer livros para mãos e mentalidades burguesas, desejosas de cada vez mais editar e vender para um público anônimo e disperso, para obter lucros e, ao mesmo tempo, realizar o seu eros pedagógico, educar e transformar. (BRAGANÇA, 2002, p. 554)

A possibilidade de atender às demandas de sua clientela e facilitar o consumo de seus produtos por um maior número de pessoas passou a compor o horizonte de um novo personagem que se impõe como figura central na produção livreira: o editor. É a mediação editorial que passará a definir o que e como publicar a partir da análise, prospecção ou intuição das possibilidades do mercado de leitores.

Desta maneira, embora a noção de autoria tenha sido fortalecida com o advento da imprensa - até mesmo com a diminuição da instabilidade do texto, quando comparada aos manuscritos -, a consideração da ação dos editores, e mais tarde da equipe editorial, faz os pesquisadores atuais compreenderem o livro impresso como sendo sempre uma coautoria, posto que a forma, a disposição do texto, tende a guiar os olhos dos leitores, dirigir a leitura e interferir em sua interpretação. Como afirma Chartier (1994): *são muitos os exemplos que mostram como transformações propriamente tipográficas (no sentido amplo da palavra) modificam profundamente os usos, as circulações, as compreensões de um mesmo texto.*

O hábito da leitura difunde-se paulatinamente. Somente no final do século XIX, devido a uma série de fatores - dentre eles, evidentemente, o avanço da escolarização e das técnicas de produção -, o livro deixa de ser considerado artigo de luxo para fazer parte do consumo de massas<sup>19</sup>. É preciso lembrar aqui a tese da difusão do *capitalismo editorial*, construída por ANDERSON (2008), como uma das bases que possibilitaram a consolidação das línguas impressas e a construção das nações. *Sendo tributárias da imprensa, as novas nações instalaram honrosamente em seu panteão as bibliotecas e as tipografias nacionais* (BRAGANÇA, 2006, p. 557).

*Extensão da memória e da imaginação humana* (BORGES, 1972), objeto fabricado e comercializado segundo regras editoriais construídas a cada época, os livros

<sup>19</sup> Mantém-se, todavia, como objeto a ser exibido, signo de status, por muito mais tempo.

impressos serão representados por boa parte da população como dotados de um grande poder de convencimento. Ainda que, como pesquisadores, reconheçamos a dimensão da *apropriação* – que implica usos e leituras diversos dos intencionados pelos autores -, é inevitável constatar que os livros terão seu poder de influência reconhecido por governos e sociedades que os queimaram ou que os distribuíram. Certeau associa ao iluminismo uma certa crença de que “o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos, se a sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação” (CERTEAU, 1996, p. 261).

Talvez não tão poderoso, mas assumindo o papel de um importante *mediador entre o ser e o mundo* e, concomitantemente, portador de uma outra experiência que proporciona *novas operações cognitivas na apreensão da realidade* (BRAGANÇA, 2006, p. 560), o livro será o veículo primaz de difusão de ideias na modernidade até, pelo menos, o início do século XX, quando passa a dividir espaço - mas, talvez, não prestígio - com outros elementos da cultura de massas.

## **a.2. Escolarização e Livros Didáticos**

Os livros didáticos, evidentemente, também têm historicidade e refletem valores, conflitos e limites do período de sua produção e utilização. A propagação deste objeto cultural por vários países faz dele algo reconhecível, familiar, tanto por seu aspecto material quanto por seu conteúdo. Para Choppin, no entanto, por trás desta aparente banalidade, dada à possível onipresença, há um objeto de grande complexidade situado “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (2004, p. 58).

Livros de várias naturezas cumpriram funções didáticas, ou seja, foram utilizados em situações de ensino: a literatura clássica, livros religiosos, como a Bíblia para os cristãos, etc. De maneira um pouco mais restrita, entendemos por livro didático nesta pesquisa apenas os livros que foram escritos ou manufaturados para o fim de serem “utilitários da sala de aula” (CHOPPIN), possuindo, portanto, um caráter instrumental, tendo como utilizadores (mais do que leitores) finais, os professores e alunos em relação educativa<sup>20</sup>. É assim que os livros

---

<sup>20</sup> Nesta definição estão incluídos os compêndios – que, por vezes, são compilações de textos de vários autores – pois se tratam de uma seleção e organização com fins didáticos. A partir do final do século XIX, com a estabilização das disciplinas escolares – processo para o qual os livros didáticos colaboram diretamente - pode-se entender que os livros didáticos são aqueles que carregam a ideia de suprir todo ou parte do conteúdo de certa disciplina escolar para determinado período letivo.

didáticos tornam-se o “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Entre outros usos, a escrita esteve ligada a funções de ensino desde seu aparecimento. Dos escribas mesopotâmicos, passando pelos sofistas da Atenas clássica, textos e exercícios para estudantes e professores foram produzidos com intenções educativas. O livro didático moderno, entretanto, é inerente ao processo de escolarização que se inicia no século XVII europeu.

Considerado o primeiro grande nome da moderna história da escolarização, Iohannis Amos Comenius propôs, em sua *Didática Magna*, ainda na primeira metade do século XVII, a superação do antigo método de educação baseado na figura do preceptor que se via acompanhado do discípulo ou do grupo pequeno de aprendizes em diferentes fases de aprendizagem. Era possível, segundo o pastor e pedagogo da região da Morávia, um único professor ensinar simultaneamente a um número maior de alunos, a partir da homogeneização das classes. Concomitantemente, uma nova compreensão da infância, como fase da vida destinada à aprendizagem, possibilitou, lentamente, a estabilização de uma concepção que estabelecia etapas de desenvolvimento e proporcionava a gradação da experiência escolar<sup>21</sup>.

A nova concepção escolar, que aflorou entre os séculos XVII e XVIII, necessitava de um lugar apropriado, com arquitetura própria, os prédios escolares, divididos em algumas salas – em cada uma delas ficaria um professor diante de vários alunos organizados como classe –, um pátio, não muito grande, e dependências administrativas (Cfm. ALVES; CENTENO, 2009). O novo método de “ensinar tudo a todos ao mesmo tempo” exigia também a elaboração de planos de estudo, que proporcionassem a gradação em complexidade e amplitude dos conteúdos a serem ensinados, e livros didáticos, possibilitando o acesso coletivo às informações<sup>22</sup>.

Essa forma escolar de organizar a aprendizagem e a socialização de crianças e jovens, pautada na racionalidade, no controle, na vigilância e na otimização do uso do tempo, foi, paulatinamente, difundindo-se pela Europa, entre escolas protestantes e católicas.

Ainda que bastante restrito, se comparado ao desenvolvimento posterior, o novo modelo proporcionou a ampliação da oferta da educação a um contingente maior da

---

<sup>21</sup> Segundo a maioria dos pesquisadores, a organização da escolarização por idades só se impõe no final do século XIX nos países europeus ocidentais. Conforme Chervel, até meados do XIX, chegava a existir uma variação de dez a doze anos numa mesma repartição (CHERVEL, 1990).

<sup>22</sup> Processo análogo desenvolve-se na França através da nova forma de escolarização organizado por La Salle. Sobre o assunto, ver: HÉBRARD (1999).

população. Ler e contar vão fazer parte do núcleo central de um conteúdo genérico que se pode estender a todos, independentemente da sua origem ou destino social.

Para Vincent, Lahire e Thin (1994, apud MUNAKATA, 2001), a escolarização promove uma *escrituralização dos saberes e das práticas*. (...) *O modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir*. Assim, a cultura escrita é fundamento da forma escolar que se amplia neste período, e, ao mesmo tempo, a escolarização é corresponsável pela ampliação da cultura escrita para toda a sociedade. Na proposta de ensinar o mesmo assunto a vários alunos ao mesmo tempo, além de portador de conteúdos educativos, o livro didático é pensado como um auxiliar do professor para organizar aulas, representando, também, certo instrumento de controle, garantia da reprodução do conhecimento com a diminuição da subjetividade na relação educativa.

Choppin entende a natureza da literatura didática como situada no cruzamento de gêneros que se interpenetram no processo educativo, dentre eles, temos a literatura religiosa, que origina “os livros escolares laicos ‘por perguntas e respostas’, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos”; e “a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa” (...) (CHOPPIN, 2004, p. 552)<sup>23</sup>.

É possível vislumbrar o entendimento do material didático como forma de controle da escolarização pelo Estado, já no século XVIII, na proposta de Condorcet para a instrução pública francesa, na qual se ressaltava o papel dos livros adotados coletivamente na garantia da diminuição das diferenças nas práticas escolares. De fato, é com o estabelecimento dos sistemas públicos de ensino, no século XIX, que os livros didáticos ganham características de produtos de grande circulação. Segundo Circe Bittencourt

Para efetuar a transformação de um material didático no produto de maior consumo da cultura escolar, os editores associaram-se ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se entre ambos tramas, por intermédio das quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber. (BITTENCOURT, 2008, p. 78)

---

<sup>23</sup> Mais contemporaneamente, um outro gênero incluído por Choppin se faz presente: *a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais*. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Jean-Yves Mollièr faz uma análise bastante interessante da circulação dos livros didáticos nos finais do século XIX. Para ele, os manuais destinados à alfabetização foram os primeiros *best-sellers* da história mundial. Foi assim que chegou o tempo

dos educadores da nação, e os livreiros, transformados em editores, donos poderosos de oficinas pretensiosas, reinariam sobre os mentores do povo, encarregados de preparar as lições que eles iriam difundir até o vilarejo mais desvalido (MOLLIÈR, 2008, p. 66).

É todo um padrão cultural que está se movendo. *Doravante, o chicote, a bofetada serviram mais para incentivar o contato com o material impresso do que para afastá-lo como algo diabólico ou escandaloso* (id., p.63). Para Chartier (1995), a difusão do hábito da leitura<sup>24</sup>, mais do que seu conteúdo, é que promove a grande transformação cultural dos séculos XVIII e XIX. Havia, segundo Aníbal Bragança, em 1890 seis manuais escolares para cada criança na França. É desta maneira que, juntando-se aos jornais e revistas populares, os livros didáticos tornaram-se os textos de maior circulação, ao menos na França e na Inglaterra do final do XIX e

em menos de setenta anos, graças à revolução nas estruturas escolares, à revolução da democracia que afirmava a informação do cidadão, e à revolução que despertou o sistema editorial, dividindo o preço do livro por vinte, uma batalha foi ganha, a da aculturação de massas aos princípios que regem a Galáxia Gutenberg (MOLLIÈR, 2008, p. 09).

Enfim, com esse primeiro entendimento, ainda que sucinto, a respeito da história dos livros e dos livros didáticos, ficará mais fácil compreender os dilemas das pesquisas atuais sobre os materiais didáticos impressos e alicerçar a construção de uma proposta abrangente para análise dos livros didáticos de História.

### **a.3 As pesquisas sobre livros didáticos no Brasil e as novas possibilidades de análise deste objeto cultural**

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, é nos finais da década de 1970 e, especialmente, no início dos anos 1980 que temos a publicação de obras de maior impacto que se dedicaram à análise de conteúdo dos manuais didáticos. Neste primeiro

---

<sup>24</sup> Para esta ampliação também contribuiu a difusão dos livros de pequeno porte, jornais, clubes de leitura, bibliotecas (CHARTIER, 1999, p. 28).



momento, o predomínio será da crítica ideológica dos conteúdos. O caráter de denúncia de manipulações e falsificações deliberadas, intencionais, explica-se tanto pelo contexto (vivia-se o final de uma ditadura militar que se utilizava de diversos elementos – inclusive do discurso histórico – como propaganda ideológica) quanto por influência de produções estrangeiras como o já clássico de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que Parecem Verdades* (1980) e, um pouco mais tarde, *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983) de Marc Ferro. Paradigmático desta vertente, no Brasil, foi o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1981).

Embora se possa considerar que tais pesquisas tenham exercido papel importante no sentido de instigar novas investigações acadêmicas e a avaliação de políticas públicas, o caráter limitado desta abordagem fica evidente, pois as respostas já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos deliberadamente com o intuito de mistificação e manipulação. Não havia saída para os livros didáticos: eram mercadorias ligadas à *indústria cultural* e, ao mesmo tempo, instrumentos do principal *aparelho ideológico do Estado* (Althusser) cujo objetivo era a reprodução da dominação capitalista.

Trabalhos de síntese e balanço como os de Galzerani (1988) e Freitag (1993, primeira edição em 1989) trouxeram novas perspectivas à pesquisa sobre manuais didáticos. Com bastante clareza, Galzerani confrontava uma abordagem ideológica reducionista, questionando se os livros didáticos:

Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade? (GALZERANI, 1988, p. 107).

As críticas à postura de denúncia pura e simples se ampliaram e podem ser sintetizadas, mais recentemente, nas considerações abaixo:

(...) É pouco esclarecedor afirmar que os livros escondem a verdade, reproduzem apenas o que interessa às elites, literalmente enganam seus leitores. Desconsiderar as forças e tensões existentes em uma sociedade, explícitas ou implícitas em suas produções culturais é uma prática decorrente de sujeitos que preferem compreender o mundo de forma maniqueísta, compartimentalizada, enfim, bem mais simples do que as complexas redes de relações existentes. (PINTO JR, 2007, p. 166)

Paulatinamente, análises didático-pedagógicas foram se somando às críticas ideológicas e denúncias de preconceitos. As pesquisas atuais, não descartando a característica de portador de sistemas de valores, tendem a compreender o livro didático como um objeto cultural bastante complexo.

Como exemplares desta busca por uma visão mais ampla, dentre outros, pode-se destacar as teses: de Circe Bittencourt, defendida em 1993 e publicada em 2008, e de Décio Gatti Jr., defendida em 1998 e publicada em 2004. Por caminhos diferentes, esses autores buscam uma abordagem ampla, englobando produção, conteúdo e consumo em suas análises. Kazumi Munakata, por sua vez, em 1997, empreendeu grande esforço para esclarecer a materialidade do livro didático, suas condições objetivas de produção e comercialização. A embasar esta guinada analítica estiveram a *história do livro e da leitura* empreendida, especialmente, por Roger Chartier, na análise da estrutura dos textos, das formas que toma o escrito e das diversas práticas de leitura, e os trabalhos de Alain Choppin na teorização, no balanço da produção e na liderança ou instigação de grandes projetos integradores da pesquisa, como é o caso do *Emmanuelle*, na França, e do *Livres*, na USP.

As novas políticas públicas, que deram maior visibilidade ao livro didático, e o próprio amadurecimento e expansão dos programas de pós-graduação fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para a qual convergiram a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver, trazendo novos desafios aos pesquisadores.

Buscou-se, a partir daí, entender o livro didático como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser estabelecidas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Ampliou-se sua percepção como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se via sobre-determinações e objetos monolíticos começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas. Mudanças e permanências, ao longo do tempo, puderam ser estabelecidas.

Diante de toda essa renovação, e de posse de alguns aspectos enunciados anteriormente sobre a história do livro e do livro didático, pensamos ser interessante situar, a seguir, alguns pontos importantes para a leitura que empreendemos nesta tese em que, de modo restrito, centramos a abordagem na análise de conteúdo (textos e iconografia) e forma

(projeto gráfico, capa, diagramação) dos manuais didáticos sem descuidar, no entanto, do campo de forças que lhes dá sustentação:

**I) Na configuração dos livros didáticos a mediação editorial exerce papel fundamental.** A história do livro didático compartilha com a história do livro em geral a ideia de que a obra é sempre uma coautoria entre o(s) autor(es) do texto e a equipe editorial que lhe dá o formato final. No caso do livro didático, a intervenção da equipe editorial é bastante ampla. Algumas vezes, a produção do livro pode partir da própria editora que desenvolve um projeto e contrata um ou mais autores para ajudar a pô-lo em prática. Em boa parte das situações, contudo, os autores com o nome na capa são, de fato, os idealizadores da obra e responsáveis pela redação inicial do texto e, portanto, por um primeiro direcionamento.

Mesmo nessas condições, a equipe técnica irá influir em vários aspectos do produto final. Fundamentalmente, a diagramação do livro, seu aspecto visual, decorre do projeto gráfico definido pela editora. Mas, variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na confecção da capa, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico, e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas.

“Nós já dispensamos material na 5ª versão, porque se nós não acreditamos que o produto esteja adequado, esteja resolvido, não adianta pôr no mercado. O professor vai rejeitar” (FRUET, 1997, *apud* GATTI JR., 2004). A frase do gerente da Editora Saraiva dá uma dimensão do poder do editor sobre a produção da obra. O veredicto final sobre a publicação é da editora<sup>25</sup>. É razoável pensar, no entanto, que os autores do texto possam também se envolver com aspectos da produção editorial e, ao menos, *palpitar* sobre imagens, capa, e diagramação.

Por isso, na análise de conteúdo e materialidade do livro nem sempre é possível distinguir o que é produto de deliberação do autor ou da editora. Esta imagem foi indicada pelo autor? Foi uma imposição das possibilidades técnicas? As duas coisas? Este box (caixa de texto destacada) foi uma criação da equipe editorial? Uma proposta dos revisores de texto?

---

<sup>25</sup> Muitos contratos de direito autoral preveem que somente o texto pertence ao autor, ainda que, mais intensamente, no caso dos livros didáticos, forma, texto e imagens sejam inseparáveis e possam ser pensados e propostos pelos próprios autores do texto.

Para o pesquisador, só há como analisar a obra como uma produção coletiva<sup>26</sup>. Por isso, ao utilizarmos *autores* e *autoria* no decorrer da tese - quando não estiver especificado -, referimo-nos aos autores com o nome na capa e à equipe editorial conjuntamente.

**II) O aspecto visual da obra compõe um discurso didático e comercial.** Nos finais dos anos 1970, intelectuais ou acadêmicos como Osman Lins (1977), em tom bastante crítico, caracterizavam a produção didática do período como uma “disneylândia pedagógica”, denunciando, entre outras coisas, a redução do uso do texto escrito em favor das imagens. De fato, das raras pranchas ou estampas, por vezes encadernadas à parte do texto, no século XIX, à programação visual envolvendo uma equipe de produção nos anos 1970, os livros didáticos foram, ao longo do tempo, tornando-se mais complexos em termos gráficos, aproximando-se, gradativamente, do visual das revistas ilustradas (Cfm. CHOPPIN, 2004).

Acompanhando o desenvolvimento do mundo contemporâneo que se tornou cada vez mais mediado pelas imagens, os próprios educadores passaram a defender a utilização das imagens como recurso pedagógico desde o início do século XX<sup>27</sup>. Mais tarde, fotografias de obras de arte e ilustrações encomendadas passaram a compor com os textos uma unidade visual numa interação contínua: a imagem ilumina o texto, e o texto faz ver a imagem. A composição desse discurso, que se consubstancia na página impressa, embora geralmente realizada por profissionais com formação fora da área pedagógica, é uma estratégia didática que intenta induzir a uma leitura que se entende mais correta sobre o conteúdo apresentado.

Por outro lado, além de objetivar o aumento do interesse e da aprendizagem dos alunos, o aspecto visual do livro é um recurso comercial fundamental. Capas, iconografia e diagramação são pensadas para causar impacto e, ao mesmo tempo, serem agradáveis proporcionando empatia na primeira vez em que a obra é folheada pelo seu público consumidor. Contemporaneamente, capas, títulos e programação visual da obra são atributos também do departamento de marketing das grandes editoras.

**III) A produção e a circulação dos livros didáticos estão imersas nas relações de mercado.** As observações anteriores denotam que uma das questões centrais para se analisar os livros didáticos é percebê-los também como mercadorias. MOLLIÉR constatou

---

<sup>26</sup> A não ser que se resolva fazer uma intensa investigação sobre a memória da produção da obra para separar a ação, de cada agente, que resultou no produto final e expor os possíveis conflitos, divergências, entre autor e equipe editorial. Ainda assim, corre-se o risco de não se conseguir constatações muito precisas.

<sup>27</sup> A educação pelas imagens, no caso do ensino de História, é defendida por nomes de destaque das mais diversas correntes políticas como Ernest Lavisse e Jonathas Serrano.

que, na Europa, *o manual escolar pertence a um universo regido, desde os anos de 1830, pela mais rigorosa racionalidade econômica* (2008, p. 11). Desde essa época, estratégias ou políticas editoriais marcadas pela racionalização dos métodos de comercialização foram conduzidas por regras elementares daquilo que hoje entenderíamos por *marketing*. Os livros didáticos tenderam sempre a grandes tiragens, o que exigia um razoável capital para investimento inicial. Se bem sucedidos, seu destino era o consumo em massa<sup>28</sup>. Como toda mercadoria, para atender a este objetivo era preciso alcançar um preço acessível, aliado à qualidade de impressão e de conteúdo.

“O bom negócio é o didático” dizia o editor Monteiro Lobato (apud HALLEWELL, 2005, p. 337) ainda na primeira metade do século XX. A constatação era feita numa comparação entre a edição dos livros em geral e os didáticos. A expansão da escolarização e a possibilidade de negociação entre o Estado e as editoras privadas podem explicar a afirmação do multifacetado autor de livros infantis. De fato, a aproximação com o Estado *engendrando atuações conjuntas com suas formas de circulação* (BITTENCOURT, 2008) podia diminuir os riscos do empreendimento<sup>29</sup>.

O investimento na divulgação das obras por parte das editoras foi e ainda é realmente grande. Ainda mais, porque, cada vez mais, os livros didáticos se tornam um produto perecível. Um “encalhe”, mesmo que grande quantidade do material não tenha sido impressa, representa um prejuízo vasto devido à atualização necessária do livro ou da coleção que, provavelmente, ou, até, indispensavelmente, terá de passar por uma reelaboração, o que exigirá toda uma dedicação de tempo de uma extensa equipe editorial.

Indo além, a compreensão do livro didático imerso nas relações de mercado nos leva a uma outra questão: a tão propalada dimensão ideológica. Representariam os livros didáticos, uma visão única, dirigida pelo Estado ou por grupos dominantes? Michael Apple, pesquisador norte-americano, esclarece esta situação; para ele nos livros didáticos

(...) Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das ideias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. Em

<sup>28</sup> Integração e centralismo nacional são determinantes nesta situação. O mercado escolar brasileiro, unificado nacionalmente, é, obviamente, de grandes dimensões.

<sup>29</sup> Dependendo do período não se pode descartar, inclusive, relações de privilégio entre compradores (Estado – secretarias, núcleos ou delegacias de ensino, etc.) e editores (FRANCO, 1982). Em períodos em que a definição da adoção do livro é atribuída ao professor, além do envio da coleção completa gratuitamente para o mesmo, também podiam existir pequenos ou até grandes “presentes” ou estratégias de sedução, como cursos em hotéis, com bons cafés da manhã, jantares e até mesmo viagens para cursos fora da sua região. Recentemente (2007) foi aprovada lei que proíbe a abordagem dos representantes das editoras junto aos professores da escola pública.

última análise (...) se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável. (APPLE, 1995)

As expectativas sobre o público consumidor são fundamentais para o planejamento das obras. Após entrevistar vários editores, Kazumi Munakata (1997) constatou que as decisões editoriais *são tomadas com base em leitores e professores imaginários, concebidos a partir da experiência profissional*. Os livros são usados por professores e alunos, mas seu público alvo é sempre o professor que, em última instância, faz a escolha e indicação do livro para os discentes. As representações que a editora constrói sobre o professor, suas competências e expectativas pedagógicas, são decisivas na produção do material didático. O material é destinado a um professor com boa formação? Tem ele tempo para preparar aulas? Gosta de muitas ou poucas atividades? Aceita atividades extraclasse ou que possam gerar debates e posicionamentos dos estudantes? Há uma opção, uma linha de trabalho, um referencial teórico-metodológico mais aceito no mercado? Até onde se pode ousar? As questões variam conforme o contexto, e as respostas são construídas, também, a partir de erros e acertos, no próprio mercado, com publicações anteriores.

Para os editores, ter uma produção voltada para o mercado significa atender às necessidades de seu consumidor final. Se esta ou aquela postura político-ideológica é a que os professores desejam, e não há empecilhos legais, por que não contemplá-la nos livros didáticos? A censura vem do exterior, do Estado ou da própria sociedade. Mas, mesmo em períodos democráticos, com liberdade de expressão, as limitações existem. Estudando os chamados “sistemas de ensino”<sup>30</sup>, Daniel Medeiros constata que

“A lucratividade exerce um poder de **censura** significativo para uma série de conteúdos que poderiam estar contemplados nos livros didáticos. Por isso, discussões políticas, religiosas e de comportamento são ‘vigiadas’ não necessariamente por causa das políticas conservadoras dos editores, mas pelo temor de constranger e/ou irritar os compradores.” (2005, p.79)

Embora a comercialização dos livros didáticos, dos quais estamos tratando, seja diferente dos *sistemas de ensino*, alguns temas tabus que trazem o risco de gerar grandes

---

<sup>30</sup> Os “sistemas de ensino” são um “pacote pedagógico” comercializado por grandes empresas que inclui, geralmente, além de livros didáticos de todas as disciplinas, o uso de uma marca, assessoria pedagógica e de marketing. Tradicionalmente ligado às escolas privadas, os sistemas de ensino têm chegado às escolas públicas, especialmente a partir dos anos 2000.

polêmicas também podem ser evitados para que estes materiais não sofram estigmas - no confronto com alunos e seus familiares - que lhes prejudiquem a circulação<sup>31</sup>.

Considerar os livros didáticos imersos em uma relação de mercado, todavia, não nos deve levar a julgar que autores e mesmo equipes editoriais não possam ter ideais educativos e acreditar no que produzem como uma forma de melhorar a educação escolar. Significa apenas que, para os pesquisadores, é preciso ponderar que tais ideais estão condicionados, quer se admita ou não, às relações de consumo, e essa dimensão precisa ser contemplada na análise.

**IV) A produção de livros didáticos é permeada por uma complexa relação com o Estado.** Desde a constituição dos sistemas públicos de escolarização, os livros didáticos foram tratados como instrumentos para viabilizar a implantação de projetos educacionais. Apesar da produção delegada à iniciativa privada, era o Estado que concedia a chancela que permitia a adoção dos livros pelas escolas.

Considerando que *é o Estado que tem a competência de definir os contornos do aparato escolar, (...), formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que nele atuam*, Tânia de LUCA (2009) propõe a ampliação do triângulo “escritor, obra e público” – concebido por Antonio Candido para entendimento da produção literária -, para, no caso dos livros didáticos, um quadrilátero, em que a figura do Estado compõe um dos vértices como *incentivador, controlador, organizador e comprador* (id., p. 166) das obras didáticas. Tal configuração deixa evidente, também, que o livro didático foi visto pelo Estado como instrumento de regulação e controle das práticas escolares<sup>32</sup>.

A adequação aos programas curriculares do Estado sempre foi fator de propaganda na divulgação das obras didáticas. Muitos livros faziam do seu índice uma cópia do programa oficial. Chega-se a atribuir ao livro didático caráter de currículo<sup>33</sup>. Em mesa

---

<sup>31</sup> Os livros didáticos, contudo, como vimos com relação às controvérsias apresentadas no início deste capítulo, têm muito mais abertura para tocar em diversos assuntos de relevância social do que os “sistemas de ensino”. Isto se deve ao fato de, diferentemente destes últimos, sua escolha, na atualidade, ser feita substancialmente pelos professores.

<sup>32</sup> FERREIRA (2008, p. 36) cita um discurso de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde (1934-45), que evidencia esta visão: “De fato: quaisquer que sejam os objetivos, os métodos e os processos da escola, o livro é ainda hoje seu instrumento de maior alcance, pois que lhe prolonga a boa ou má influência, acompanhando o aluno até o lar, e também exerce função inspiradora e reguladora de todo o trabalho docente, pesando decisivamente na ordem e seriação das lições, a que dá disciplina e medida”.

<sup>33</sup> Em muitas situações, historicamente, os livros didáticos chegaram a preceder os currículos escritos. Em alguns programas curriculares do século XIX, apresentava-se apenas a disciplina e os livros indicados. Por outro lado,

redonda sobre o livro didático, realizada em 1º de outubro de 1981 pela ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - e pela FUNBECC - Fundação Brasileira para o desenvolvimento do Ensino de Ciências -, o editor Jiro Takahashi corroborava esta versão:

Onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer... se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: 'de acordo com os guias curriculares do Espírito Santo' todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do Estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia. (apud OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMÉNY, 1984)<sup>34</sup>.

Contudo, como dificilmente um programa oficial consegue detalhar todas as nuances da disciplina escolar, nenhum livro didático pode ser considerado portador da oficialidade absoluta. Sempre existe um hiato entre as propostas curriculares e sua incorporação nos livros. Mesmo que se anuncie o cumprimento das normas oficiais e se transformem todos os itens do programa em títulos dos capítulos, o livro sempre será uma leitura, uma interpretação possível do currículo proposto pelo Estado.

Há que se considerar, por último, que também podem existir “contradições entre normas prescritas pelo Estado, interesses editoriais, autorais, comerciais e dos usuários finais (professores e alunos)” (MÁSCULO, 2008). GATTI JR. (2004) afirma que, na década de 1980, *os professores usavam os livros de sua preferência sem grandes preocupações com as normas oficiais*. Muitas das propostas de mudança curriculares não vingam na prática. As prescrições normativas, por vezes, titubeiam entre a imposição e a burocracia para implementá-las. Comprometidos com a urgência da vida prática, representada pelo início do ano letivo, os livros didáticos buscam encontrar soluções híbridas, resignificando as novas propostas, sem tirar o “chão” do professor, a espinha dorsal da disciplina escolar. No caminho do mercado, muitas vezes, ganha quem é mais rápido ou se vence pela inércia.

Extrapolando a proposição de Tânia de Luca, pensamos que, no caso de traçarmos um *campo* para os livros didáticos, ele também teria quatro vértices e poderia ser assim representado:

---

em certos momentos, um livro didático mais ousado também pode ser vanguarda em relação ao que se faz em sala de aula, induzindo a novas práticas e, pensando na relação de mercado, novas necessidades de consumo.

<sup>34</sup> Faria e Berutti, autores de livros didáticos de sucesso, nos anos 1980 e 1990, comentam, em entrevista a Décio Gatti, que “(...) Às vezes, o professor [da escola de 1º e 2º graus] identificava nosso livro com o programa e dizia: ‘Ah! É esse aqui o programa novo!’” (2004, p. 204).





Fig. 1: campo de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos.

Ocupando um dos quadrantes, teríamos o Estado que define as regras do jogo através das políticas públicas, elabora currículos, avalia e aprova os materiais didáticos que poderão ser utilizados nas escolas. Os avaliadores do Estado são os primeiros clientes a que as editoras devem atender. Sem a sua chancela, a obra não entra nas relações de mercado.

Dependendo do foco que se está tomando na pesquisa, uma noção geral das atribuições do Estado basta para entender o jogo de poder e a questão da oficialidade. Para quem for olhar mais de perto, evidentemente que o Estado não será visto como um bloco monolítico. Interesses divergentes estão em jogo e diferentes sujeitos, com concepções diversas, estão envolvidos nas elaborações curriculares, na construção e condução das políticas públicas e na avaliação dos livros didáticos.

Num outro polo, temos autores, editoras (empresas) e equipe editorial, que também podem ter interesses discordantes, mas que criam um produto em comum a partir do atendimento às normas vigentes, da *apropriação* das prescrições curriculares e de uma visão construída sobre os desejos, limites e possibilidades do público consumidor. É aqui que se

estabelecem as estratégias de mercado, divulgação, preço, negociação com os compradores e, também, questões internas da própria obra que são tratadas a partir de um viés mais comercial: capa, nome da coleção, contratação de autores com certo prestígio, associação com a corrente interpretativa em ascensão no momento, etc.

Em outro quadrante encontram-se os administradores do sistema público, secretários estaduais ou municipais de educação, dirigentes de núcleo ou delegacia de ensino, etc. e, especialmente, os professores a quem se atribuiu a responsabilidade final pela adoção da obra<sup>35</sup>. Aqui também a dimensão da participação dos professores – ou outros responsáveis pela escolha final - no processo depende do olhar endereçado. Por um lado, a escolha é guiada e direcionada: os professores, em sua maioria, não participaram da definição dos critérios de seleção inicial, tampouco da avaliação e elaboração das obras. Por outro lado, as opções que fazem, a partir das obras pré-aprovadas, são tomadas como os maiores indicativos para o mercado com relação ao que é viável quanto às possíveis inovações para determinada disciplina escolar, conforme o nível de ensino<sup>36</sup>.

Por fim, ao último pólo chamamos de *opinião pública*. Note-se que os consumidores finais dos livros didáticos, os alunos, encontram-se diluídos nesta macrocategoria. Seu poder de influência (se visto coletivamente) equipara-se ao da imprensa, de membros do poder legislativo ou judiciário e de instituições ligadas à sociedade civil que exercem pressão esporádica quando se identifica exacerbação de tendência política; erros pontuais (ou divergências de interpretação sobre o que é certo ou errado), mas apontados como graves; temas ‘tabus’ ou polêmicos como a sexualidade ou a religiosidade, etc. Comumente as denúncias contra os livros partem dos alunos e de seus familiares para depois chegar à imprensa e a representantes do poder público. Não estando envolvida diretamente no processo produtivo, a *opinião pública* é uma referência nebulosa para os produtores de livros didáticos, cujos limites - ainda que possam ser considerados plásticos e forçados através da experimentação - são dados por alguns temas “proibidos” que variam conforme o contexto histórico.

A forma circular da figura tem por objetivo expressar a ideia de movimento, de interação dinâmica entre as partes. Conforme o contexto, a configuração do gráfico pode

---

<sup>35</sup> Embora professores da rede pública e dirigentes também possam ser considerados integrantes deste grande bloco que se entende por “Estado” consideramos aqui muito mais seu papel como destinatários privilegiados da produção didática impressa.

<sup>36</sup> Além da qualidade das obras, inúmeros fatores podem pesar nas escolhas finais feitas pelos professores: sua formação acadêmica, sua experiência profissional, o número de aulas semanais atribuídos à sua disciplina, suas condições objetivas de trabalho, a leitura que fazem sobre a condição de seus alunos, o tempo que lhes é dado – e a possibilidade de discussão coletiva - para analisar e escolher as obras, etc.

adquirir proporções diferentes segundo o “peso” maior ou menor adquirido por um dos seus vértices.

Finalmente, ainda que se considere o grande poder atribuído ao Estado, não se pode tomar sua atuação como uma simples imposição de cima para baixo. Cada componente, sujeito individual ou coletivo - possuidor da meia-liberdade que corresponde à vida em sociedade – delibera e toma suas decisões dentro dos limites de sua época e posição no quadro social.

**V) A autoria do livro didático está imersa em uma *batalha de percepções*.** Os autores dos livros didáticos também são leitores. O conteúdo e a forma do livro didático são um produto desta prática de apropriação de diversos referenciais e determinantes. Os autores dão significações a suas leituras, construindo uma síntese possível; como diz Choppin (2004), “não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente”.

Assim, consideramos que os autores são eles próprios receptores dos discursos que circulam na academia, na mídia, nos debates políticos e educacionais, etc. Inclusive os discursos presentes nos diversos livros didáticos estão em relação uns com os outros e na tentativa de compreendê-los é preciso colocá-los em relação sincrônica e diacrônica.

Produzindo dentro de limites<sup>37</sup>, definidos ou não, é preciso evitar a compreensão dos autores como demiurgos onipotentes. Não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado (CHARTIER, 2004, p. 16). Conforme viemos construindo nos tópicos anteriores, rejeitando a ideia de uma simples imposição de cima para baixo, consideramos autores e editores inseridos na cultura nacional e em negociação com uma *cultura escolar*, tendo esta última uma autonomia relativa, em tangência constante (e, muitas vezes, imbricada) com outras culturas (política, religiosa, midiática, acadêmica, nacional, etc.) que compõem o espectro social.

Os autores dos livros didáticos não escrevem um texto que paira no ar, nem são movidos apenas por concepções ideais; estão dialogando com um contexto que tentam superar ou reafirmar. As representações construídas pelos livros didáticos precisam ser inteligíveis e partilhadas para que tenham alguma eficácia simbólica e tornem-se base para a criação de um consenso cultural mínimo.

---

<sup>37</sup> Como estamos acompanhando nesse capítulo, os limites para composição do livro didático são muitos e entre eles encontramos o currículo prescrito ou oculto, a tradição escolar, o espaço gráfico (tamanho da página, tamanho do livro) e o público alvo: avaliadores acadêmicos, professores da rede pública e alunos (faixa etária, condição social, etc.). A imagem (dados, representações) que autores e editores constroem destes limites e desafios é determinante para a produção do livro. É a partir daí que os autores exercem sua liberdade relativa.

Além de levar em conta a dinâmica da sala de aula<sup>38</sup>, com seus tempos específicos, o que lhe impõe a necessidade de organização sequencial lógica e bem definida, o texto didático busca a construção coletiva de um sentido, que sempre envolve valores morais ou éticos reelaborados a partir de dispositivos cognitivos e simbólicos.

Os autores de livros didáticos, portanto, não têm por objetivo somente transpor a história acadêmica, eles identificam necessidades sociais, estão imersos na sociedade e, portanto, na própria história sobre a qual escrevem<sup>39</sup>. Isso quer dizer que os livros didáticos de História não são escritos apenas *a partir da*, mas *na* cultura e, por conseguinte, *no* conflito, pois o cultural e o social são indissociáveis e é inerente ao ensino de História uma conectividade intensa às demandas sociais, as quais reflete e refrata ao mesmo tempo.

Portanto, diante de tantos constrangimentos e opções – que implicam ênfases ou omissões –, embora algumas simplificações possam de fato ter existido, não há como afirmar que a tarefa de escrever um material didático seja uma atividade menor, e que os textos dela resultantes sejam decorrentes de um processo reducionista. Duas facetas são valorizadas no momento da contratação de autores. Por um lado, tem-se o prestígio social capaz de agregar valor simbólico e comercial à obra. Um autor renomado ou associado a uma instituição respeitada é um importante acréscimo às capas e folhas de rosto que pode surtir efeito positivo no momento da decisão da adoção do livro por professores ou outros agentes educacionais<sup>40</sup>. Por outro lado, especialmente a partir da década de 1970, no caso brasileiro, a experiência em sala de aula no ensino básico tornou-se bastante importante para a execução do projeto didático. É preciso conhecer a realidade dos professores e dos alunos para poder construir propostas que sejam factíveis em sala de aula<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> Nesta configuração, pode estar inclusa até mesmo a *tradição escolar*, quer dizer, certos procedimentos *naturalizados* e conteúdos entificados que se encontram arraigados, sedimentados no cotidiano escolar.

<sup>39</sup> O discurso histórico não é exclusividade dos historiadores ou dos professores de história. *Em um determinado espaço social se move uma importante quantidade de produtos simbólicos referentes ao passado e a sua interpretação* (ROSA, BELLELLI, BAKHURST, 2008). As informações que dão base ao ensino de história podem ser coletadas em vários setores da vida social, inclusive na mídia, *que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas [no ensino de história] em detrimento de outras* (GATTI JR., 2004).

<sup>40</sup> Angela de Castro GOMES (2007), investigando a década de 1930, alerta-nos para *afastar uma excessiva dicotomia entre a escrita dos historiadores “propriamente ditos” (...) e a desses considerados divulgadores*. Muitos historiadores acadêmicos foram autores de livros didáticos: Lavisse, Michelet, Seignobos, Rocha Pombo, Sergio Buarque de Holanda, Carlos Guilherme Mota, Ilmar Rohloff de Mattos, Ronaldo Vainfas, etc. O livro didático *História do Brasil* de João Ribeiro, por sua vez, tornou-se obra de referência para muitas produções acadêmicas e foi utilizado inclusive como referência para programas do ensino superior. No século XIX, a literatura didática trabalhou junto com a produção acadêmica na definição de períodos e ritmos temporais, quer dizer, na organização didática da História e do tempo histórico numa via de mão dupla entre o saber acadêmico e o saber escolar.

<sup>41</sup> Dificilmente um historiador acadêmico (que não tenha passado pela sala de aula do ensino básico) escreve um livro didático sozinho. Em geral, associa-se em coautoria com alguém com esta experiência prática, capaz de lhe

Por fim, cabe destacar que, ainda que seja escrito por autores renomados, um fenômeno característico da produção didática estará presente no que tange à autoria: a *despersonalização*, o anonimato do discurso. O saber presente no livro didático caracteriza-se por “não ser de nenhum tempo, nem de nenhum lugar, e de não se legitimar pelo recurso da autoridade de um produtor, seja ele qual for” (CHEVALLARD, 1991, p.16). Utilizando verbos na voz passiva ou na forma impessoal, o texto didático promove uma diluição do sujeito (ORLANDI, 1983). Apagando os sinais da subjetividade e da singularidade, do ponto de vista acadêmico atual, a forma do discurso didático, presente na maioria dos manuais, torna-se autoritária, pois implica a adoção de um tom magistral.

**VI) Os níveis de ensino a que são destinados são determinantes para a análise dos livros didáticos.** Não se trata apenas de uma questão referente à idade dos consumidores finais, mas também de uma lógica social que atribui funções diferentes a cada grau ou nível de ensino escolar. Essa constatação evidencia a ligação mais profunda dos livros didáticos com a cultura escolar num sentido amplo. Os níveis de ensino são determinantes de tradições que configuram culturas escolares específicas, e os livros destinados a cada um deles possuem estrutura e linguagem bastante diversas.

Com o avançar do nível de ensino e a ascensão dos professores especialistas, cresce a preocupação com a ciência de referência. Essa situação amplia e ao mesmo tempo restringe as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos informativos. Amplia, pois o maior diálogo com a produção universitária da área pode trazer novidades em termos de informação e interpretação de períodos ou temas históricos. Por outro lado, o nível secundário é lugar de cultura histórica escolar ainda mais sedimentada, com abordagem de certas temáticas, periodizações e sequências cronológicas consagradas.

Para o caso que estamos estudando, é preciso considerar que, diferentemente do ensino primário, onde as intenções morais e civilizadoras são muito mais explícitas, a História, e em particular a História do Brasil, passou por diferentes *status* no ensino secundário. Sua finalidade, em geral, esteve ligada ao objetivo de projetar a genealogia da nação brasileira dentro de uma história maior, de fundamentação europeia, de cujo processo civilizatório a sociedade brasileira seria legatária, e do qual o seu desenvolvimento atual representaria a continuidade.

---

dar sustentação especialmente na dimensão da linguagem. Neste caso, há uma troca de legitimações típica das disciplinas escolares.

É importante lembrar também que, embora discussões pedagógicas sobre a aprendizagem histórica venham de longa data, os livros didáticos e a prática dos professores de História do secundário foram, em geral, bastante refratários às inovações metodológicas advindas do movimento da Escola Nova e da psicologia educacional (Cfm. FREITAS, 2010a, 2010b, GUSMÃO, 2004). Não obstante, já na década de 1930, alguns livros de metodologia do ensino de História intentarem algumas inovações, será a partir da década de 1970 que toda uma metodologia, levando em conta a idade e o estágio cognitivo dos estudantes, torna-se mais difundida. Esta é uma das situações a que estamos centrando nossa atenção na análise dos livros didáticos destinados à 2ª fase do Ensino Fundamental (antigo ginásial / 1º grau) num momento de grande expansão da escolarização para esse nível de ensino.

Consideramos, enfim, que, com essas proposições, estaremos um pouco mais preparados para evitar as apreensões de senso comum sobre os livros didáticos apontadas no início deste capítulo. Realizado este primeiro aporte e sistematização sobre a análise dos livros didáticos, cabe-nos a seguir investir sobre um tema central para a configuração do conteúdo dos livros de História que, por isto mesmo, está entrelaçado em nossa pesquisa: a nação e os projetos identitários dela decorrentes.

## **B) A NAÇÃO COMO PROJETO IDENTITÁRIO E OS DILEMAS DA IDENTIDADE NACIONAL NO BRASIL**

A crescente complexidade das dinâmicas sociais e a aceleração das transformações tornaram mais visíveis os jogos e disputas por identidades, que são, cada vez mais, conscientemente mobilizadas no campo político no mundo contemporâneo. Para muitos analistas (HALL, BAUMAN, WOODWARD, etc.), uma das categorias sociais - que dantes eram utilizadas, quase como sendo evidentes ou *naturais*, para atribuir identidades aos diferentes sujeitos - que é colocada em xeque na atualidade é a nacionalidade. Diferenças, antes obscurecidas por esta macrocategorização, são, na atualidade, iluminadas tanto pelas lentes acadêmicas quanto pelas práticas sociais.

Contudo, a escola pública e o ensino de História têm sua gênese ligada à pauta da construção dos Estados e das identidades nacionais. Se, hoje, ela pode ser colocada em xeque, é preciso perceber que, no decorrer dos séculos XIX e XX, a *nação* paulatinamente se deslocou para o campo das representações já consolidadas, capaz de ser fundamento para mobilização política e ideológica, envolvendo, inclusive, fatores emocionais e afetivos como a segurança, as certezas, as esperanças e, até mesmo, a fé, tornando-se importante elo explicativo para a relação entre o passado, o presente e o futuro. Portanto, torna-se fundamental compreender como se deu esta construção e que dilemas permanecem como uma *história incorporada*, em que pesem tantas transformações ocorridas na sociedade brasileira e mundial no último século.

Continuando o propósito de delimitar os objetos que se entrecruzam nesta tese, além de apresentar e discutir a emergência da nação como projeto identitário, esta parte do capítulo pretende levantar alguns aspectos relativos à construção da identidade nacional no Brasil, ressaltando quais demandas estas representações, construídas em diferentes períodos, procuravam responder. Ao destacar alguns pontos que evidenciam a construção dessas representações, é importante observar que elas vão ganhando assento na sociedade através dos discursos que sobressaem (embora estes nunca sejam 'únicos' e possam ter sido apropriados de diferentes modos pelos diversos grupos que constituem a sociedade brasileira).

### **b. 1) A nação como projeto identitário**

A *nação*, como "princípio de visão e di-visão" (BOURDIEU, 1989) da organização política e social, tornou-se elemento onipresente como "principal fonte de

identidade cultural na modernidade” (HALL, 2006, p. 47). Esse fenômeno capaz de gerar vinculações tão profundas é fruto – ambíguo, por certo - de relações sociais e culturais intrínsecas à modernidade europeia que se consolida e se irradia no século XIX.

Já se tornou comum (mas continua ainda útil), ao se falar de modernidade, evocar as palavras de Marx e Engels

“É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...” (MARX; ENGELS, 1982, p. 67)<sup>42</sup>.

O contexto em que emergem os discursos em torno da nação coincide com esta percepção da modernidade marcada pela aceleração das mudanças, por transformações estruturais intensas, dentre elas a industrialização, a urbanização, a secularização e as lutas pela democracia constitucional, cujos efeitos se percebem, também, no desenraizamento<sup>43</sup> das culturas e valores tradicionais. Os modos de vida convencionais e as tradições passam a ser postos em xeque. O filósofo social inglês Anthony GIDDENS considera que “*as instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social, quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e ao seu impacto global*” (2002, p. 9). E ele vai além

“Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. (...) as transformações evolucionadas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança características dos períodos precedentes. (...) elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 14).

Todas essas constatações a respeito da modernidade, em um primeiro momento, parecem produzir um contraste excessivo com a ideia de nação baseada nas *origens, na*

---

<sup>42</sup> Autores contemporâneos traçam caminho semelhante à constatação de Marx e Engels. Marshall Berman afirmaria que ser moderno é “*experimentalizar a existência pessoal e social como um torvelinho, ver o mundo e a si próprio em perpétua desintegração e renovação, agitação e angústia, ambiguidade e contradição: é ser parte de um universo em que tudo o que é sólido desmancha no ar*”. (BERMAN, 1986, p.328). Na mesma direção, vai a análise de Bauman: “*a modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante – não porque sempre queira mais, mas porque nunca consegue o bastante; não porque se torne mais ambiciosa e aventureira, mas porque suas aventuras são mais amargas e suas ambições frustradas. A marcha deve seguir adiante porque qualquer ponto de chegada não passa de uma estação temporária*” (BAUMAN, , 1999. p. 18).

<sup>43</sup> A própria escolarização pode ser vista como mais um elemento a provocar – e ser fruto de - este desenraizamento.



*continuidade, na tradição, na intemporalidade* (HALL, 2006, p. 53)<sup>44</sup>. Contudo, um olhar mais atento perceberá que a *nação*, como discurso identitário e organização sociopolítica que se impõe gradativamente no século XIX, está imbricada com o desenraizamento cultural e a aceleração das transformações sociais.

Bauman nos mostra que essa mesma modernidade, vivida como redemoinho, projetava, ao menos como desejo, uma nova ordem. “*Os sólidos podem ser derretidos mas o são para moldar novos sólidos*” (2008, p.182). Embora não coadune sempre com os padrões de racionalidade e lógica ideados pela modernidade, o discurso da nacionalidade foi capaz de dar conta de uma perspectiva de futuro e de transformação e, ao mesmo tempo, eliminar, ao menos no nível simbólico ou imaginário, o caos e a desordem. Assim, a *nação* torna-se um projeto de estabilidade diante do que *se desmancha no ar*. Através dela as transformações podem ser explicadas e adquirir sentido.

A ideia de nação, de identidade nacional, e seu desenvolvimento como força política tem sido debatida há muito tempo pelas ciências sociais. Nem todos os autores endossariam integralmente o diagnóstico apontado acima. Vale a pena examinarmos alguns destes posicionamentos, suas aproximações e divergências para daí extrairmos mais algumas possibilidades interpretativas que nos ajudarão na abordagem desta tese.

A partir da década de 1970, passa a predominar, no seio da produção intelectual, a rejeição a concepções *essencialistas* da identidade nacional. Dentro de uma posição *construtivista*, percebendo que as categorias sociais são culturalmente construídas, autores dispõem-se a encarar a nação como artefato cultural, portanto, como *representação* (Cfm. ROVISCO, 2003)<sup>45</sup>.

Nessa concepção, o papel do Estado e do nacionalismo (como movimento político) na circulação e divulgação de uma identidade nacional passa a ser ressaltado. Para Eric Hobsbawm, a criação de um Estado administrativo moderno, mobilizador e influenciador dos cidadãos, e a democratização da política são os fatores essenciais na formação das nações modernas. *Os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa,*

---

<sup>44</sup> O contraste aumenta ainda mais se pensarmos em reflexões como a de KUMAN (1996, p. 473): “*a modernidade sente que o passado não tem lições para ela; seu impulso é constantemente em direção ao futuro*”.

<sup>45</sup> Posições do tipo *essencialista* ainda circulam, inclusive na produção intelectual. A obra de Josep Llobera, *The God of Modernity*, por exemplo, apropriando-se de historiadores como Marc Bloch e Huizinga e de sociólogos como Weber, procura entender a nação como um valor cultural, como uma comunidade enraizada na totalidade da população e com uma larga história anterior. Para este autor, ao final da época medieval, a identidade nacional estava determinada: “*es cierto que el nacionalismo moderno sólo apareció como una secuela de la Revolución Francesa, pero la identidad nacional es un fenómeno de la *longue durée**” (LLOBERA, p. 13). Llobera, no entanto, prudentemente, abstém-se de generalizar suas conclusões para outros lugares fora da Europa ocidental.

*junto a seus habitantes – sobretudo, as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da “nação” e inculcar adesão a ela (...) (id. p. 112).*

Embora ressalte as origens pré-modernas das nações europeias, o teórico inglês Anthony Smith vê, também, a *nação* como um fenômeno cultural que ganha uso político e ideológico. As nações modernas, com cidadãos massificados, só puderam emergir na era do industrialismo e da democracia. A linguagem e o simbolismo nacionalistas começam como um fenômeno de elite, no qual os intelectuais desempenham um papel preponderante. Um vigoroso programa de socialização política, realizado através dos sistemas de comunicação e de educação pública de massas foi essencial para o Estado configurar a nação moderna em conjunto com (e no contexto de) outros processos. Assim é que a “*nova concepção da nação foi criada para servir como estrutura espaço-temporal de ordenação do caos e para dar significado ao universo, ao prender aspirações e sentimentos de massa pré-modernos a laços locais e familiares*” (SMITH. p. 103).

Já Benedict Anderson percebe a nação como fruto mais ou menos espontâneo do “‘cruzamento’ complexo de diferentes forças históricas” (ANDERSON, 2008, p. 30), que se engendram a partir do final do século XVIII, e não apenas como objeto de uma manipulação vinda de um centro controlador. Para esse autor, a *condição nacional* se tornará o valor de maior legitimidade universal na vida política dos nossos tempos.

Uma das chaves principais para entender este fenômeno estaria no desenvolvimento da imprensa como mercadoria – o que ele chama de *capitalismo editorial*. A busca por novos públicos leitores proporcionou o desenvolvimento de línguas impressas (com uma maior fixidez do que as orais, dando impressão de permanência no tempo) e campos unificados de intercâmbio e comunicação. “*O romance e o jornal proporcionariam os meios técnicos ideais para “re-presentar” o tipo de comunidade imaginada a que corresponde uma nação*” (SCHWARCZ, 2008, p. 12).

A *nação* é, então, uma “comunidade imaginada” - como o são todas as sociedades, “necessariamente, uma estrutura social e um artifício de imaginação” (BALAKRISHNAN 2000, p. 216) - e alicerçada sobre as transformações geradas por novas relações sociais de produção que despontam com a modernidade. Entretanto, a partir do momento em que o modelo está estabelecido, ele é plausível de ser imitado, com diversos graus de consciência, inclusive como objeto de manipulação intencional.

As nações são, portanto, imaginadas dentro dos limites e ideais vividos a cada momento histórico por comunidades específicas. Como diz Lilia Moritz Schwarcz no prefácio à edição brasileira do livro de Anderson: “*Não se imagina no vazio e com base em nada. Os*

*símbolos são eficientes quando se afirmam no interior de uma lógica comunitária afetiva de sentidos (...)*” (2008, p.16).

As visões sobre a nação apresentadas até aqui carregam em si divergências explícitas, mas, também, certa complementaridade. Destacamos a seguir uma leitura geral, em forma de proposições interpretativas, sobre a nação e as identidades nacionais como sistemas simbólicos atribuidores de identidades sociais que nos ajudarão a, posteriormente, refletir sobre como estas representações se relacionam com os livros didáticos de História.

**I) Representações das identidades nacionais continuam circulando na produção acadêmica, na mídia, na memória, na tradição, na escola.** Embora, como vimos anteriormente, novas fontes de identidade despontem na contemporaneidade, representações das identidades nacionais são constantemente reiteradas. Essa possível ubiquidade se revela em formas que chegam a *impregnar de tal maneira nossa vida coletiva que resultam invisíveis de tão óbvias* (ROSA; BELLELLI; BAKHURST, 2008, p. 179). Para Smith (2000, p. 30), a persistência dos discursos de identidade nacional estaria ligada à multidimensionalidade da concepção de nação, característica que a teria transformado numa *força flexível e persistente da vida e da política moderna*, permitindo que se associasse eficazmente a outras forças e movimentos modernos, sem perder os seus elementos centrais. Anderson (op. cit.) considera que as nações são portadoras de uma legitimidade muito forte, despertando um apego emocional profundo. A complexidade e a resistência do fenômeno da identidade nacional podem ajudar a explicar, inclusive, a permanência de certa *visão romântica de nação – espaço homogêneo do território, tempo homogêneo da história nacional, cultura homogênea em toda a população* (NOVAES, 2003, p. 12).

É preciso considerar, no entanto, que as representações da nação são vivenciadas concretamente pelos agentes sociais, conforme os grupos de que fazem parte. Como em todo o caso de análise de representações, é preciso considerar que os atores sociais tomam estas representações como reais, incorporando-as como referentes para suas interpretações. As representações da nação, presentes nos discursos das mais variadas tendências políticas, atuam articulando sentidos: servem de fonte legitimadora e acabam por orientar estratégias, projetos e outras práticas sociais.

**II) A constituição do binômio “Estado-nação” indica que na modernidade houve uma tendência para tornar a cultura e a esfera política congruentes** (Cfm. HALL, 2006). A unificação política, concomitante à unificação cultural, faz, para a maior parte dos

casos, as exigências de lealdade ao Estado e à nação coincidirem. Isso explica, em parte, a permanência das representações da identidade nacional: o Estado-nação tornou-se o espaço (físico e simbólico) privilegiado da ação política e é dentro deste espaço que ocorrem a maior parte das interações sociais. Como mostra Hobsbawm (1990), a presença do carteiro, do policial, do professor, da estrada de ferro, dos soldados, dos censos periódicos... indica um aumento significativo de intervenções do Estado na vida das famílias ao longo do século XIX<sup>46</sup>.

**III) Os discursos identitários a respeito da nação estruturam-se sobre a recombinação de elementos pré-existentes** (Cfm. SMITH, 2000b, p. 207). Mesmo considerando a possibilidade de ação direta e intencional do Estado através dos meios de comunicação<sup>47</sup>, nos quais podem ser incluídos, também, a escola<sup>48</sup> e os livros didáticos, é preciso ponderar que esta ação se utiliza de valores enraizados, que têm certo respaldo social. Toda representação de identidades precisa desta ressonância: “é nas cosmologias pré-existentes em concepções arraigadas que se encontram o material suficiente, o repositório partilhado para a conformação de modelos identitários, que fazem sentido para além da manipulação mais imediata” (SCHWARCZ, 2001, p. 14). Especificamente na atualidade, há que se considerar uma longa trajetória de discursos de identidade nacional, veiculados no decorrer do tempo, que funcionam como uma *história incorporada*<sup>49</sup>, a qual não se pode desprezar. Como se refere a pesquisadora Rita RIBEIRO (2004b, p. 11), “depois do nacionalismo, nada pode ser pensado como se ele não tivesse existido e, como tal, não é simplesmente possível passar por cima das nações”. A eficácia discursiva, simbólica e política de novas representações identitárias dependerá do diálogo estabelecido com elementos de

---

<sup>46</sup> A referência temporal do diagnóstico vale, evidentemente, para parte da Europa e os EUA. Para o Brasil, esta proximidade do Estado na vida coletiva intensifica-se com o período republicano.

<sup>47</sup> Ressalvando que o nacionalismo não é necessariamente um fenômeno das elites, não raro refletindo até mesmo uma reação contra as elites mundiais (sobre o assunto ver CASTELLS, 1996).

<sup>48</sup> A complexidade do fenômeno educativo e da escolarização será abordada adiante. Luis Fernando Cerri demonstra, em sua tese doutoral, que o caminho contrário - considerar os meios de comunicação como um fenômeno análogo ao ensino de História, posto que formador de certa *consciência histórica* - também é plausível (CERRI, 2000).

<sup>49</sup> Ao abordar as relações entre a história reificada e a história incorporada, Bourdieu amplia suas observações sobre a origem social das representações, ou melhor, das práticas culturais. Para ele, há uma história em estado objetivado, que se acumulou ao longo do tempo nos objetos, ferramentas, instituições. Há também uma história que se tornou *habitus*, incorporada, inscrita nos corpos, noção que se aproxima à ideia de segunda natureza de Norbert Elias. Esta permanência (o passado continua vivo) restringe o universo dos possíveis. “Podemos compreender que o ser social é aquilo que foi; mas também que aquilo que uma vez foi ficou para sempre inscrito não só na história, o que é óbvio, mas também no ser social, nas coisas e nos corpos” (BOURDIEU, 1989, p. 100).

permanência de longo prazo, dentro das condições e limites dados por conjunturas específicas. A seleção, contudo, dos aspectos da cultura a serem ressaltados é feita, muitas vezes, com a atribuição de outros valores a estes mesmos aspectos, buscando-se uma ressignificação consonante com objetivos de cada grupo em cada período. O fim almejado será sempre a conquista da adesão afetiva, canalizando interesses, emoções, aspirações e medos coletivos.

**IV) Nos discursos a respeito da nação, os componentes culturais, políticos, afetivos e racionais estão entrelaçados.** Essa constatação significa não endossar a dicotomia entre o modelo étnico e cívico *oriental* – uma superfamília imaginária, concepção orgânica e mística – e o *ocidental* - racional e associativo (KOHN, apud SMITH, 1997) – de nação. Rita Ribeiro mostra a necessidade de inter-relação entre os dois modelos de nação cultural-étnico-orgânico e cívico-político-territorial:

(...) mesmo as nações políticas têm necessidade de um grau mínimo de coesão cultural, sacralizam os seus símbolos e deitam mão da força do Estado para homogeneizarem a língua e o sistema educativo nacional, assim como as nações étnicas, cujas fronteiras estão idealmente no sangue, na linhagem e na cultura, fizeram e fazem quase sempre apelo à formação de um Estado soberano, senão independente (RIBEIRO, 2004b, p. 90).

Bauman, em suas análises, também procura diminuir o peso da oposição entre a possibilidade de pertencer a uma nação por adscrição primordial ou por escolha. O fato é que cultura e política, etnicismo e civismo se amalgamam na tendência à homogeneização que as representações de identidade nacional carregam consigo. É dentro dos ideais românticos que a nação passa *a ser concebida como uma entidade emotiva, símbolo da singularidade, à qual todos os homens deveriam se integrar* (OLIVEIRA, 1990, p. 43). O “nós” coletivo, a *camaradagem horizontal* (ANDERSON, 2008), a neutralização das diferenças e o ressaltar das semelhanças fazem parte da constituição de certa *utopia das desigualdades harmônicas*<sup>50</sup> presente nos projetos nacionais dos vários modelos difundidos pelo globo.

**V) O discurso nacionalista, por vezes, reifica a nação tornando-lhe até mesmo um sujeito social dotado de individualidade.** Essa “personalização” inclui, para Luís Fernando CERRI (2002, p. 198), um tratamento dado à nação como indivíduo dotado de

<sup>50</sup> Tomo o termo emprestado de Euclides Marchi que, por sua vez, o utiliza para explicar o projeto de mundo presente na *Rerum Novarum*, base da doutrina social católica (MARCHI, 1994).

*vontade, autodeterminação e capacidade de atuar sobre a natureza e outros indivíduos*. Em outra instância, a reificação faz a nação funcionar como *semióforo*, como aponta Marilena CHAUI (2000). Carregando uma significação com consequências presentes e futuras para os homens e dotada de grande força simbólica e fecundidade, a nação, como semióforo, torna-se a matriz do poder político, *objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa* (idem, p. 14).

**VI) A difusão dos ideais de nação e do nacionalismo é legatária do trabalho e da adesão essencial de uma categoria a que Antony Smith chama de *intelectuais-pedagogos*.** Em sua obra, ANDERSON (op. cit.) salienta o papel desempenhado pela cultura escrita e pela imprensa na construção, narração e difusão do sentido da nação. É justamente entre esta parte da camada letrada, capaz de - e disposta a - produzir representações escritas (ou iconográficas), que se encontra certo sentido de missão (autoatribuído) para instituir, despertar ou resgatar a identidade nacional. Em que pese a necessidade da existência de precondições objetivas para a eficácia das representações construídas, percebe-se que foram os intelectuais que *propuseram e elaboraram os conceitos e a linguagem da nação e do nacionalismo* (SMITH, 1997, p. 119) ao menos em sua versão mais visível. A promessa nacionalista de posteridade atraiu poetas, músicos, pintores, escultores, romancistas, historiadores, arqueólogos, dramaturgos, filólogos, lexicógrafos, antropólogos e folcloristas (ibid.) que procederam à “escavação” intensa à procura de uma identidade e de valores *genuinamente nacionais*, projetados a partir de um passado comum.

**VII) A emergência da História como disciplina acadêmica no século XIX é aspecto central para a consolidação política e simbólica dos Estados-nação.** Toda identidade, no nível das representações, tem sempre que estar ligada a uma continuidade no tempo e, desta maneira, a *historiografia* é mais que um espaço privilegiado, é protagonista na construção da lógica e da legitimação das narrativas da nação. José Carlos Reis chega a afirmar que a crítica historiográfica é a própria “vida do espírito” de uma nação. É importante perceber que a narrativa histórica acaba se constituindo no principal meio capaz de promover a *transformação secular da fatalidade em continuidade, da contingência em significado* (ANDERSON, 2008, p. 19). Trata-se da busca de um passado *utilizável* cuja construção evidencia também a ligação entre o historicismo e o Romantismo no século XIX<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Além de certa nostalgia pelo passado, onde se encontraria a origem e a essência do espírito nacional, boa parte da historiografia do século XIX vai compartilhar com o Romantismo da *forma* do romance moderno, compondo

Diferentemente dos princípios universalizantes iluministas, o discurso histórico nacional valorizará a especificidade, aquilo que é irreduzível, ao mesmo tempo compondo sentido de coerência ao longo do tempo. Um dos seus objetivos é “colocar em evidência a continuidade e a unidade da nação como ser coletivo através dos séculos, apesar de todas as opressões, de todos os infortúnios, de todas as traições” (THIESSE, 2002, p. 12). A nação é representada, então, como algo que sempre existiu. As representações construídas produzem ou reforçam a crença subjetiva na ascendência étnica comum (Cfm. Weber, 1991) e na existência de um território de origem e destino. Na projeção temporal, a nação surge como um devir deste território e deste povo original.

**VIII) Na construção discursiva da nação, neste espelho onde se projeta sua unidade orgânica, há representações que, por sua constante reiteração, acabam tendo um peso maior, instalando-se com certa profundidade no imaginário social.** São *representações fundadoras* em um duplo sentido, expresso em duas formas de discurso complementares: a) são fundadoras no sentido de serem as primeiras representações que o país recebeu, reforçadas (especialmente – mas não apenas - no caso das imagens “positivas”) no momento do empenho na construção da identidade nacional dentro dos ideais românticos; b) são fundadoras as representações que evocam um *evento de fundação*, no qual se definiriam as características básicas da nação a se perpetuar no tempo. De tal forma essas representações se enraízam que as construções discursivas as quais tentam superá-las têm forçosamente que negociar sentidos com elas.

Uma produção teórica consistente tem dado destaque à força destas representações. Marilena Chauí as toma por *mito fundador*, no sentido antropológico em que estas narrativas são a “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (CHAUÍ, 2000, p. 9). Ao percebê-lo como produtor e produto de uma consciência, ainda que difusa, de pertencimento, a autora considera que o *mito fundador* “oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados” (idem, p. 10)<sup>52</sup>.

---

um *bildungsroman* da nação. “E é o romance, um gênero literário tão jovem quanto a ideia de nação, que servirá, ao mesmo tempo, de modelo narrativo para as primeiras elaborações eruditas de escrita nacional e de vetor de difusão de uma nova visão do passado”. (THIESSE, 2002, p. 12).

<sup>52</sup> Chauí investe inclusive na acepção psicanalítica do mito, tomando-o como “impulso à repetição de algo imaginário que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela” (id. p.9).

Em outro caminho teórico-metodológico, mas não menos instigante, Eni P. Orlandi analisa essas representações como *discursos fundadores*, aqueles que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo de um país. Para essa pesquisadora, estes enunciados “vão nos inventado um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente (...) nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido.” (ORLANDI, 2001. p. 12). São as imagens enunciativas emanadas dos *discursos fundadores* que transfiguram o sem-sentido em sentido, operando um silenciamento, ainda que temporário, de outros sentidos excluídos. Nas palavras da autora, o discurso fundador

“instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sitio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma nação, uma nacionalidade.” (idem, p. 24)

Sejam tratadas como mitos, discursos ou representações, as narrativas da nação são constantemente *presentificadas* – mas também ressignificadas – na busca de coesão social. Este processo de retroalimentação faz com que o passado não seja assim ‘tão passado’, pois a própria nação torna-se *um sistema de representação cultural* ligado a interesses dos grupos sociais, nos jogos, confrontos e conciliações de poder na sociedade.

### **b.1.1 A nação e a questão da “raça”.**

A tendência à homogeneização presente no discurso de identidade nacional produziu aproximações da ideia de nação com outro fenômeno que emergiu intelectualmente no século XIX: o discurso racial. Desde a expansão marítima do século XVI, a percepção da diferença entre os homens tornara-se tema constante de debate e reflexão para os europeus. Contudo, se sempre foi muito difícil para os agrupamentos humanos lidar com as diferenças sociais, étnicas ou culturais, é no século XIX que a diferenciação e hierarquização entre os grupos humanos ganha *status* científico. “Raça” passa a representar uma realidade essencial, uma comunidade natural, que sempre existiu, percebida e representada através de caracteres físicos e morais.

Eric HOBSEBAWM (1990) e Lília SCHWARCZ (1993) apontam para a importância da apropriação do darwinismo pelas teorias sociais do século XIX na explicação da existência de uma hierarquia natural entre os seres humanos. Duas correntes acabam se amalgamando nesta prática discursiva científicista. Por um lado, pregava-se que *as raças não*



*permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e aperfeiçoamento* (SCHWARCZ, 1993, p. 18) hierarquizando os ‘tipos humanos’ em estágios de desenvolvimento. No outro caminho, contrariando a leitura unitária da humanidade advinda do iluminismo (e do cristianismo), propagava-se a ideia de que as raças constituiriam *fenômenos finais, resultados imutáveis* estabelecendo a existência de várias humanidades diferentes.

O discurso racial, portanto, permeia a ciência social do século XIX e início do XX, naturalizando as diferenças sociais e culturais estabelecidas e fazendo coincidir as inclinações morais, as aptidões intelectuais e os atributos físicos como heranças biológicas permanentes. Dentro dessa perspectiva, o livre-arbítrio dos indivíduos seria determinado por sua condição racial. Como construção política e social e, especialmente, fenômeno discursivo, a *racialização* dos sujeitos sociais é uma constante no discurso histórico sobre a nação.

Como veremos adiante, a identificação entre raça e nação trouxe algumas dificuldades para os intelectuais preocupados, direta ou indiretamente, com a construção da identidade nacional brasileira.

## **b.2 Representações da nação brasileira e a questão das identidades.**

As discussões sobre quem somos nós, os brasileiros, na busca de uma *identidade nacional*, foram colocadas e recolocadas em pauta desde o século XIX. Movimentos sociais, artísticos, culturais e mesmo o próprio Estado propuseram diversas rearticulações sobre o tema em torno do que o Brasil e os brasileiros foram, são e se tornarão.

Contudo, é forçoso constatar, com LAUERHASS (2007, p. 17), que o Brasil atual, apesar das inúmeras contradições que lhe atravessam, constitui *um dos mega-Estados mais bem sucedidos e coesos* e que sua população *adere a um número suficiente de laços nacionais que viabilizam um Estado-nação forte e unificado*.

O tema da identidade nacional é recorrente entre os pensadores brasileiros. Tão amplo é este debate que, na atualidade, o adentrar ao tema assemelha-se à experiência de enfrentamento do ‘mar tenebroso’ de que falavam os antigos ao referirem-se ao imenso Oceano Atlântico, ainda desconhecido em sua totalidade. Em grande medida, no entanto, é desse debate que saíram as representações que, permeadas por apropriações conflitivas, dão sustentação às nossas formas do social.

No mundo acadêmico contemporâneo, vários pesquisadores se dedicam à tarefa de investigar a construção intelectual das representações sobre o Brasil e a brasilidade. Em trabalho que já conta com mais de uma década de publicação, José Carlos Reis analisou

trajetórias de intelectuais cujos trabalhos, ensaísticos e acadêmicos, produziram impactos significativos sobre a imagem do Brasil como Estado e como nação. Tendo por base as noções de “experiência” e “horizonte de expectativa” de Koselleck, Reis considerará que *o passado nunca é visto da mesma forma, mas sempre reescrito em função do sonho-expectativa do presente*. Atribui, assim, à narrativa construída pelos diversos intelectuais brasileiros a capacidade de criar um *efeito de sentido* capaz de organizar a dispersão da experiência vivida. Desta forma, o autor dividiu os intelectuais que pensaram a identidade brasileira em dois grupos: os do *descobrimento do Brasil* – que “priorizam a continuidade em relação à mudança, que preferem o passado brasileiro ao futuro, preferem o Brasil português ao Brasil brasileiro, o Brasil tradicional ao Brasil moderno” – e os do *redescobrimento do Brasil* – que dão ênfase maior à mudança, *preferem o brasileiro ao português, o moderno ao tradicional (...)* (REIS, 2002, p. 16).

Lucia Lippi OLIVEIRA (2000, p. 47) vai no mesmo caminho ao dividir os intelectuais entre aqueles que explicam certo atraso do país como consequência da persistência histórica do mundo ibérico, incapaz de possibilitar a criação dos fundamentos da razão moderna e outros, *iberistas*, para quem esta matriz, ao contrário, foi capaz de preservar uma ética moderna não-individualista e comunitária.

O fato é que o que está sempre em jogo é uma leitura do legado do período de colonização portuguesa. Em ambas as interpretações, o período colonial aparece como *fundador* a determinar as características sociais, culturais e políticas do presente, quer se queira encontrar no passado o culpado ou o redentor das mazelas atuais. Essas representações levam a *perceber a nação como diferença e continuidade colonial e como continuidade da diferença colonial* (REIS, 2002, p. 31).

Em tom poético, mas não menos profundo, Alberto da Costa e Silva também descreveu sucintamente um século XX inteiro que passamos a debater e nos debater na busca de uma autoimagem que trouxesse certezas sobre nossos rumos e decisões em cada presente vivido. De Afonso Celso a Roberto DaMatta, de Nina Rodrigues a Florestan Fernandes, de Silvio Romero a Darcy Ribeiro... o que estava em jogo não eram apenas as representações em torno de um passado colonial - com o qual se deveria romper ou restabelecer os laços -, mas o projeto de um porvir, mais ou menos distante:

(...) Foi, aliás, em busca do futuro que passamos todo um século a indagar quem somos, e o que queremos ser, e a projetar imagens de nós mesmos, espelho contra espelho. A cada sístole e diástole desses cem anos corresponderam visões otimistas e pessimistas, barrocas e cotidianas, esperançosas e desalentadas. Pois a cada momento – o da Belle Époque, o da Revolução de 30, o do Estado Novo, o da

redemocratização, o do dia seguinte ao suicídio de Getúlio Vargas, o do desenvolvimentismo dos anos 50, o do regime militar e o da segunda redemocratização – refez-se o retrato do Brasil (SILVA, 2000, p. 38).

É neste caminho, da ida ao passado em busca de um projeto, de um porvir, que identidades são construídas e atribuídas. *A identidade pode ser vista como a tradução de um projeto, de uma utopia*, como já afirmara Cecília AZEVEDO (2003, p. 44). Expressa um desejo de vir a ser e é um instrumento para vislumbrar um futuro possível. Von Martius, em sua famosa tese sobre como se deve escrever a História do Brasil, já afirmava que a História produzida deveria ser como *uma Sibila profetizando o futuro*, podendo *oferecer projetos úteis* (1845, p. 391)<sup>53</sup>. O passado projetado, nesta perspectiva, seja por historiadores, cientistas sociais, ideólogos ou autores de livros didáticos é fecundado pelo presente e pela expectativa de futuro.

É assim, ainda, que através de formações e práticas discursivas específicas constrói-se um passado utilizável. Na busca do que se é de fato, projeta-se também o que se deseja ser. Contudo, articular num todo, realmente coeso, as diferenças constitutivas da sociedade brasileira não é tarefa fácil. O desafio envolve confrontos, oposições, tensões, mas também aproximações, alianças, bricolagens, combinações entre elementos aparentemente divergentes. É um desafio por que o espelho social estendido, o reflexo que se busca, envolve valores, estima e autoestima, crítica e autocrítica. Indo além, na divulgação e apropriação destas ideias por instâncias legitimadoras, a procura por coesão, solidariedade social, implica também uma busca por adesão afetiva (Cfm. GAUER, 2001). *Deve-se satisfazer não menos ao coração do que à inteligência* (MARTIUS, 1845, p. 392).

Enfim, o fato é que na procura de uma “nacionalidade essencial”, *uma identidade sem nuances e feita de continuidade* (SCHWARCZ, 2003, p. 356), representações da nação brasileira e de sua população foram construídas e se estabeleceram, com auxílio da produção acadêmica, com força de “verdade” histórica. O modelo identitário brasileiro, construído também como nosso projeto de modernidade, foi suficientemente fluido para se adaptar ao tempo e espaço e ser *apropriado* nos vários momentos de mudança política e social por que passou o país.

---

<sup>53</sup> Optamos por verter o texto de Martius para o português atual.

### b.2.1 Uma nação imperial nos trópicos<sup>54</sup>

Ao aceitarmos a afirmação de José Murilo de Carvalho (1998b, p. 233) de que *em fins de 1807 não existia Brasil nem politicamente, nem culturalmente, nem economicamente*<sup>55</sup> podemos imaginar o tamanho do desafio que foi colocado, décadas mais tarde, aos intelectuais que se propunham a construir uma unidade cultural para a nova comunidade política que se formava. Herdando, *junto com o território, a língua, a religião e até o regime político do colonizador* (FERREIRA, 2010, p. 9) aparecia como natural, para boa parcela da elite letrada, que a nova identidade fosse construída mais como continuidade do que como ruptura.

Somava-se a essa situação, o modelo europeu de identidade nacional e produção de diferenças, já em fase de consolidação. Como afirma Anderson (2008), este modelo, altamente valorizado, pois a Europa se apresentava como vencedora - cultural, econômica e politicamente - perante o mundo nesse momento, impunha aos aspirantes a nações a *capacidade de se imaginarem como comunidades paralelas e comparáveis às da Europa*. As representações europeias da nação puderam se converter em modelos formais a serem reproduzidos, as comunidades eram escolhidas entre certas formas “modulares” já estabelecidas (Cfm. CHATERJEE, 2000, p. 229). Daí a ideia de fundar uma nação marcada, tal qual se lia das nações europeias, pela unicidade, por um passado comum que se refletia na homogeneidade de costumes e valores que definiriam o povo brasileiro. Diante de um modelo que lhes projetava como inferiores ou, no mínimo, atrasados, os brasileiros precisavam convencer *a si próprios, bem como ao mundo exterior, de suas próprias capacidades* (SKIDMORE, 1994, p. 23).

Nesse contexto, um grande movimento de inspiração europeia conquista parte da intelectualidade brasileira preocupada com a formação nacional: o *Romantismo*. De grande influência nas artes, especialmente na literatura, os ideais românticos permitiam pensar as especificidades da nação sem abandonar um projeto universal de civilização. Assim, o

---

<sup>54</sup> A partir deste tópico, até o final desta parte do capítulo, apresentamos um panorama sobre o debate da questão da identidade nacional brasileira ao longo do tempo. Todo e qualquer mapeamento que tentasse abranger um vasto período temporal como este seria naturalmente incompleto. Neste caso, o que nos propomos é ainda mais limitado, pois o olhar que conduz a abordagem não é o da exploração de todo o contexto histórico, mas o de destacar alguns aspectos relevantes que, ao longo do tempo, foram apropriados (ou tiveram impacto) de diferentes maneiras pela produção didática de História.

<sup>55</sup> Constatação análoga à famosa frase de Saint-Hilaire ainda na primeira metade do século XIX: “*havia um país chamado Brasil, mas não havia brasileiros*”.

exótico, o pitoresco e a grandiosidade da “paisagem” nacional viriam a ser amplamente destacados.

A natureza exuberante do país já vinha de longa data sendo ressaltada por viajantes, cronistas e historiadores que visitaram ou tiveram notícias do território americano. Um imaginário utópico sobre as possessões maravilhosas da América se formara em ambiente europeu. O romantismo nacional apropriou-se desta ideia e ressaltou *nosso céu com mais estrelas, nossas várzeas com mais flores, nossos bosques com mais vida*. A identidade do país estaria ligada a esta hipérbole, uma configuração gigante e paradisíaca.

Concomitantemente, em poesias e romances épicos, um novo símbolo nacional foi gestado. Era o índio, corajoso, guerreiro, vigoroso e altruísta. Um índio no passado, que não sobrevivera à colonização, mas teria contribuído com sua bravura e sujeição voluntária para a grandeza da nova nação. Todavia, mesmo na literatura romântica, também havia os “maus índios”, bárbaros, sedentos de vingança, preguiçosos e que não se submetiam. Para estes, a “guerra justa” traria a paz e a esperança de civilização. Já os africanos, afro-descendentes e mestiços eram completamente ignorados na representação identitária literária construída sob inspiração romântica.

Como em outros países, a estruturação de uma primeira produção histórica acadêmica brasileira coincide com a busca pela identidade nacional. Em 1838, era criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). “Eternizar pela história os fatos memoráveis da pátria, salvando-os da voragem dos tempos” e “não deixar mais ao gênio especulador dos estrangeiros a tarefa de escrever nossa história ...” estavam entre as metas estabelecidas por Januário da Cunha Barbosa – primeiro secretário perpétuo do IHGB – no discurso inaugural da instituição. No Instituto, os ideais românticos receberam acolhida, mas também sofreram oposição de alguns. *Locus* privilegiado da produção historiográfica brasileira, com aval e mecenato do próprio imperador, o Instituto produziu uma história a favor da colonização portuguesa, reforçando uma visão de continuidade entre as elites nacionais.

Espécie de marco inicial da produção historiográfica nacional<sup>56</sup>, a dissertação “Como se deve escrever a História do Brasil”, do médico e botânico alemão Karl Von Martius, publicada em janeiro de 1845, tornar-se-ia vencedora de concurso promovido pelo IHGB e referência aclamada pelos sócios. Martius constrói um projeto que tem como

---

<sup>56</sup> Embora as obras de Pero de Magalhães Gândavo – História da Província de Santa Cruz (1576), Frei Vicente do Salvador – História do Brasil (1627), Sebastião da Rocha Pita - História da América Portuguesa (1730) e Robert Southey – História do Brasil (1810) sejam precedentes importantes.

fundamento o elogio da colonização portuguesa, a busca da homogeneidade nacional, um olhar mais voltado para a união do que para o conflito, uma história que teria como objetivo o aperfeiçoamento das três raças colocadas “lado a lado” de maneira inédita.

Johann Blumenbach (1752-1840) dantes já havia estabelecido uma classificação sistemática das raças humanas pela cor da pele. As raças por ele estabelecidas eram a caucasiana ou branca, a mongólica ou amarela, a etíope ou negra, a americana ou vermelha e a malaia ou cor de cobre. Para Martius, em classificação semelhante, as três raças que comporiam a história e identidade brasileira seriam

a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (MARTIUS, 1845).

Nessa concepção identitária essencialista, cada raça possuiria uma índole inata, cabendo ao branco ser o elemento condutor, o “rio caudaloso” para o qual as demais *raças*, como afluentes, contribuiriam:

Disso necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influenciou naquele desenvolvimento; o português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor (id.).

É importante ressaltar que, embora arrole um intenso roteiro de pesquisa, que revela um olhar bastante indagador considerando os limites de sua época, Von Martius não deixa de enfatizar, dentro de ideais românticos, que a história produzida deveria visar a uma adesão afetiva popular, sendo escrita (...) *com amor, todo o zelo patriótico, e aquele fogo poético próprio da juventude* (...). Como já foi dito anteriormente, deveria, assim, satisfazer *não menos ao coração do que à inteligência* (MARTIUS, 1845, 392).

Se a Martius coube elaborar o projeto de uma história nacional, foi Francisco Adolfo Varnhagen quem escreveu a primeira grande obra historiográfica brasileira. Publicada em cinco volumes, com apoio do Imperador, entre 1854 e 1857, a *História Geral do Brasil* construiu a história de uma nação que já existiria, graças ao processo civilizador português, muito antes de 1822.

No que tange à construção da identidade nacional, na obra de Varnhagen, esta seria nitidamente europeia. Nesse aspecto, ele se diferencia em muito do projeto de Martius. Aos africanos e a seus descendentes poucas páginas são dedicadas. Não faz cerimônias para responder a uma questão levantada por Martius: sem os negros, o Brasil seria muito melhor.

Os costumes pervertidos “desta gente” teriam influenciado negativamente os colonos portugueses.

Mais significativo ainda é seu tratamento às populações indígenas como *humanidade bestial*. Varnhagen faz um enfrentamento com os românticos afirmando que não era um “historiador dos índios” nem “historiador do cativo”. Era, sim, um historiador “nacional e cristão” (MOREIRA, 2010).

Ostente pois embora falsamente, à custa dos Índios, o escritor estrangeiro e não cristão, todo luxo de pseudofilantropia que sacie o seu Rousseauiano entusiasmo filo-selvagem; um historiador nacional e cristão tem outros deveres a cumprir... (VARNHAGEN, apud MOREIRA, p .61).

Sendo selvagens e cruéis, aos índios caberia apenas alguma esperança de serem civilizados pelos brancos, graças à bondade divina, ainda que com o uso da força. Para eles, não haveria direitos, haja vista que não contribuía para a unidade e engrandecimento da nação. Varnhagen construía assim uma história que justificava a colonização portuguesa em todas as suas instâncias, devendo o Império continuar esta ação civilizadora.

Nem só de textos (poesias, romances e historiografia) compõe-se a produção de representações da identidade nacional. Thiesse, em análise sobre o modelo europeu, considera que paralelamente ao material impresso, efetuava-se “toda uma formatação iconográfica das grandes cenas do passado nacional, que vai da pintura histórica às gravuras (...)” (THIESSE, 2002, p. 12). Para os brasileiros, a inspiração e o modelo novamente são europeus. Especialmente a França serve de matriz para as representações imagéticas não só para o Brasil como para outros países. A leitura que fazem os pintores brasileiros, no entanto, vai além da cópia, criando artifícios para dar conta das especificidades nacionais.

Imagens (e textos) sobre a América Portuguesa já vinham sendo produzidas desde o século XVI por viajantes que por estas terras encontravam paragem. Obras como as de Hans Staden, André Thevert, Jean de Léry e Théodore de Bry foram apropriadas por romancistas e historiadores na busca dos modos de vida de um Brasil remoto. Com patrocínio oficial, no início do século XIX, missões estrangeiras instalaram-se no país e produziram imagens que seriam reproduzidas mais tarde em diversos manuais didáticos. Talentosos pintores de costumes como Debret e Rugendas representariam inúmeros aspectos da realidade brasileira. Seus trabalhos seriam publicados, posteriormente, em Paris, em amplas reproduções litográficas, acompanhados de um texto sobre essa *voyage pittoresque* (LAUERHASS JR.,

2007, p. 138). Muito do que predomina neste olhar estrangeiro - nestas imagens “pra-europeu-ver” - evidentemente, é a diferença, ou, mais ainda, o exótico.

Mas foi através da *Academia Imperial de Belas Artes*, no século XIX, que se firmaram os ideais românticos e onde os esforços foram concentrados para projetar a imagem que se queria para enaltecer a nação. É dentre os membros desta instituição que estão os principais produtores de quadros históricos do país. Embora plenos de alegorias, os quadros históricos buscavam a representação de seus objetos de uma forma que fossem compreendidos como *reais* pelo espectador. Isolando *um único incidente da história de forma narrativa*, o quadro histórico, na sua especificidade de criação, buscava tornar “o que não houve registro imagético em o que possivelmente aconteceu, (...) o que era invisível em visível, o despercebido em percebido...” (BUENO, 2003, p. 71). A idealização da paisagem e da população era representada através de vastas telas, proporcionais aos ideais que as inspiravam. Segundo Lilia Scwharcz (2003, p. 368), essas obras deveriam ter a capacidade de servirem de *exemplus virtutis* para quem as apreciasse.

Na busca dos momentos inaugurais, na construção de *representações fundadoras* da história nacional na segunda metade do século XIX, pintores ligados à Academia comporiam as obras que Thaís Nívea Fonseca (2001) chamou de *trilogia visual da formação nacional: A Primeira Missa no Brasil, A Batalha dos Guararapes*, ambas de Victor Meirelles, e *Independência ou Morte*, de Pedro Américo.

*A Primeira Missa no Brasil* tornou-se uma das representações com maior força no imaginário nacional. Baseada na famosa carta escrita pelo escrivão Pero Vaz de Caminha, que a esta altura já ganhara status de certidão de nascimento do país, a tela aproximava as culturas indígenas e europeia sob a égide espiritual da Igreja Católica. A obra foi apresentada pela primeira vez no *Salon Parisiense* em 1861. Segundo Jorge Coli (2001, p. 383), *era a primeira vez que um pintor brasileiro conseguia tal proeza e isto acentuou, aos olhos nacionais, a importância do quadro*. A tela de Meirelles consagrou-se como espécie de *verdade visual* do fato, muitas vezes reiterada.

Outra obra de Victor Meirelles, produzida entre 1875 e 1879, *A Batalha dos Guararapes*, deu ainda maior vazão à demanda de identidade nacional buscada pela elite intelectual brasileira: a unidade e a defesa do território, a singularidade de um povo unido sob os mesmos ideais, a continuidade com a colonização portuguesa. Idealizada e elaborada após a Guerra do Paraguai<sup>57</sup> - que reforçara ainda mais a necessidade de legitimação nacional -, a

---

<sup>57</sup> Segundo José Murilo de Carvalho, a Guerra contra o Paraguai foi o maior fator de criação de identidade nacional até 1930. O governo utilizou o tema da guerra para promover o patriotismo, encomendando quadros



obra assentava-se sobre uma já iniciada produção historiográfica sobre o assunto, com destaque para Varnhagen. Segundo Arnelle Enders:

Foi com a guerra contra os holandeses que a historiografia da época imperial melhor nacionalizou o passado colonial e chegou a harmonizar os ingredientes que formaram o pacto nacional sob o reinado pessoal de D. Pedro II: a monarquia luso-brasileira garantiu a unidade territorial e agregadora das três raças (2010, p. 73).

De fato, Meirelles, no texto que acompanhava a exposição da obra, destacava sua intenção de representar a união das “três classes: pretos, índios e brancos que, embora bem distintos pela cor, nem por isso deixavam de se igualar pelo valor que se afinara nas amarguras da mesma adversidade” (apud ENDERS, 2010, p. 72). Questionado sobre a ausência de dramaticidade e energia própria de uma batalha na sua tela de proporções gigantescas, Meirelles defendia-se afirmando que para ele o principal não seria o aspecto cruento e feroz do enfrentamento, mas *um encontro feliz, onde os heróis daquela época se viram todos reunidos* (idem). A ideia de consenso, a inclusão do elemento negro, ausente em muitas representações românticas, a transformação de líderes da batalha em representantes das “raças” sob a égide dos portugueses, somados à caracterização de um *verdadeiro inimigo externo*, que dava oportunidade para a constituição de um protonacionalismo já no século XVII, possibilitava à representação, seja escrita ou imagética, da Batalha dos Guararapes e da expulsão dos holandeses, a condição de se constituir em poderoso ícone da nacionalidade almejada durante o império.

Também patrocinada pelo mecenato imperial, a obra *O Grito do Ipiranga* ou *Independência ou Morte* (1888), do pintor Pedro Américo conquistou espaço no imaginário brasileiro consagrando o momento em que o príncipe regente português, em nome do povo brasileiro, proclamaria a interrupção com a relação colonial. O evento, como momento de ruptura, não era um consenso durante o período imperial. Parte da elite optava pelo 7 de abril de 1831 como efeméride, momento em que as pressões fizeram D. Pedro I abdicar ao trono brasileiro. Polêmicas e protestos já se fizeram sentir na inauguração da estátua a Pedro I em 1863.

O 7 de setembro e O Grito do Ipiranga, por sua vez, permitiam “(...) que se sublinhassem os laços filiais entre Portugal e Brasil; e que fosse atenuada, ou mesmo negada, a violência da ruptura entre os dois países”. (ENDERS, 2000, p. 64). Produzido já numa fase

---

representando as batalhas aos maiores pintores da época. Inclusive “A Batalha dos Guararapes” teria sido encomendada numa tentativa de vincular os dois episódios de luta contra os ‘estrangeiros’ (CARVALHO, 1998b, p. 249).

de ocaso do Império, o quadro *Independência ou Morte* seria consagrado no período republicano e o 7 de setembro incluído definitivamente nas efemérides nacionais com as comemorações do centenário da Independência em 1922. É possível conjecturar que a obra de Pedro Américo tenha ajudado no processo de cristalização de uma imagem deste momento inaugural da Pátria.

Enfim, já durante o século XIX, a elite imperial fez investimentos para convencer, especialmente a si mesma e aos estrangeiros, da viabilidade da nação brasileira. A busca por uma identidade, sedimentada no passado, era abraçada como uma tarefa pedagógica e expressa em obras que revelavam um cuidado didático. Especialmente através de algumas *representações fundadoras*, inspiradas no ideário romântico, emergia um Brasil todo, indivisível e eterno. Era também a partir dessas representações que se permitia pensar o país com certa dose de autoconfiança, possibilitando o vislumbre de um porvir promissor para a nação.

### **b.2.2 Na República: novos e velhos dilemas.**

O final do Império viu emergir movimentos sociais importantes. Dentre eles, ganha destaque a campanha abolicionista que mobilizou sentimentos humanitários e, segundo Milton Carlos COSTA (2003, p. 81), na vertente defendida por Joaquim Nabuco, construiu uma proposta de “*reconciliação de todas as classes* no quadro de uma sociedade ordeira e moralizada”, lançando bases para um novo pacto nacional. Paralelamente, no entanto, as teorias raciais, advindas da Europa, ganham peso entre grande parte da intelectualidade brasileira, tornando-se a matriz central de boa parcela dos discursos identitários nacionais pelo menos até o final da década de 1910.

Em meados do século XIX, na Europa, os discursos de matriz biológica tornaram-se padrão explicativo para as diferenças humanas. Como observa Tânia De LUCA (1999, p. 132), *a composição étnica da população [tornou-se] fator decisivo que subordinava todos os demais aspectos da vida nacional e do qual dependiam, inclusive, as chances futuras de qualquer país vir a integrar o concerto das nações*. No quadro elaborado por europeus, evidentemente, o ariano (ou o anglo-saxão) representava o topo da hierarquia racial, sendo considerado o padrão biológico e cultural a ser alcançado.

Dentro deste modelo, a ideia de nação no Brasil – com sua sociedade composta em grande parte por “raças” consideradas inferiores - aparecia como inviável. Para piorar, alguns teóricos consideravam que a miscigenação entre ‘raças’ de patamares evolutivos

distintos levava à degeneração. Com tantos obstáculos ao progresso, o horizonte de expectativas nacional era marcado por uma atmosfera negativa.

Contudo, leituras são sempre apropriações e parte da intelectualidade brasileira, que se colocava como missão encontrar viabilidade para a nação, apropriou-se das teorias racistas europeias com certa engenhosidade. A tese de Von Martius já induzia a uma leitura “positiva” da mestiçagem: *o sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e Etiópica* (MARTIUS, 1845). Já Varnhagen fazia votos de que a miscigenação fosse capaz de extinguir as características africanas da população brasileira<sup>58</sup>.

Admitindo a inferioridade natural de grande parte da população, a intelectualidade de finais do século XIX e início do XX, conseguiu elaborar uma conclusão otimista das teorias racistas europeias: a miscigenação, já em curso no país, seria uma forma de incorporar os valores e traços físicos do elemento superior, o branco europeu, dando vazão à ideia, largamente defendida, do branqueamento da população. Por esse artifício, a mestiçagem ganhava caráter positivo e acenava-se com a possibilidade de regeneração da nação em médio ou longo prazo. O ideal de branqueamento “tornava possível um compromisso engenhoso entre a teoria racista e as realidades da vida social brasileira” (SKIDMORE, 1976, p. 167). Esforços nesta direção foram conduzidos na prática pelo incentivo à imigração europeia. Através desse mecanismo esperava-se ‘fortalecer’ a população nacional remanescente. A solução mágica do branqueamento possibilitava, inclusive, a homogeneidade tão desejada dentro do modelo de nação adotado. Nesta leitura original feita pelas elites brasileiras, o novo “tipo” nacional seria miscigenado, mas com características morais e físicas ‘brancas’.

Não só com relação às teorias raciais se estabelecem os discursos identitários nacionais no início da República. Retomando ideais românticos, um discurso, que ficou conhecido como *ufanista*, não somente afirmava a viabilidade da nação brasileira, como se vangloriava de sua superioridade. A obra “Por que me ufano de meu paiz” – que carregava na capa, à guisa de subtítulo, em inglês: *right or wrong, my country* – do conde Afonso Celso se tornou espécie de exemplo máximo deste tipo de literatura. Escrito na virada do século XIX para o XX tendo como destino o quarto centenário do descobrimento propôs-se a mostrar que “ser brasileiro significa distinção e vantagem” e que não há país “nenhum mais digno, mais rico de fundadas promessas, mais invejável” (CELSONO, 1901, p. 3). A descrição das belezas

---

<sup>58</sup> Ainda nas primeiras décadas da República, “o afã de banir o negro do cenário nacional era por demais evidente” (LUCA, p. 172).

naturais no livro retoma a discussão do paraíso terrestre e do eldorado (MORENO, 2003, p. 85)<sup>59</sup>.

O discurso nacionalista de Afonso Celso indicava identidade, unicidade, ausência de conflitos e de antagonismos: “negros, brancos, peles-vermelhas, mestiços vivem aqui em abundância de paz” (CELSO, 1901, p. 10) e “a essa vastidão territorial se alia a identidade da língua, de costumes, de religião, de interesses. Nenhum antagonismo separa os grupos componentes da população” (Idem, p. 13). Na construção do autor, a doçura, a paciência, a tolerância, a ausência de preconceitos de raça, cor, religião e posição social fariam parte de um *caráter geral brasileiro*.

A obra lista também, em comum com outras produções do período, a qualidade das três raças, motivo de orgulho porque “nenhum deles fez mal à humanidade” (Idem, p. 78). Comenta a cortesia e a hospitalidade indígena (a agressividade é exceção) e elenca vários índios que lutaram pelos interesses ‘nacionais’. Dos negros, salienta os sentimentos afetivos, a resignação estoica, a coragem, a laboriosidade; eles foram “os mais úteis e desinteressados colonizadores da nossa terra” (Idem, p. 91). Por fim, destaca a astúcia e a competência colonizadora dos portugueses: “a História não registra notícias de um povo que, com menos recursos, mais fizesse do que o português” (Id. Ibid.).

O sucesso de interpretações como as de Afonso Celso segue por várias décadas, especialmente em textos dedicados aos primeiros anos da escolarização. O próprio livro “Por que me ufano de meu país” foi adotado em escolas públicas em diversos estados da federação, formando gerações de estudantes.

O início do século XX seria palco também de tentativas de apreensões, ao menos pretensamente, mais realistas das condições nacionais. Obras como as de Graça Aranha e de Euclides da Cunha, com grande acolhida, colocavam em xeque a retórica e o tom otimista dos discursos ufanistas, apostando em uma nova maneira de ver a realidade nacional, ainda que impregnada pela leitura das teorias raciais. A busca por esse novo olhar, por romper com certa idealização romântica, pode ser aferida na recordação, autobiográfica, de um intelectual bastante envolvido com a efervescência cultural a partir especialmente da década de 1910, o antropólogo Roquete Pinto:

(...) Ouvíamos, também, que nosso céu tem mais estrelas que os outros... Minha geração começou a contar estrelas... E foi ver se era verdade que nos nossos bosques

---

<sup>59</sup> Em pesquisa anterior, já havíamos analisado a obra de Afonso Celso. Ver: MORENO, J. C. Inventando a Escola, Inventando a Nação, especialmente o capítulo 2: Projeto Formador: o que e como se pretendia ensinar nas escolas.

havia mais vida... E começou a falar claro aos concidadãos. Com minha geração, o Brasil começou a deixar de ser apenas tema de lirismo (apud SKIDMORE, 1976, p. 209).

A crítica ao ufanismo vinha acompanhada da rejeição ao que se chamava de *bacharelismo*, entendido como uma cultura livresca e alienada, espécie de intelectualismo de enfeite, uma erudição *in vácuo*, como dizia Nabuco ainda no século XIX. De fato, necessitava-se aperfeiçoar os instrumentos para o diagnóstico. Desde o início do século, cresciam, a olhos vistos, a industrialização, a urbanização, os conflitos sociais no campo e na cidade, e certo choque entre as comunidades tradicionais e a modernização capitalista. Ao mesmo tempo, parte da intelectualidade apresentava-se decepcionada com os rumos que o regime republicano tomara. Somado ao desenvolvimento sociotecnológico acelerado das potências europeias e norte-americana e à eclosão da I Guerra Mundial, esse contexto trazia, para eles, a necessidade de uma intervenção mais drástica com vistas a uma regeneração social e à adequação do país aos novos tempos.

A própria concepção republicana, ainda que conservadora, exigia uma comunidade política mais forte, participação ativa e engajamento em projetos coletivos. É atrás desta possível mobilização que em 1916 a Liga da Defesa Nacional, liderada por Olavo Bilac, passa a propugnar o cumprimento da Lei do Serviço Militar Obrigatório. Via-se no exército uma espécie de escola de civismo (LUCA, 1999, p. 41). É por essa época, também, que um novo diagnóstico sobre a população se faz presente. Não se tratava mais de um povo condenado racialmente<sup>60</sup>. O que explicaria o atraso e a apatia seriam a ignorância, a doença e a superstição, especialmente da população rural. Era preciso reabilitar esta população. Para transformar o caboclo/sertanejo em brasileiro, fazia-se necessário passar da cultura tradicional para uma cultura nacional. Carecia-se da criação de instituições sociais que preparassem para a modernidade. Daí por diante os discursos a favor do sanitarismo, higienismo e da escolarização de massas, como ação do Estado, que já se estabeleciam desde o início do período republicano, tornam-se espécie de consenso.

No que tange especificamente ao discurso histórico, no final da década de 1910, uma narrativa, que colocava a conquista e expansão do território como grande epopeia nacional, estabeleceu na figura do bandeirante, outra referência fundadora da nação.

---

<sup>60</sup> Evidentemente que o discurso racista não desapareceu, encontrando-se presente, por exemplo, no programa eugenista que se fortalece na década de 1920 e não pode ser separado do higienismo e da busca pelo branqueamento.

Capistrano de Abreu, o grande historiador da virada do século<sup>61</sup>, já havia dado algum destaque à atuação dos bandeirantes, encontrando um Brasil autêntico que tinha sido formado pelos mamelucos<sup>62</sup>, ao conquistar o sertão. No entanto, o historiador questiona a ação destes sujeitos na matança e destruição das sociedades indígenas.

Já a valorização positiva do bandeirante, como *representação fundadora*, está ligada à preponderância econômica paulista que se consumava no início do século XX. Destaca-se, assim, a atividade empreendedora dos bandeirantes como a ação de verdadeiros construtores da nacionalidade. Eles são descritos como *tipos ideais* e modelos exemplares: *desbravadores, destemidos, ativos, determinados, independentes, leais, líderes inatos* (LUCA, 1999, p. 102). Como ‘modernizadores’, mas também defensores da ordem, os bandeirantes tornar-se-ão imagem importante para esse período de grandes agitações, efervescência cultural e emergência de novos atores sociais.

Enfim, nesse período, entre dilemas raciais e ufanismos, os temas da escolarização, da mestiçagem, da imigração, do sanitarismo, etc. foram debatidos por intelectuais, com compromissos diversos, mas que entendiam a procura por modernizar-se também como uma busca por uma *identidade nacional*.

### **b.2.3 Anos 30: síntese e sedimentação de paradigmas nacionais**

Os anos 1920-1940 correspondem ao apogeu do ideário nacionalista em várias partes do globo. Com a crise do liberalismo, a educação popular e a base administrativa intervencionista centralizada foram reforçadas por toda parte. No Brasil, desde a década de 1920, crescia, em boa parcela da intelectualidade, a crença no fortalecimento do Estado como força unificadora e harmonizadora dos conflitos e interesses<sup>63</sup>. Seria esta instituição a superar os particularismos e conduzir um povo, ainda imaturo, às mais altas realizações.

Especialmente com a instalação do Estado Novo, em 1937, a presença do Estado intervencionista como tutor da sociedade se fortalece. Criar uma sociedade moderna, integrar

---

<sup>61</sup> Capistrano de Abreu produz uma obra historiográfica que terá interessantes repercussões na produção didática do início da República. Mais fiel a Martius do que Varnhagen, intenta produzir uma história do povo brasileiro e de sua constituição étnica, inclusive destacando aspectos cotidianos do período colonial. Capistrano vai além, demonstrando a violência que sustentava as relações sociais existentes. *Os brancos, armados de espadas e terços, humilhavam, ofendiam, estupravam, escravizavam e exterminavam índios, negros e mestiços* (REIS, 2002).

<sup>62</sup> Embora a historiografia aponte este caráter miscigenado dos bandeirantes, na maior parte da produção didática estes sujeitos são representados como colonizadores europeus.

<sup>63</sup> O desejo por centralização e unificação, por exemplo, é quase uma unanimidade na 1ª Conferência Nacional de Educação (1927). Ver: MORENO (2003). Capítulo 3: Reforma de Ensino e Construção Nacional.

organicamente o Brasil no mundo contemporâneo e instituir uma identidade, através do trabalho simbólico dos intelectuais, que expressasse a unidade nacional estavam no horizonte de um Estado corporativo e arregimentador.

É nesse período que se produz certa síntese de continuidade da história nacional, dando prosseguimento aos ideais dos primeiros tempos do IHGB, integrando e harmonizando o passado e diminuindo as divergências e rupturas entre a colônia, o Império e a República. Desde o centenário da independência, sedimentava-se a integração das diferentes fases da história nacional *num relato ecumênico* (ENDERS, 2010, p. 77). A cisão entre a Monarquia e a República foi atenuada; Tiradentes - cuja possibilidade rebelde já havia sido domesticada por uma imagem mística em algumas representações republicanas - *se aproxima de D. Pedro II no panteão moral dos brasileiros meritórios* (idem, p. 78).

A unidade nacional é o valor maior a ser exaltado. Era preciso mostrar que toda e qualquer tentativa de descentralização administrativa - das capitânicas ao federalismo da Primeira República - era fracassada (GOMES, 2007, p. 56). O Império recebeu uma ressignificação positiva *como garantidor da unidade nacional e como ponto de equilíbrio entre o poder central e os poderes locais* (CARVALHO, 1998b, p. 261). Duque de Caxias, militar do Império, é promovido a herói da pátria por sua ação na manutenção da unidade nacional. Neste caminho, os Bandeirantes, ícones da expansão do território, retomados como símbolo da Marcha para o Oeste de Cassiano Ricardo, foram ainda mais prestigiados. A revalorização da unidade religiosa nacional, no entanto, levava também à recuperação da imagem dos jesuítas como exemplos da fé e da moralidade, capazes de corrigir os excessos da colonização (BRAGA, 2008, p. 8).

A síntese da nacionalidade, sobretudo, seria encontrada na resposta construída ao, até então considerado, *problema étnico-racial nacional*. Na nova cultura política propugnada pelo Estado Novo, a mestiçagem deixa de ser tratada pelo viés patológico e transforma-se em espécie de redenção nacional. Tão fortes são estas representações sociais – as quais já vinham se desenvolvendo há longo tempo, mas que adquirem uma estabilidade significativa nesse período – que nos impõem um desvio da perspectiva cronológica que vínhamos adotando nesta parte do capítulo. Passamos a examinar agora tematicamente as representações fundadoras das *“três raças”* e do *“paraíso racial*, configurações, que se sedimentam nos anos 1930 e que estabelecem representações identitárias específicas, considerando que, apropriadas e reelaboradas ao longo do tempo, ainda são uma das referências centrais como foco do debate que envolve a temática desta tese: a produção didática e as identidades nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

#### **b.2.4 As “três raças” e o “paraíso racial”: confrontos e assimilações nas representações da identidade nacional.**

Vimos que uma concepção racializada da sociedade estruturou-se no século XIX e perdura, de diferentes maneiras, no uso comum até a contemporaneidade. As duas citações a seguir, de intelectuais brasileiros, de posicionamentos divergentes, publicadas no mesmo período - com objetivos opostos, mas tomando o mesmo princípio – podem ilustrar um pouco desta permanência:

Melhor mesmo será se nos fizermos mais humanos, tirando o melhor de cada gente, como o sentimento musical e a alegria de viver dos negros; o gosto pelo convívio, a sociabilidade e a bondade dos índios; a sagacidade dos amarelos e a sabedoria dos brancos. Vamos misturando tudo isso, que um dia vai dar certo. Assim, poderá florescer no Brasil a civilização mais bonita deste mundo (Darcy Ribeiro, em livro para crianças, 1995).

Boa parte do nosso subdesenvolvimento se explica em termos culturais. Ao contrário dos anglo-saxões, que pregam a racionalidade e a competição, nossos componentes culturais são a cultura ibérica do privilégio, a cultura indígena da indolência e a cultura negra da magia (Roberto Campos, na Folha de São Paulo, em 1996).

Os exemplos poderiam ser largamente estendidos. As *três raças*, sejam elas “tristes” ou “felizes”, são tomadas em uma acepção essencialista. A descrição de suas características revela a existência de sujeitos racializados; o elemento raça é determinante de suas ações no passado e no presente. Não há como não recordar aqui as palavras de Von Martius: “pode-se dizer que a cada uma das raças humanas compete, *segundo a sua índole inata*, segundo as circunstâncias debaixo das quais ela vive e se desenvolve, em movimento histórico característico e particular” (MARTIUS, 1845, grifo nosso).

Martius continuaria logo adiante: “portanto, vendo nós um povo novo nascer e desenvolver-se da reunião e contato de tão diferentes raças humanas, podemos avançar que a sua história se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonais” (Idem). Para explicar essa “reunião e contato”, atrás desta “lei particular”, construíram-se os nossos discursos identitários. O desejo de um amálgama que possibilitasse uma unidade étnica nacional estava posto desde José Bonifácio:

É da maior necessidade ir acabando tanta heterogeneidade física e civil; cuidemos pois desde já em combinar sabiamente tantos elementos discordes e contrários, e em amalgamar tantos metais diversos, para que saia um todo homogêneo e compacto, que se não esfarele ao pequeno toque de qualquer nova convulsão política (apud MONTEIRO, 1961).



O próprio modelo de Estado-nação que se instituiu no século XIX levava a entender que a unidade cultural almejada corresponderia a uma unidade racial. A busca desta *homogeneidade étnica* deveria ser uma preocupação constante ao país que desejasse estar inscrito no rol das nações constituídas. A mestiçagem, como síntese nacional, vinha sendo procurada há longo tempo. A formulação definitiva viria com o Estado Novo, que possibilitou falar inclusive em uma “raça” nacional. “Um país (...) é, principalmente, uma *unidade de raça*, uma unidade de língua, uma unidade de pensamento” discursava Getúlio Vargas (apud CAPELATO, 1998, p. 145. Grifo nosso). Nesse período, no calendário de efemérides, passou a constar, inclusive, um *Dia da Raça*, e os movimentos ativistas negros tiveram sua organização proibida.

A fusão racial, formada de maneira mais ou menos espontânea, resolvia os conflitos originários da sociedade brasileira. Éramos uma sociedade de mestiços; não havia mais negros, brancos ou índios. Estes existiriam somente no passado. Haviam legado heranças ou, como a literatura historiográfica e didática gostava de chamar, “contribuições” para a sociedade brasileira.

Representando uma identidade coesa e homogênea, a mestiçagem apresentava-se *acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais* (SCHWARCZ, 1993, p. 250). Este convívio harmonioso das diferenças ganhou sedimentação intelectual e social a partir da leitura que se fez da obra de Gilberto Freyre. Pela repercussão de seus escritos, este autor torna-se referência incontornável para quem se dispôr a discutir a questão da identidade nacional brasileira.

*Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, constituiu uma interpretação bastante ousada das relações sociais no passado colonial do nordeste brasileiro, se levarmos em conta que, à época de seu lançamento, as doutrinas racistas ainda encontravam eco por várias partes do globo. A projeção da obra e do autor, em âmbito nacional e internacional, foi bastante intensa, sendo influência assumida em vários campos da produção cultural brasileira. Para o brasilianista Thomas Skidmore, a obra *Casa Grande & Senzala* teria alterado profundamente o ponto de vista dos brasileiros sobre o seu próprio passado.

A grande inovação de Freyre estava em ver portugueses, africanos e, em menor escala, indígenas como portadores de cultura, capazes de contribuir para a construção de uma civilização adaptada aos trópicos. Em época ainda de racismo científico, Freyre destacou os inúmeros conhecimentos práticos trazidos pelos africanos e adaptados com destreza à realidade colonial. Técnicas de produção, cuidados domésticos, alimentação, vestimentas e

sexualidade indicavam que as trocas culturais eram mais complexas do que se apregoava até então. A frente deste processo cabia ao português. Era graças à plasticidade e ausência de preconceitos, inerentes à cultura portuguesa, que uma nova civilização pôde florescer em terras brasileiras. Pode-se dizer que, tomando a metáfora de Martius, a senzala e a floresta teriam abastecido de cultura o rio caudaloso da Casa Grande.

Valorizando a miscigenação cultural, a configuração identitária que fazia da Casa Grande e da família patriarcal a origem da nação dotava o passado brasileiro de grande positividade, pois, em comparação com outros países – instrumento bastante útil para a construção da identidade –, a convivência harmônica e a ausência de preconceitos colocavam o Brasil moralmente em um patamar superior.

Desde o século XIX, percepções e comparações com outros países davam conta de certa especificidade das relações raciais no Brasil. Mais uma vez acompanhamos o raciocínio de Von Martius:

E até me inclino a supor que as relações particulares, pelas quais o brasileiro permite ao negro influir no desenvolvimento da nacionalidade brasileira, designa por si o destino do país, em preferência de outros estados do novo mundo, onde aquelas duas raças inferiores são excluídas do movimento geral, ou como indignas por causa de seu nascimento, ou porque o seu número, em comparação com o dos brancos, é pouco considerável e sem importância (MARTIUS, 1845).

Mas, aos poucos, foi crescendo uma interpretação que ia além da ideia de influência ou troca cultural. De Varnhagen até a uma parcela dos abolicionistas, uma visão de relações sociais brandas entre as “raças” na América portuguesa foi se construindo. No caso dos indígenas, a força havia sido usada apenas contra os “ferozes”. Já a escravidão africana teria sido marcada pela suavidade no trato pessoal, determinada pela índole cristã dos senhores proprietários. Os costumes de apadrinhar, ceder um dia por semana para o trabalho do escravo em favor de si próprio, a alforria para as crianças de “pele mais clara”, etc. foram ostentados, inclusive nos discursos de intelectuais e numa profícua literatura didática<sup>64</sup>, como prova da humanização das relações escravistas no Brasil. Ao lado de senhores bondosos, estavam escravos humildes, dóceis e obedientes. Dentro de um etos religioso característico, a redenção pelo sofrimento resignado mobilizava os sentimentos através de discursos, contos e lendas populares. Nessa perspectiva, o lugar social atribuído a cada um era preservado e a

---

<sup>64</sup> Encontram-se discursos semelhantes em João Ribeiro e Joaquim Silva, apenas para destacar dois dos mais importantes autores didáticos. Sobre este assunto ver: RIBEIRO (2004).

hierarquia, amenizada pela bondade, mantinha-se como característica central da sociedade brasileira.

Em diversas passagens de *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre não esconde as relações de poder assimétricas que se estabeleceram na colônia portuguesa. A violência e a crueldade do sistema patriarcal estão explícitas em suas páginas. Contudo, talvez por certa ambiguidade no trato do tema, não foi esta a apropriação principal que se fez da obra. O que sobressai desta apropriação, especialmente no uso público, são trechos como: “híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constitui mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (2007, p. 88); ou: “A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados (...). Somos duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas” (id., p. 377).

A perspectiva de Freyre é sempre comparativa: não somos um ideal absoluto, mas melhores em comparação com outros povos da América que passaram por experiências semelhantes. É significativo, no entanto, que a ideia de *democracia racial* (termo utilizado apenas a partir da década de 1940) tenha sido a apropriação que interessou à sociedade brasileira – ou aos construtores de identidades - como modelo. O próprio Freyre talvez seja responsável por esta leitura, afinal insistiu, em palestras por várias partes do mundo, na ideia de *democracia social* ou étnica brasileira e em sua superioridade e exemplaridade como modelo a ser seguido<sup>65</sup>.

Com essa apropriação, o ‘paraíso natural’ finalmente ganhava o complemento digno de ‘um paraíso social’, uma sociedade harmônica, na qual o consenso e a aproximação afetiva operariam muito melhor do que o enfrentamento na resolução dos conflitos. Como se observa nas pesquisas de opinião, nos discursos sociais e na mídia, embora se avistem algumas mudanças na contemporaneidade, é inegável a força da representação da sociedade brasileira como tolerante, sem impedimentos à ascensão social, sem preconceitos ou discriminações.

Essa representação ideal foi tão eficaz que levou a UNESCO, entre 1952 e 1953, a patrocinar uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil a fim de difundir o exemplo de convivência brasileiro a outras partes do mundo. Alguns resultados da pesquisa foram ao encontro da tese e mostraram as possibilidades de convivência harmônica entre os diferentes na sociedade brasileira. Florestan Fernandes e Roger Bastide, no entanto, chegaram a uma

---

<sup>65</sup> É importante destacar que, inicialmente, esta idealização era, por vezes, construída em oposição internamente ao integralismo e externamente ao racismo presente nos fascismos europeus.

conclusão divergente, denunciando que a ideia de uma *democracia racial* no Brasil seria um mito. Parte da obra posterior de Fernandes – especialmente em "A Integração do Negro na Sociedade de Classes" (1965) - e seu grupo de pesquisadores dedicou-se a desmantelar este mito.

Os argumentos de Fernandes colocavam em xeque a visão idílica das relações raciais no Brasil, assentada numa interpretação específica da obra de Freyre. Para o sociólogo paulista, não se devia confundir miscigenação com ausência de discriminação. A miscigenação, que de fato ocorreu, não seria um indicador de suavidade das relações entre senhores e escravos. O senhor benévolo também era um mito. A violência era intrínseca à escravidão, e o patriarcalismo atuaria apenas para tornar mais aceitável a dominação.

Fernandes ia além, constatando que a herança da escravidão ainda estava presente na sociedade brasileira. Retomando e ampliando argumentos que se desenvolviam desde os abolicionistas, sustentava que essa herança transpassava todo o corpo social brasileiro, culminando numa sociedade profundamente hierarquizada. A abolição da escravidão não havia acarretado uma transformação social na condição dos ex-escravos. Estes se tornaram marginalizados e excluídos na nova sociedade de classes. À condição social desfavorável somavam-se o preconceito e a discriminação em uma sociedade cindida entre a idealização pública – que preservava certo decoro negando qualquer forma de segregação – e o racismo exercido no foro privado.

A questão da violência do sistema escravista foi reiterada posteriormente por autores como Otávio Ianni, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Charles Boxer, Suely Robles Reis de Queiroz e Jacob Gorender. A coerção e a repressão fariam parte do cotidiano nas relações sociais da colônia portuguesa e do Brasil imperial. Direta ou indiretamente, desta concepção emergiu a visão do escravo como subjugado, vítima passiva do sistema, desumanizado pela violência física ou simbólica.

Enfim, essa é uma discussão que permanece. Não há como deixar de constatar, no entanto, que as interpretações da sociedade brasileira, a partir de ‘sujeitos racializados’, ainda são revigoradas no presente por discursos sociais de diversas vertentes. Interpretações de origens opostas por vezes interpenetram-se, atualizando as *representações fundadoras*, em apropriações que se ajustam às necessidades surgidas a cada presente.

### **b.2.5 A Explicação Econômica**

É também a partir da década de 1930 que outras maneiras de representar a sociedade brasileira, assentadas, da mesma forma, sobre o período colonial e seu sentido, ganham projeção. Por produzirem, também, impacto sobre a produção didática no período que estamos analisando, traçaremos algumas considerações a respeito.

Dos anos 1930 até a década de 1970, autores como Sergio Buarque de Holanda, Victor Nunes Leal e Raymundo Faoro explicavam, através de análises bastante instigantes, o atraso e o subdesenvolvimento da sociedade brasileira como “consequência da persistência histórica do mundo ibérico, incapaz de possibilitar a criação dos fundamentos da razão moderna” (OLIVEIRA, 2000, p. 47). Todavia, pensando em apropriações pela historiografia e, especialmente, pela produção didática, é outra matriz originada deste período que deve ser destacada. Trata-se daquilo que Bernardo RICÚPERO (2009, p. 230) chama de “tradução do marxismo às condições brasileiras”.

A ideia de parasitismo das metrópoles ibéricas, que já assumia contornos nítidos desde o movimento republicano, ganha outra feição com a obra de Caio Prado Jr., especialmente em *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942). Adotando o referencial marxista, Caio Prado destaca a base econômica como principal explicação estrutural para a sociedade brasileira. Nesse sentido, o país não poderia ser explicado sem se recorrer ao grande empreendimento capitalista engendrado pela expansão europeia no século XVI. A subordinação da colônia à metrópole explica o desenvolvimento interno brasileiro. Nas palavras do autor:

(...) nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. (PRADO JR. 1994, p. 26)

Como já havia sido ressaltado por autores de outras vertentes, para Caio Prado Jr. este passado colonial também ainda se fazia presente a determinar o destino da nação. O objetivo da interpretação torna-se, então, explicar o atraso brasileiro em relação às potências capitalistas. Para isso lança-se mão, além da explicação macroeconômica, de outra ideia que ganhará raízes profundas nas representações historiográficas e didáticas: o Brasil seria uma *colônia de exploração*. Os que aqui vieram não tinham o objetivo de construir uma nova sociedade. Além disso, o clima tropical facilitava a produção de bens complementares à

economia metropolitana. Sorte diferente teria o norte do atual *Estados Unidos*, que por ter constituído *colônias de povoamento*, havia conseguido romper mais facilmente com o estatuto colonial.

A obra de Caio Prado Jr. tornou-se referência central para a produção historiográfica das décadas de 1950, 60 e 70. Uma geração de desenvolvimentistas e dependentistas e obras de grande repercussão como as de Roberto Simonsen, Celso Furtado, Fernando Novais e Carlos Guilherme Mota apropriaram-se das teses de *Formação do Brasil Contemporâneo*. Assentou-se uma interpretação que atribuía valor aos fatores externos e deixava pouco espaço de ação para os agentes internos, colocados sob o tripé da grande exploração: latifúndio, mão-de-obra escrava e economia voltada para o mercado externo.

Na interpretação econômica, a importância da questão racial era diminuída. Contudo, Ronaldo Vainfas (1999) ressalta que na obra de Caio Prado “se encontram páginas de um racismo virulento” para os patamares atuais. Justifica-se o diagnóstico por diversas passagens de *Formação do Brasil Contemporâneo* como:

(...) incorporou a colônia, ainda em seus primeiros instantes, e em proporções esmagadoras, um contingente estranho e heterogêneo de raças que beiravam ainda o estado de barbárie, e que no contato com a cultura superior de seus dominadores, se abastardaram por completo (PRADO JR, 1994, p. 275).

Entretanto, com relação à questão racial, não foi esta faceta que predominou na apropriação da obra de Caio Prado Jr. Teses embasadas em um determinismo econômico acabaram reafirmando a ideia de reificação do escravo. Abandonando-se a questão cultural, o sujeito escravizado reduzia-se à força motriz, mera peça de uma engrenagem que funcionava acima das vontades humanas.

Esse tipo de interpretação vem sofrendo críticas especialmente da historiografia contemporânea. Novos olhares historiográficos e a ação de movimentos sociais apontam para a reconfiguração das identidades sociais no passado e no presente<sup>66</sup>.

As considerações anteriores ajudam a perceber a construção do sentido de uma identidade ou de uma memória que se querem nacionais. Esta problemática tem sido, e permanece, até hoje, uma questão cultural com consequências políticas claras. De que maneira as representações sobre a identidade nacional se relacionam com o ensino escolar de

---

<sup>66</sup> Como são as novas interpretações, se elas têm ganhado espaço na sociedade a ponto de interferir sobre o imaginário e se estas representações já encontram ressonância nas produções didáticas é assunto que abordaremos no 4º capítulo deste trabalho.

história e sua produção didática? As narrativas de brasilidade incorporadas aos livros didáticos são decorrentes de uma apropriação da ciência acadêmica de referência? Estas e outras questões serão debatidas na terceira e última parte deste capítulo, em que procuramos relacionar as questões de identidade ao código disciplinar da História e aos livros didáticos referentes a esta disciplina escolar.

## C) O CÓDIGO DISCIPLINAR E A PRODUÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Os desafios no contemporâneo se complexificam para todos. A escolarização é uma experiência ainda mais radical neste processo de aceleração do tempo, pois lida com o humano, o radicalmente humano, suas mazelas, seus sonhos, seu presente, suas utopias, em contato cognitivo, físico e afetivo entre indivíduos e coletividades. Isso tudo em “tempo real”, sem pausa para reabastecimento. O ensino de história, no cerne dos dilemas que enunciámos na introdução (quando tratamos da questão das identidades), é chamado a cumprir seu papel neste desafio:

O desafio da história ensinada é uma missão especialmente difícil: a de narrar, explicar para as crianças, o que aparece como inenarrável, e a de prosseguir com a transmissão de um legado que se encontra em pleno processo de negociação, no cerne de uma redefinição radical das identidades entre as quais seus significados, recuperados e transpostos, poderiam circular (CARRETERO, 2010).

A história científica, a educação cívica e a memória coletiva se entrecruzam no horizonte da história produzida para e pela escola. Nesta última parte do capítulo, traçamos, primeiramente, uma série de considerações relacionando a escolarização e o *código disciplinar* da história escolar, enfatizando os fatores sócio-históricos relacionados à sua existência, especialmente sua relação com o projeto identitário da nação. O intuito foi o de situar o que esteve implícito na decisão de ensinar História e na escolha de ‘que’ história ensinar nas escolas, quando os projetos de escolarização pública se sedimentam. Em seguida, destacamos alguns aspectos, deste *código disciplinar*, que elencamos como possíveis de serem analisados nos livros didáticos, especificamente quando se volta o olhar para a questão das identidades. Por fim, fazemos um panorama, através da produção acadêmica recente, sobre como a questão das identidades foi tratada pela produção didática de história brasileira até o início dos anos 1960.

### c.1 Escolarização, Ensino de História e Projeto Formador no século XIX

Vimos anteriormente que no século XVII europeu emergem propostas para o ensino simultâneo e homogeneização das classes, bases para a escolarização moderna. Evidentemente que não se aprende na escola, a partir deste período, apenas a ler e contar. Além de toda uma cultura religiosa, seja na intenção de *formar* o aluno (ensinar o que ele deve ser), seja a partir da própria arquitetura que dispõe de dispositivos de vigilância e



controle, a escolarização, num sentido amplo, faz parte de um *processo civilizador*, interferindo na modificação/moralização dos costumes, nos hábitos e nos sentimentos dos estudantes e, indiretamente, de suas famílias.

Nos discursos pedagógicos deste período, como os de Comenius e La Salle, percebe-se o desejo de certo controle social, mas também a crença nas possibilidades quase ilimitadas da escolarização. Pode-se inaugurar um novo mundo a partir da escola. Esta convicção será reforçada, mais tarde, pelo Iluminismo. É a partir do início do século XIX, no entanto, que, mais intensamente, propugna-se que a implantação de um sistema público de escolarização é questão fundamental para o bom funcionamento do Estado.

A escolarização pública, que pode ser vista também como a criação de *um novo modelo de ação pública, que invade uma esfera antes determinadamente privada* (VALLE, 1997), insuflada a partir dos valores iluministas, deveria ser laica. Contudo, a batalha entre Igreja e Estado pelo monopólio da educação, especialmente nos países de maioria católica, estende-se por todo o século XIX e meados do século XX. Ao menos na questão formal, a autoridade estatal tende a se impor sobre todas as escolas, inclusive aquelas que já existiam antes da implantação do sistema público.

A Revolução Industrial veio complementar o quadro a favor da escolarização com a necessidade de mão de obra qualificada e disciplinada. A escola passou a representar para os cidadãos, por sua vez, alguma possibilidade, ainda que restrita, de mobilidade social. Assim, a escolarização pública, uma imposição, decretada obrigatória pelo Estado, podia também ser desejada pelo cidadão. Esta constatação, porém, não esconde certo grau de violência simbólica por trás deste processo. Na afirmação conhecida de Jean Hébrard, percebe-se que a escolarização pública é, igualmente, um movimento que trata de *“empurrar as massas rurais, impregnadas de ideias, e opiniões então julgadas arcaicas, em direção à dupla modernidade, que representava um regime político e a revolução industrial, então em pleno desenvolvimento”* (1990, p. 113).

A escolarização, como modelo e ideal, é transnacional no sentido de que materiais didáticos e livros, contendo propostas, métodos e concepções pedagógicas, circulam livremente e são apropriados à realidade de diversos países<sup>67</sup>. No entanto, a base iluminista do fundamento nacional – uma comunidade imaginada de iguais nas possibilidades de sua intervenção pública – está também no alicerce das intenções iniciais do sistema público de educação:

---

<sup>67</sup> As escolas religiosas formam redes com modelos pedagógicos que se espalham por vários países e continentes.

A escola pública é, portanto, a instituição da nação, no duplice sentido que a expressão pode comportar: sua principal tarefa é instituir a nação como realidade, mas, ao mesmo tempo, é ao fundamento nacional que ela deve sua criação. Não é, portanto, por acaso, se as escolas públicas têm a idade das nações modernas. (...) (VALE, 1997, p. 22).

À medida que o século XIX vai avançando e o *princípio da nacionalidade* vai se tornando hegemônico, pelo menos entre as elites, a escola pública vai ganhando cada vez mais conotações de fundamentação nacional. Não só o ensino de *História nacional* – que, nos finais do século XIX, torna-se obrigatório, especialmente, nas fases iniciais da escolarização -, mas também os livros de leitura e aritmética, as cartilhas de alfabetização e uma série de atividades extraclasse – festas cívicas, marchas, hinos, ginásticas, etc. - têm por base fundamentos morais, cívicos e emocionais ligados à construção e à idealização da nação. Padronização e homogeneização cultural estão no horizonte de intenções do sistema de escolarização de massas que chega a atingir mais de 80% da população infanto-juvenil de países da Europa ocidental e os EUA nos finais do século XIX.

Embora se enfatize – e não sem razão - a ação do Estado no engendrar da escolarização como forma de difundir representações que se tornem base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social, a integração da comunidade (Cfm. SACRISTÁN, 2001), é forçoso também considerar a escola e os discursos a ela dirigidos como um espaço do contraditório e do conflituoso. Pela complexidade do processo, a escolarização traz no seu bojo, ao mesmo tempo, o desejo de controle ampliado da realidade social e o ideal de emancipação humana (Cfm. VALE, 1997).

Devido ao papel demiúrgico atribuído à instituição escolar e, especialmente, à sua finalidade última de interferir culturalmente sobre uma ampla população, discursos e práticas sobre a escolarização são lugares propícios para as utopias. Nelas estão contidos a disciplinarização da sociedade, a grandeza da nação, os ideais de ordenamento social, a confiança no progresso material, a luta pelos ideais democráticos e republicanos, o combate aos dogmas, a igualdade entre os cidadãos e a construção de um novo mundo e de um novo homem.

Concomitantemente, História acadêmica e História escolar se desenvolveram e se estabeleceram no século XIX. Na prática, uma não prescindia da outra, constituindo-se em parte importante de certa estrutura mental da modernidade, estando ligadas a novas construções de significados para a vida individual e coletiva.

A moderna noção de História, para KOSELLECK (2006), é fruto da superação do uso anterior do passado, nos meios letrados, como exemplaridade, a história *magistra vitae*. Esta maneira anterior de lidar com o passado estava ligada à oratória e à eloquência; a experiência passada, pinçada da vida de grandes vultos, ganhava sentido de instrução. Já a experiência da modernidade estaria relacionada à construção da História, com H maiúsculo, como narrativa única para toda a Humanidade, um termo que se estabelece como um *singular coletivo*. O desenvolvimento da ideia de progresso foi determinante nesta passagem.

No campo do ensino, no nível secundário<sup>68</sup>, a transição dá-se com a desagregação das *Humanidades*. Ligado à formação do espírito, o aprendizado de história era um campo contíguo ao Latim onde se exercitava a retórica com finalidades estéticas de desenvolvimento da clareza, do rigor e da eloquência. O domínio de grandes autores greco-romanos era indicador de elegância e virtude e possibilitaria o fortalecimento do caráter pela experiência compartilhada de seus valores morais.

A dissolução das *Humanidades* acompanha a *disciplinarização* dos saberes escolares que se processa aos finais do século XIX. A organização do conhecimento escolar em matérias ou disciplinas é um processo em tangência com um movimento de estabilização das disciplinas acadêmicas de referência, mas é, também, consequência, sobretudo, da racionalização que a trajetória da escolarização veio desenvolvendo na Europa deste período. Essa mudança está ligada, ainda, às novas finalidades cívicas da escolarização consolidadas com a expansão do sistema escolar, aos interesses do Estado nacional e a uma *nova paideia francesa, imaginada e implementada ao longo dos séculos XVIII e XIX, que colocou a ciência como eixo de uma nova cultura* (BRAGA, 1999).

Evidentemente que as transformações são lentas, e as memórias dos sistemas escolares, assim como as dos seres humanos, não são totalmente apagadas para que o novo se processe. Desta forma, no nível secundário, traços deste ensino típico das *Humanidades* convivem por um bom tempo com as novas finalidades educacionais atribuídas ao ensino de História, especialmente, a de introduzir *o aluno no mundo social e político* (FURET, 1986, p. 131).

---

<sup>68</sup> Neste período, os sistemas de ensino ainda não se encontram totalmente organizados em termos de gradação serial como os que viremos a conhecer posteriormente. Estamos chamando de secundário aquele período de estudos que supera a aquisição das primeiras letras e dos saberes elementares – o primário, este também de duração variável durante o século XIX. O secundário, período de escolarização destinado às camadas mais elevadas da estratificação social, objetivava, de início, à formação do homem virtuoso, com um ensino também de caráter propedêutico, preparatório para os níveis superiores.

Segundo Chervel e Compère (1999), a partir de 1831 já se pode contemplar a execução de cursos magistrais de História, como uma disciplina separada do campo das letras, nos principais estabelecimentos franceses. Trata-se de uma *evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas, mas que só será difundida muito lentamente (...)* (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 168).

A ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’ e a ‘História da Pátria’ conviverão e disputarão espaço no secundário durante longa data. A História Universal, ainda não transformada em *História das civilizações*, tentará retratar a nova concepção que traz em seu bojo o sentido geral de evolução e progresso. A História nacional, maior investimento da produção acadêmica no período, galgará seu espaço à medida que desenvolve sua temporalidade própria e, ao mesmo tempo, relaciona-se com o sentido do progresso geral por que passariam as sociedades humanas. Esse passado, assim construído, continua, manifestamente, a ser “‘genealógico’, escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar” (FÜRET, 1989, p. 131). É assim que se percebe, também, continuando com Füret, que, nos finais do século XIX, a autorepresentação da identidade cultural construída como uma *Europa das letras* tornou-se agora a sua genealogia, e a História, seja escolar ou acadêmica, *passa a ser a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras* (p. 135)<sup>69</sup>.

## **c.2) Livros didáticos e o código disciplinar da História**

A gênese de uma disciplina escolar é fonte importante para entendermos o seu desenvolvimento posterior e seu estabelecimento como uma *tradição social*, ligada à função

---

<sup>69</sup> Para o ensino primário, a situação é análoga, mas guarda suas especificidades. Neste nível, a história nacional reina soberana, mantendo uma quase exclusividade. Destinado à escolarização de massas, portanto a todos os grupos sociais, no nível primário o ressaltar do passado glorioso da nação e dos feitos dos grandes vultos da pátria tornou-se objetivo central a sedimentar o projeto identitário firmado a partir da nova realidade do século XIX. Em pesquisa anterior, a respeito do projeto de escolarização do estado do Paraná, já no período republicano, constatamos que as disciplinas escolares que intentavam mais explicitamente a modificação de costumes e a inculcação de um nacionalismo afetivo, na prática discursiva, prestavam-se muito mais a conselhos úteis do que a saberes abstratos (MORENO, 2003). Por outro lado, embora os reformadores da educação fizessem um grande investimento na “guerra contra o ensino abstrato, contra as preleções de difícil compreensão ao aluno, à decoração, à memorização sem sentido” (FARIA FILHO, 2000, p. 166), em favor de uma orientação pedagógica indutiva, para a organização metodológica das áreas que visavam à formação moral era recomendada a utilização de narrativas empolgantes, em enlevamento do espírito, em vibração do coração. Berenice Corsetti, estudando as reformas do Rio Grande do Sul, no mesmo período, chegou à percepção semelhante: “para as disciplinas que implicavam a formação de valores sociais e políticos, éticos e morais, constatou-se a manutenção das antigas orientações idealistas” (2000, p. 192). Assim, os objetivos traçados para o ensino de História implicavam também certa conduta didático-pedagógica que marcaria a estruturação da disciplina.

social que desempenha ou representa para a escola e para a sociedade como um todo. Cabe-nos destacar, neste momento, como síntese desta parte do capítulo, alguns aspectos do *código disciplinar* da História que conduzem nosso olhar sobre os livros didáticos de História e a questão das identidades.

Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ define o *código disciplinar da História* como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (1997, p.8). A autoria do livro didático de História tem, no seu horizonte de produção, portanto, explícita ou implicitamente, o *código disciplinar* da História, quer dizer uma leitura das especificidades do conhecimento histórico escolar praticado em cada nível de ensino.

Pesquisas e teorias atuais têm mostrado que a relação entre a produção acadêmica e o saber escolar é bastante complexa. As disciplinas escolares não são apenas um epifenômeno das ciências acadêmicas de referência. Há uma diferença de natureza e não apenas qualitativa entre as duas formas de conhecimento produzidas. Fundamentalmente, o conhecimento escolar, presente nos livros didáticos<sup>70</sup>, tem em vista a produção da aprendizagem que deve se concretizar em um *locus* específico, a escola, e, portanto, deve pressupor, em sua organização, as relações de interação e progressão que são inerentes à escolarização.

Nesta leitura, a escola e os sujeitos com ela envolvidos são vistos como criadores, e não apenas reprodutores, de conteúdos culturais específicos (Cfm. CHERVEL, 1990). As necessidades e demandas sociais que lhe são inerentes fazem a cultura escolar se apropriar de diferentes referenciais na construção, a partir dos saberes próprios da experiência interna, de uma síntese peculiar, híbrida, mas coerente com seu funcionamento.

Portanto, tendo finalidades e objetivos distintos da produção acadêmica, a cultura escolar, para cumprir sua função basilar, que consiste em colocar conteúdos de instrução a serviço de finalidades educativas (idem, 1990), precisa atender a demandas diversas e selecionar conteúdos possíveis de serem trabalhados conforme o seu público, os recursos disponíveis e o seu funcionamento institucional. Competências cognitivas, morais e comportamentais estão no horizonte do objetivo de *formar* novas gerações, papel atribuído à escolarização na sociedade moderna. Diferentemente do conhecimento acadêmico, então, o texto escolar deve ir além da transmissão/comunicação de conclusões de pesquisa, para

---

<sup>70</sup> Apenas para evitar qualquer dúvida, reafirmamos que entendemos o livro didático como apenas uma parte do saber produzido para e pela escola.

conseguir promover a compreensão, a alteração de esquemas mentais, o questionamento de pré-concepções, e instaurar novos *habitus*.

Em busca de legitimidade, a história escolar seleciona da produção acadêmica aqueles conhecimentos já consolidados transformando-os a partir de sua própria racionalidade. Trata-se de uma interpelação tensa, por vezes conflituosa, mas que não exclui os propósitos que os dois lugares institucionais comungam: o desejo de apontar e superar as fragilidades da memória, do senso comum e suprir a carência de orientação no mundo (Cfm. RUSEN, 2001).

Decorrentes dessa apreensão a respeito das características centrais da História como disciplina escolar, destacamos a seguir cinco pontos importantes para o entendimento da leitura que empreendemos sobre a produção de livros didáticos deste componente curricular:

**I) A forte relação com as demandas sociais do seu tempo é inerente ao código disciplinar da História.** Estudos recentes têm demonstrado o estabelecimento de relações entre o passado e o presente como uma necessidade e uma característica humana encontrada em diversas culturas. A narrativa sobre o passado, quer se manifeste em termos de memória, mito, relato acadêmico ou escolar, constitui-se em fonte de identidades e orienta a vida prática e a tomada de decisões (RÜSEN, 2001). Dentro desta característica, de fornecer possibilidades de interpretação que possibilitem atuar diante dos dilemas do mundo, desde os seus princípios, a disciplina de História, seja em seu viés acadêmico ou escolar, está imbricada com questões culturais e políticas com tanta intensidade que *permite supor que a vida dos saberes nessa área disciplinar sofre*, talvez mais que outras, “permanentemente, as consequências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes projetos políticos em disputa” (ANHORN, 2003).

Essa característica é intrínseca à constituição deste saber, inerente à sua própria existência e finalidade nos currículos escolares. *O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito* (BITTENCOURT, 2003, p. 20). É natural, portanto, que sofra pressão dos “contextos e demandas de orientação temporal coletiva e das decisões coletivas das orientações temporais a reproduzir” (CERRI, 2007). A hipótese levantada por Cerri (2006) é aqui endossada, considerando que o ensino de História pode ter

uma função terapêutica de equilibrar a identidade coletiva, buscando no passado as continuidades que sustentam a relação afetiva do todo social no tempo. Não se trata

necessariamente de manipulação, mas de uma necessidade de qualquer corpo político que deseja existir e manter-se (p. 9).

Portanto, na escolarização como um todo e no ensino de História em especial, desde seus primórdios, os princípios cognitivos estão imbricados com interesses conativos. Desta forma, os professores de História e os autores de livros didáticos de História – estes *professores no texto*<sup>71</sup> - têm que se equilibrar num fio de navalha entre um relativismo cínico, posto que próximo à hipocrisia, e um direcionamento, menos educativo e mais doutrinador<sup>72</sup>.

É assim que, na interpelação da história acadêmica pela história escolar, produz-se uma *axiologização* dos saberes. Os frutos da produção acadêmica são inseridos em novas problemáticas - que nem sempre correspondem ao seu contexto de origem – visando atingir questões relativas aos valores culturais e à formação do espírito público. A história escolar, assim produzida, *inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se misturam em uma trama de relatos históricos* (CARRETERO, 2007, p.18). As referências culturais coletivas se amalgamam na interação entre a escola e a sociedade, e o ensino de história acaba assumindo o papel de revisar os usos do passado e equacionar as forças em disputa no presente.

Portanto, no ensino de História e nos livros didáticos desta disciplina entrecruzam-se discursos que podem ser lidos como certa ambiguidade ou ambivalência, mas que, na verdade, tratam-se de “questões epistemológicas, metodológicas e políticas que foram se constituindo ao longo da trajetória da História como disciplina escolar” (CAIMI, 2001). Por vezes, autores buscam, nem sempre de maneira consciente, um equacionamento no qual marcas de diferentes disputas no passado e no presente se amalgamam para compor os discursos inscritos em seus materiais didáticos. Na maioria das vezes, *os significados em disputa são nada menos que a imagem coletiva da sociedade, do passado comum, do projeto futuro* (CARRETERO, 2010). Por isso, uma observação atenta dos livros didáticos procura dimensionar, como diz RIBEIRO (2006), “quais condicionantes, pressões e possibilidades foram mais atuantes, ou seja, quais os discursos que obtiveram mais solidez e continuidade, ou, na outra margem, de que maneira foram possíveis transgressões ou invenções?”.

**II) De maneira consciente ou não, os livros didáticos de História constroem respostas para a questão “quem somos nós?”.** Como um suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um

<sup>71</sup> A expressão é de uma entrevista realizada para a confecção da tese de Kazumi Munakata (1997).

<sup>72</sup> Mário Carretero (2010), de certa forma, aborda essa questão ao analisar o conflito entre os interesses romântico-nacionalistas e os ilustrados no ensino de História.

público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas), o livro didático de História torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. Nascido dentro do projeto identitário da nação, o ensino de História, evidentemente, não esteve alheio a toda a discussão sobre a identidade nacional em diferentes contextos<sup>73</sup>. O discurso didático pode ser pensado, então, como um espaço de desdobramento dos debates intelectuais, mas que também pode conter - por que não? - apropriações diferenciadas, releituras e contradiscursos, especialmente em um momento em que há um aumento da quantidade de produtos simbólicos referentes ao passado e à sua interpretação (Cfm. ROSA, et. al., 2008).

Atribuindo identidades a sujeitos coletivos no passado e no presente, os livros didáticos de História, no caso em que estamos estudando, constroem ou se apropriam de um léxico sobre o Brasil e os brasileiros, dando significados à realidade social. O foco desta representação identitária está ligado ao período de colonização portuguesa, entendido como momento de “encontro” entre as diversas culturas que deram origem à sociedade brasileira contemporânea. Esse momento *fundador* é relido conforme a orientação política e as determinantes epistemológicas que envolvem o ensino de história em cada período.

**III) A mobilização das emoções e sentimentos e o convite ao envolvimento são inerentes ao ensino-aprendizagem da História e esta questão pode ser contemplada na análise dos livros didáticos.** Há uma especificidade do ensino de História, com relação à maioria das outras disciplinas escolares. Sua organização curricular mais comum<sup>74</sup> obedece a um critério externo: a passagem linear do tempo. A progressão do conhecimento numa mesma série e a passagem de uma série a outra não são definidas pela progressão da capacidade de apreensão, pela caminhada cognitiva do estudante. Mesmo em currículos bastante elaborados, os critérios do avançar em complexidade e amplitude não são definidos de maneira clara<sup>75</sup>. É natural, então, que, nos livros didáticos, esta questão seja tratada pelo aspecto intuitivo dos autores e editores preocupados com adequações à idade dos estudantes, processo que acaba

---

<sup>73</sup> A relação do ensino de História com a questão da identidade, com desdobramentos sociais, crises e polêmicas, como estamos acompanhando, não se trata de uma exclusividade brasileira. Em “Documentos de Identidade”, Mario Carretero (2010) analisa polêmicas e lutas em torno dos livros didáticos e do currículo de história tomando como exemplo casos bastante específicos e, ao mesmo tempo, com substratos em comum na Estônia, Alemanha, Estados Unidos, México e Espanha nos últimos 25 anos do século XX. Em todos os casos, assiste-se a um amplo debate social com propostas para *realizar uma profunda revisão da origem e da crise da identidade, para ressignificá-la e até refundá-la na história.*

<sup>74</sup> Que se verifica, especialmente, a partir da 2ª fase do Ensino Fundamental.

<sup>75</sup> Até mesmo as organizações curriculares *temáticas* não deixam explícita esta progressão.



sendo relacionado (restrito) muito mais à linguagem do que ao tema/conteúdo formal. A linguagem afetiva, a recorrência a um vocabulário simplificado e, especialmente, aos recursos da oralidade, o diálogo direto com os alunos e perguntas seguidas de respostas no próprio texto refletem a busca de uma maneira aprazível para lidar com a complexidade do conteúdo destinado a alunos do Ensino Fundamental<sup>76</sup>.

De fato, quando se analisam materiais destinados às séries posteriores (referimo-nos ao atual Ensino Médio), observa-se que, em muitos casos, esse recurso é utilizado de maneira mais escassa, em favor de uma linguagem mais sóbria, expositiva, racional, com aparência de distanciamento. Contudo, não é apenas para atender à questão da idade dos estudantes que uma linguagem afetiva é utilizada no ensino de História. Levantamos a hipótese de que a mobilização das emoções e sentimentos, o convite ao envolvimento, é inerente ao ensino-aprendizagem da história e que esta questão pode ser contemplada na análise dos livros didáticos.

Mário Carretero (2007; 2010) argumenta que o ensino de História está completamente envolvido com a construção de sistemas valorativos e emotivos, portanto com a busca de adesão emocional. Ligado às questões da identidade, é dentro do paradigma *romântico-nacionalista* – que o autor opõe ao paradigma *racional-iluminista* – que se busca eficácia psicológica a partir de dispositivos de sustentação emotiva. Para ele, então há

dois tipos de lógica que articularam o ensino escolar da História: a racionalidade crítica, do iluminismo e a emotividade de identidade do romantismo. Ambas constituíram a estampa da história escolar e definem ainda hoje seus objetivos como *cognitivos*, destinados à formação do conhecimento das disciplinas e *sociais* ou *de identidade*, destinados à formação da identidade nacional. (CARRETERO et. al., 2007)

Concordando com as conclusões do pesquisador espanhol quanto à origem romântica das questões emotivas/identitárias, argumentamos, ampliando o raciocínio, que o apelo emocional não é uma característica exclusiva da diretriz romântico-nacional, por conseguinte, no âmbito do ensino-aprendizagem de História, vertentes crítico-racionalistas não estão isentas de certa mobilização afetiva. O próprio Carretero reconhece que o emocional e o cognitivo não estão em oposição quando se trata da aprendizagem.

Portanto, afetividade, desenvolvimento moral e cognição não podem ser completamente dissociados no processo de aquisição dos conhecimentos históricos. Disso decorre que nem sempre se trata de um exagero apelativo o uso do envolvimento emocional

---

<sup>76</sup> A referência que utilizamos é dos livros de 6º ao 9º ano, direcionados a estudantes de 11 a 14 anos.

por parte dos autores de livros didáticos<sup>77</sup> e podemos analisar os livros didáticos de História distinguindo aqueles que fazem uma opção mais sóbria, impessoal e “fria” na linguagem e no trato dos conhecimentos históricos de outros mais dramáticos, envolventes e emocionais.

**IV) Os horizontes de expectativa, as inquietações e esperanças do presente são questões centrais para a análise do discurso presente nos livros didáticos de História.** Na construção do discurso histórico, mobilizam-se, além do *campo da experiência* – onde estão incluídas as elaborações racionais, a leitura sobre o seu tempo, e as formas inconscientes de comportamento, os *habitus*, o imaginário, as representações fundadoras -, os *horizontes de expectativa*, as inquietações e esperanças do presente. Nas palavras de Reinhart KOSELLECK (2006), a expectativa

se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (p. 310).

Essa característica, que a produção historiográfica contemporânea talvez remeta apenas para o campo do inconsciente, é bastante explícita nos textos didáticos, posto que é ligada à função original do ensino de História de instituição da nação política, à qual caberia, em última instância, superar o distanciamento entre a experiência e a expectativa. É neste sentido que nos livros didáticos de história, nos quais batalhas pelas representações do passado também se processam, o passado pode ser organizado em função de um presente que se quer compreender ou superar, neste caso, projetando um futuro coletivo viável.

É assim que, na construção da história nacional presente nos livros didáticos, seja qual for a vertente assumida pelos autores, pode-se perceber incitação a diferentes expectativas de cidadania, motes que levem à possibilidade de ação, tentativas de insuflar alguma perspectiva a respeito do futuro do país. Na função discursiva dos livros didáticos de História, intimamente ligada à questão da identidade, o passado também é fecundado tanto pelo presente quanto pela expectativa de futuro<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Trata-se aqui novamente do “fio da navalha” a que nos referimos anteriormente. Distingue-se, sobretudo, esta postura de uma apelação emotiva, confortadora e apaziguadora, que visa desviar da reflexão crítica no enfrentamento do passado (GUIMARÃES, 2009, p. 43). Como todo discurso, porém e evidentemente, as mobilizações emotivas presentes nos livros didáticos não são neutras e influenciam na formulação dos juízos históricos.

<sup>78</sup> Sendo que esta, obviamente, também faz parte do presente.

**V) Decorrente do próprio funcionamento das disciplinas escolares, inovações nos livros didáticos de História são negociadas entre permanências e consensos.** Há períodos da produção didática mais abertos para a experimentação e a ousadia. Na área de História, as mudanças de regime político podem implicar grandes revisões dos conteúdos escolares, como aconteceu, em parte, na década de 1980 (como veremos na análise de algumas obras mais adiante). Essa situação é inerente à dinâmica da própria História das disciplinas escolares:

Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos "transitórios", ou de "crise", em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os novos métodos, ganha gradualmente os setores mais recuados de território e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (CHERVEL, 1990, p. 204).

Toda inovação, como constata Chervel, se é aprovada pelo mercado, ou seja, se é aceita pelos professores, aos poucos se torna o novo padrão. Novidades advindas da ciência de referência, entretanto, nem sempre constituem uma ruptura com a concepção de conhecimento predominante. Isso faz com que textos didáticos possam ser adaptados ao longo do tempo, a partir de uma reordenação de conteúdos ou de acréscimos de novas leituras sobre os mais variados temas. É muito raro, portanto, encontrar uma ruptura total com os paradigmas anteriores; o que se encontra, é, geralmente, uma justaposição de paradigmas. Essa situação incomoda bastante os pesquisadores da área de ensino de História (VESENTINI, 1984; GLEZER, 1984; PINSKY, 1992; ZAMBONI, 1991; GATTI JR., 2004; SIMAN, 2001; MUNAKATA, 2001; CORDEIRO, 2002; CERRI, 2007; BICALHO, 2007), legitimamente preocupados com o aprimoramento dos livros didáticos e com a qualidade da História ensinada nas escolas. A estabilidade, profundidade e durabilidade de certas práticas sociais intrínsecas ao sistema escolar, por vezes, surpreende pesquisadores de referenciais diversos (CUESTA FÉRNANDEZ, 1997; PERRENOUD, 1999).

A explicação para a busca de certo consenso - equilíbrio entre tendências (inovações e tradições) - não é apenas pedagógica, mas também inerente à lógica de mercado a que os livros didáticos estão submetidos. Embora grandes editoras tendam a ter mais de uma coleção didática para cada disciplina, é lógico que opções muito ousadas implicam risco maior. A preferência pelo consenso e pelas fórmulas já experimentadas tende a ser norma editorial. Há, indubitavelmente, um efeito de espelho, e os livros didáticos mais vendidos são tomados como modelo a partir dos quais se podem construir novas propostas.

São muitas as pesquisas acadêmicas contemporâneas que se dedicam, direta ou indiretamente, ao tema da identidade no livro didático de História. Especialmente estudos que investigam a presença e a representação de negros, índios, mulheres, etc. na produção didática, empreendidos em diversos programas de pós-graduação de História e de Educação, ganharam intensidade a partir dos finais dos anos 1990<sup>79</sup>. “Pegando carona” em algumas destas pesquisas, traçamos a seguir um pequeno panorama da produção didática de História do Brasil até os anos 1960, especialmente para o nível secundário com o intuito de nos auxiliar as interpretações construídas a partir do próximo capítulo desta tese.

### **c.3. A História do Brasil e as identidades nos livros didáticos**

Vinculada ao poder instituído desde suas origens, não por acaso o desabrochar da produção didática nacional – centrada, em primeiro plano, nas disciplinas de História e Geografia - coincide com o momento da procura pelos fundamentos da nação brasileira, na segunda metade do século XIX. Dessa forma, a produção didática compartilha com a produção acadêmica deste período, a “*invenção*” - seleção de acontecimentos, ordenação em períodos encadeados e coerentes (BITTENCOURT, 2008, p. 147) - do que entendemos, ainda hoje, por *História do Brasil*.

Circe Bittencourt, em estudo sobre a produção didática brasileira do século XIX, demonstra que, inicialmente, *a elaboração do livro escolar era fundamental para sistematizar saberes dispersos*:

“Os autores responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhes uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, dessa forma, o ‘conteúdo explícito’ de cada disciplina.” (id., p. 98).

Assim, livros didáticos, projeto nacional, pesquisa histórica e forma escolar moderna vão se construindo concomitantemente no Brasil dos oitocentos. Uma tarefa dupla impunha-se à produção histórica acadêmica e escolar desse período: forjar uma história

<sup>79</sup> Pela abrangência temporal destaco a dissertação “Colônia(s) de Identidade: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil”, de Renilson Ribeiro, defendida na UNICAMP em 2004. Analisando diversos manuais didáticos que circularam desde o século XIX, Ribeiro concluiu que no decorrer do tempo foram criadas versões didáticas da identidade nacional assentadas na matriz de pensamento estática e fechada do conceito de raça. “As maneiras de ser, sentir e pensar dos indivíduos estavam pautadas pela raça, ou seja, era ela que determinaria os traços físicos, mentais e sociais das pessoas. Ela definiria o modo de ser de cada um e sua realidade. A raça, de certa forma, seria o motor da história”.

própria, distinta da portuguesa e, ao mesmo tempo, identificada com esta última, posto que deveria mostrar-se uma continuidade do projeto civilizador iniciado pelo mundo cristão europeu. Dentro do espírito da construção nacional que se irradiava da Europa, era preciso ressaltar a unidade e evitar qualquer visão que pudesse estimular separatismos ou conflitos regionais, étnicos ou sociais.

A construção de um passado para a nação era tarefa pedagógica abraçada por diversas instituições. No ensino secundário, o *Imperial Colégio de Pedro II* servirá de modelo para outras instituições escolares, elaborando programas e definindo parâmetros de qualificação a serem atingidos. Desde o seu primeiro ano de funcionamento, em 1838, os estudos históricos são ministrados, no Colégio, a partir de uma cadeira própria. Aproximadamente dez anos mais tarde será criada também uma cadeira para a História do Brasil.

Como não havia formação superior para as diversas áreas que constituiriam as disciplinas escolares, o papel do livro didático ganhava destaque ao fornecer ao professor leigo o método e o conteúdo de ensino, possibilitando a uniformização desejada pelo projeto de escolarização. As primeiras edições escolares brasileiras, contudo, são, na sua maioria, traduções de livros alemães e, especialmente, franceses. *A educação “à francesa” era mercadoria considerada moderna e necessária para nosso processo “civilizatório”* (BITTENCOURT, 2008)<sup>80</sup>. Inclusive muito da produção técnica editorial foi realizada neste país até a década de 1930.

Arlette Gasparello caracteriza o primeiro período da produção didática de História do Brasil, entre 1831 e 1861, como sendo a fase da *história patriótica*. Duas obras, escritas por militares e baseadas em produções estrangeiras, ganham destaque: o “Resumo da História do Brasil”, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, publicado em 1831, e o “Compêndio da História do Brasil”, de Abreu e Lima<sup>81</sup>, de 1843. O primeiro, conforme Gasparello, tratava-se de uma recomposição da obra *Resumé de L’histoire du Brésil*, de autoria do francês Ferdinand Dénis. Já o livro de Abreu e Lima trazia algumas características diferenciadas. O autor recifense refere-se ao indígena como brasileiro e narra que *o mesmo lutou ferozmente*

---

<sup>80</sup> Esta predominância francesa não passava totalmente despercebida neste período. O professor Justiniano José da Rocha, na introdução de seu *Compêndio de História Universal*, de 1860, considerava que “Escritos para franceses, esses livros dão largo desenvolvimento aos acontecimentos da França: é justa e louvável, mas que justiça pode haver em obrigar a mocidade brasileira a fatigar-se com tantos merovíngios e carolíngios, com tantos crimes e enredos de Brunegildas e Fredegundas enquanto mal se lhe diz quais os fundadores da bela e livre monarquia a que pertenceram seus pais?!” (apud BITTENCOURT, 2008).

<sup>81</sup> Segundo Selma Rinaldi de Mattos (2010), *Abreu e Lima não escrevia para alunos, no entanto os editores atribuíam valor didático ao livro*.

*contra os invasores e opressores, os portugueses* (GASPARELLO, 2009). Henrique Dias e Zumbi, representados como “heróis negros”, ocupavam um espaço considerável na obra; Felipe Camarão e o próprio Henrique Dias eram retratados na galeria de heróis do compêndio (MATTOS et. al., 2009)<sup>82</sup>. Na análise de Gasparello,

Na primeira fase [da produção didática de História oitocentista], os autores não seguiram uma expressão padronizada da nação a ser apropriada pelos destinatários. O texto é mais livre e nele predominam os elementos românticos de exaltação à terra e aos indígenas. Sem a preocupação de impor um padrão oficial, a escrita da nação é crítica em relação à ação colonizadora, aponta os índios como *brasileiros* e descreve os colonos como *cruéis e piratas da terra*. (2009)

A partir de 1861 até o final do século XIX, continuando na perspectiva de Gasparello, temos uma fase de *legitimação do modelo nacional*. As instituições, como o IHGB e o Colégio de Pedro II, ganham ainda maior peso. Membros do IHGB avaliavam e legitimavam obras didáticas. A obra de Varnhagen se torna uma referência fundamental para a área de História. A menção ao Colégio Pedro II na capa ou contracapa tornava-se estratégica para a aceitação do livro didático dirigido ao ensino secundário. Os professores vinculados ao Colégio ganhavam preferência das editoras para a autoria das obras didáticas.

O livro didático de História mais utilizado neste período foi o *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo<sup>83</sup> (1861). Sucesso editorial, a obra teve 11 edições até 1924 tornando-se a produção didática de História mais consumida no período imperial. Selma Rinaldi de Mattos (2009) considera que, enquanto os autores anteriores escreviam para uma genérica “mocidade brasileira”, Macedo endereçava seu texto para um ambiente didático. O autor trazia com ele o respaldo da sua própria prática pedagógica no Colégio Pedro II. A metodologia catequética de perguntas e respostas e o quadro sinótico (síntese) logo após a apresentação do conteúdo revelam algumas das estratégias que visavam facilitar aos alunos o grande objetivo cognitivo de *saber de cor* e recitar os textos de História.

Inspirado explicitamente em Varnhagen, Macedo narrava uma história política conduzida por uma elite administrativa, com destaque para a conquista do território, a presença da Igreja e as lutas contra os “estrangeiros” (franceses e holandeses). Como em

---

<sup>82</sup> Para as autoras (MATTOS et. al.) esta característica provinha do caráter antirracista do nativismo liberal pernambucano oitocentista.

<sup>83</sup> O “Lições” era utilizado em “séries” diferentes de acordo com o programa do colégio D. Pedro II. A organização curricular não seguia uma tendência cronológica como entenderíamos hoje, podendo-se estudar, por exemplo, História Moderna no terceiro ano, História Nacional no quarto e História Antiga no quinto ano.

muitos textos do século XIX, a existência da escravidão era omitida, à exceção de um capítulo sobre a destruição de Palmares onde era exaltada a figura de Domingos Jorge Velho.

Com relação às populações indígenas, o manual de Macedo também acompanhava Varnhagen, divergindo, portanto, frontalmente das formulações românticas em voga, embora destacasse a grandiosidade e fertilidade das terras brasileiras:

No meio porém d'esta natureza opulenta e de proporções colossaes, o que se apresentou aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil menos digno de admiração e mais mesquinho foi o gentio que habitava esta vária região” (MACEDO, apud RIBEIRO, 2004).

Considerados superiores ao elemento negro africano, os grupos indígenas, no manual de Macedo, formariam um só povo, mas, lamentavelmente para o autor, sem união ou organização política, eram marcados, aliás, por outras “ausências” – de religião, de ciência, de civilização, de indústria, etc.

Mais tarde, no período republicano há uma maior valorização política da ação educacional. Propugna-se a educação pública como condição *sine qua non* para que a nação atinja a modernidade e se qualifique a figurar no rol das nações civilizadas. *Formar brasileiros e formar cidadãos* são objetivos que se coadunam nos discursos da primeira república. Muitos intelectuais envolveram-se em campanhas a favor da educação e em produções didáticas, especialmente para o ensino primário. Neste nível de ensino, em geral, adotavam um tom bem mais positivo e otimista com relação à história e à formação do país do que faziam, no período, em seus textos para o público adulto.

Nas primeiras décadas da República, houve uma expansão, ainda que pequena relativamente ao tamanho da população, do ensino secundário, com exigência de equiparação ou aprovação dos programas das demais instituições ao Colégio Pedro II<sup>84</sup>. Os professores das diversas disciplinas ainda eram contratados sem formação superior específica na área em que trabalhariam. A produção de obras didáticas, não obstante, cresceu consideravelmente. Sob o federalismo não havia o controle do Estado Nacional sobre a produção de livros didáticos; algumas comissões estaduais de avaliação das obras didáticas foram instituídas – embora nem sempre tenham funcionado de fato.

Com relação ao ensino de História e a identidade nacional, alguns autores (RIBEIRO, 2004; FONSECA, 2006; GASPARELLO, 2004) apontam a manutenção, neste período, das diretrizes traçadas no século XIX na construção de um passado homogêneo e

---

<sup>84</sup> Até 1911 com o nome de *Ginásio Nacional*.

único para todos os brasileiros. O livro didático de História, para o ensino secundário, de maior destaque nas primeiras décadas republicanas foi o *História do Brasil* de João Ribeiro, publicado em 1900. Trata-se de outro grande fenômeno editorial, chegando a ser adotado nas escolas até a década de 1960<sup>85</sup>.

Segundo a leitura de Ciro de MELO (2008, p. 23), Ribeiro apresentou *uma cronologia e uma metodologia históricas inteiramente novas*. Organizando os assuntos por unidades com uma sinopse ao fim de cada uma delas, o autor introduziu novas temáticas como a história comum e a história local. A nova realidade política também lhe permitiu analisar mais criticamente ações e personagens do passado brasileiro.

Com o livro de Ribeiro, a ideia das três raças e da mestiçagem ganha contornos significativos. Mais próximo da elaboração de Von Martius, Ribeiro não deixa de contemplar a ação de grupos indígenas e afro-brasileiros no passado nacional, ainda que considere os brancos europeus portadores de um grau de civilização superior. Dá destaque à formação de uma “raça nacional mameluca”, espécie de síntese integradora da sociedade brasileira fruto da união dos três elementos formadores: “o branco inteligente, mas ávido e atroz, o negro martirizado e servil e o índio altivo, mas indolente” (RIBEIRO, apud GASPARELLO, 2004, p. 103).

Diferentemente dos livros do período imperial, a escravidão já era mencionada. Seu caráter, todavia, era tido como humanizado, justificado por um lado pela existência da escravidão em continente africano e por outro pela filantropia cristã dos senhores de escravos brasileiros:

A escravidão, porém, sempre era corrigida entre nós pela humanidade e pela filantropia. Se os negros não tiveram, como os índios, em favor deles, a voz onipotente da igreja, tiveram ao menos o espírito cristão e a caridade própria da **nossa raça** (apud RIBEIRO, 2004, grifo meu).

Com relação aos grupos indígenas, no entanto, a visão construída pelos livros do século XIX recebia continuidade:

Ao ser descoberto, era o Brasil habitado por uma gente da mais ínfima civilização; vivia da caça e pesca, não conhecia outras armas de indústria ou de guerra senão arco e a clava e nadava em completa nudez. Entregues à natureza, os índios não conheciam Deus, nem lei (...) (apud RIBEIRO, 2004).

---

<sup>85</sup> Como vimos anteriormente, o livro de Ribeiro foi reconhecido como produção historiográfica, sendo considerado uma *síntese fundamental da história nacional* (GASPARELLO, 2004, p. 163).



Os anos 30 vão assistir a uma progressiva ampliação da intervenção estatal no campo da educação. Uma conjuntura internacional turbulenta e a necessidade do desenvolvimento industrial do país traziam ainda mais urgência para as questões escolares. O número de manuais didáticos produzidos no país aumentou; contudo, em que pese a instalação e funcionamento do curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo, criada em 1934, apontar para novos rumos para o ensino da História (MANOEL, s/d), a maioria dos professores do ensino secundário, no período, continuava sendo leiga.

Apesar dos esforços implementados com a chamada Reforma Rocha Vaz (1925), é com uma nova reforma da escolarização empreendida pelo ministro Francisco Campos, em 1931, que o currículo seriado para o secundário é imposto definitivamente para o país. Definem-se, a partir daí, os objetivos centrais das disciplinas, os conteúdos mínimos e, inclusive, orienta-se quanto a procedimentos pedagógicos que devem ser seguidos. Não obstante se considerar cada vez mais o ensino de história como formador da consciência social do aluno, a Reforma Francisco Campos mantém um espaço pequeno para este componente curricular no secundário. A História do Brasil permaneceu diluída no programa da História Universal (História da Civilização).

Em 1938, é implantada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que seria o órgão responsável por avaliar e aprovar os materiais didáticos produzidos no país. A composição da Comissão era atribuição do Estado. Segundo FILGUEIRAS (2008, p. 4), dentre as pessoas de “notório preparo pedagógico e reconhecimento moral” que participavam da CNLD encontravam-se: *educadores, professores universitários, literatos, bacharéis em Direito, escritores de livros didáticos, membros das Forças Armadas e da Igreja, mas, principalmente, pessoas ligadas à política educacional da época.*

O Decreto-Lei, de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção dos materiais didáticos no Brasil determinava que alguns conteúdos ou posturas não seriam admitidos: críticas ao regime, desrespeito à tradição nacional, incitamento à luta de classes e raças, desrespeito ou desamor à virtude, à escola, às instituições nacionais, à família e ao professor, ofensa ao sentimento religioso e “pessimismo ou dúvida quanto ao poder e ao destino da raça brasileira” (DECRETO-LEI, nº 1006, art. 20, apud BOMÉNY, 1984). Além disso, segundo Rita de Cássia FERREIRA, o referido decreto previa que, cumpridos os pré-requisitos, os professores tivessem uma diversidade de materiais didáticos à sua escolha:

Os poderes públicos não poderiam determinar a obrigatoriedade de um só livro ou determinados livros de uso autorizado para cada grau ou ramo do ensino, nem estabelecer preferências. A escolha era livre aos diretores, nas escolas pré-primárias

e primárias e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, uma vez que os títulos constassem na relação oficial das obras de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático (FERREIRA, 2008, p. 38).

Nos finais do período do Estado Novo mais uma reforma de ensino seria realizada, esta agora implementada pelo ministro Gustavo Capanema em 1942. Reforçando ainda mais seu papel de formação moral, política e patriótica, a carga horária para o ensino de História foi aumentada, e a História do Brasil foi restabelecida como área autônoma.

A doutrina oficial empreendida entre os anos 1930 e 1940 propunha que a educação deveria servir à segurança, ordem e continuidade da nação (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 196). Como vimos anteriormente, o projeto de definição da brasilidade deste período explicitava com mais intensidade a ideia de unidade nacional (étnica, administrativa, territorial e cultural) (ABUD, 1998) com a conseqüente convivência harmoniosa, sem conflitos, dos diferentes grupos étnicos e sociais que formariam a nação brasileira.

Mesmo após o fim do Estado Novo e até o início dos anos 1960, a Reforma Capanema e a CNLD – apesar de algumas mudanças curriculares em 1945 e 1952 – continuaram sendo os principais referenciais legais para a escolarização brasileira. Para Thaís Nívea Fonseca

A partir do Estado Novo não se verificaram mudanças substanciais nas diretrizes para o ensino de História ou para a formação dos manuais. Na verdade, parte significativa dos livros que foram produzidos nesse período continuaram a ser utilizados até o início da década de 60, em sucessivas reedições (...) (FONSECA, 2006, 78).

O perfil dos estudantes do secundário, no entanto, começava, ainda que lentamente, a se transformar. Embora em meados da década de 1950 o ensino secundário não atendesse nem 10% da população brasileira entre 12 e 18 anos, mantendo-se profundamente elitizado, as pressões pela ampliação do acesso a este nível de ensino eram contínuas e as matrículas aumentavam ano a ano, não obstante serem as vagas ofertadas em maioria pelas escolas particulares (80%)<sup>86</sup>. O perfil dos professores também começava a se estruturar em direção a uma maior profissionalização, embora, no período, ainda fosse uma pequena minoria os que tinham formação acadêmica na área da disciplina que ministravam.

A complexificação da sociedade brasileira com o avanço da industrialização e da urbanização também trazia consigo a circulação das novas visões sobre a história do país que

---

<sup>86</sup> Os dados são de ABREU, 1955.

ganhavam espaço, embora ainda não preponderante nas obras didáticas. As explicações econômicas do atraso brasileiro em relação aos países capitalistas desenvolvidos, aos poucos, começavam a suplantar as justificações culturais. Com elas, vinha a ideia da sucessão linear dos ciclos econômicos - da extração do pau-brasil à industrialização. Sem embargo de representar uma minoria, havia, nos finais dos anos 1950, uma demanda por uma história escolar menos ufanista, mais crítica (engajada, na leitura de Jaime Pinsky, 1992).

Na década de 1950, organismos internacionais como a UNESCO passaram a incentivar mudanças em relação ao ensino de História e aos livros didáticos com vistas ao abrandamento dos tons nacionalistas e racistas. A busca por renovação dos métodos de ensino também veio se desenvolvendo desde meados dos anos 1930<sup>87</sup> no bojo do movimento da Escola Nova. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt

Estas perspectivas também foram incorporadas pela Portaria 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária (ginásio) brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver “os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros”, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (SCHMIDT, 2006, p. 716).

Contudo, Itamar Freitas afirma que este importante movimento de renovação metodológica com estratégias de ensino escolanovistas que migraram para o ensino secundário de História *não conseguiu romper com a aprendizagem centrada na memória* (FREITAS 2010a). Mesmo os livros didáticos produzidos neste período, para o ensino secundário, *não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam* (Gatti Junior, 2004).

Significativamente, a coleção didática<sup>88</sup> mais consumida, dos finais dos anos 1940 até o início dos 1960, não se mostrava afeita a toda esta renovação pedagógica. A *História do Brasil* de Joaquim Silva, não obstante se beneficiasse da composição gráfica diferenciada (formato inovador, cores, qualidade de impressão, capas ilustradas) que a poderosa Editora Nacional oferecia no período, não trazia grandes inovações em termos de conteúdo e organização didática.

---

<sup>87</sup> A principal referência para o ensino de História neste movimento será a obra *Como se ensina a História*, de Jonathas Serrano, publicada em 1935.

<sup>88</sup> Não se trata de coleção seriada como entendemos na atualidade. A proposição curricular da época localiza a História do Brasil em séries alternadas do ensino ginásial e a produção didática produzia materiais independentes para estas séries.

A obra de Joaquim Silva retomava o tema das “invasões estrangeiras” como momento da geração do “sentimento nacional”, salientava a harmonia na convivência entre as raças e a suavidade da escravidão no Brasil e dava grande destaque ao catolicismo como elemento *conformador da identidade nacional* (RIBEIRO, 2004) especialmente através da ação dos jesuítas. Arnaldo Pinto Junior, em tese de doutorado específica sobre a obra didática de Joaquim Silva, defendida na Unicamp em 2010, constatou *a manutenção das visões historiográficas desenvolvidas desde o Império, a opção por perspectivas de discursos históricos considerados mais tradicionais, fundados em bases católicas, sem deixar de lado o cuidado na manutenção dos vieses apaziguadores*. Na construção e no desenvolvimento do Estado e da nação, Joaquim Silva acabou retratando

a construção do Estado brasileiro de forma harmônica, amenizando ou ocultando conflitos, destacando o valor dos heróis nacionais, do catolicismo e das elites dirigentes, ressaltando a bondade e generosidade dos governantes, descartando a existência do preconceito racial (PINTO JR., 2010).

Pela leitura de teses, artigos e relatos de pesquisa sobre os livros didáticos, pode-se perceber que as obras desse período mantinham um tom mais grave e circunspecto, ainda distante da realidade dos estudantes. Em lembrança de sua experiência como estudante nessa época, o professor Ilmar Rholoff de Mattos considera que

Se havia livros de história que nós podemos chamar de livros escolares ou livros didáticos, eu arrisco dizer que eram livros muito mais preocupados com os professores, voltados para os professores e as “lições” que deveriam ministrar, do que para os alunos, não raro esquecidos ou imaginados de modo homogêneo, sem consideração pelas “idades da vida”. O tipo de escritura, o tamanho dos parágrafos, o vocabulário utilizado, a forma de argumentar, a ausência de ilustrações (não obstante as limitações editoriais e técnicas) falam de modo eloquente (MATTOS, 2009).

A produção didática brasileira começava a sofrer modificações maiores no início dos anos 1970. Estudos dirigidos, utilização de imagens e atividades diversificadas tornavam-se mais frequentes. A indústria editorial didática firmou-se, estabelecendo relações com o Estado autoritário. É esta nova produção didática da História que será objeto de análise no próximo capítulo.

Após as discussões que apresentamos neste capítulo, partimos para a análise das representações identitárias presentes nos capítulos referentes à colonização da América Portuguesa<sup>89</sup> dos materiais didáticos de História mais cientes:

a) da complexidade do objeto *livro didático*, de suas relações com o mercado e com as políticas públicas, do papel desempenhado pela mediação editorial, e dos autores, como agentes inseridos na cultura e na memória pública, que se apropriam dos currículos oficiais e dos diversos discursos em circulação na sociedade para construir e reconstruir representações articuladas por textos e imagens.

b) Dos meandros que envolvem o *código disciplinar da História*, no qual às finalidades atribuídas de transmissão de um conteúdo científico somam-se as funções de formação cívico-moral. Os conteúdos do ensino de História, portanto, são entrecidos por uma trama que envolve afetividade, desenvolvimento moral e cognição. Daí a forte relação deste conhecimento escolar com as demandas sociais do seu tempo. A mobilização das emoções e sentimentos, o convite ao envolvimento, o enfrentamento da memória coletiva estabelecida, os *horizontes de expectativa*, com as inquietações e esperanças do presente são questões centrais para análise das permanências, consensos e rupturas em relação ao ensino escolar de História e às estratégias retóricas dos autores de livros didáticos desta disciplina.

c) E, finalmente, das relações íntimas do ensino de História com o projeto identitário da nação em que, também, componentes culturais, políticos, afetivos e racionais estão entrelaçados. Deste projeto identitário decorrem as *representações fundadoras*, reiteradas e debatidas através do tempo, que idealizaram, no caso brasileiro, uma sociedade harmônica, especialmente com a representação da *união das três raças* e seu corolário, a ideia de *democracia racial*. Isso nos leva a observar o peso de aspectos do período colonial, destacados pela produção didática como *fundadores* da nação, substancialmente as representações a respeito de cada um dos elementos que compõem a *representação fundadora* das três raças - negros, índios e brancos<sup>90</sup> - e as intrigas construídas em torno destes agentes.

---

<sup>89</sup> Não incluímos na análise, salvo indicações, o período do desenvolvimento da sociedade das Minas Gerais do século XVIII.

<sup>90</sup> Este último desempenhando vários papéis sociais como navegador/explorador português, senhor de engenho, bandeirante ou jesuíta.



## CAPÍTULO II

### PRODUÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS SOB O ESTADO AUTORITÁRIO

A pesquisa histórica é atividade desafiadora. Ao lidar com a experiência humana no tempo, o historiador se depara com o contraditório, com aquilo que foge das classificações prévias e enquadramentos facilitadores da análise. Ao iniciarmos o projeto que desembocaria nesta tese, classificamos, *aprioristicamente*, a partir de leituras prévias, o período de que trata o presente capítulo como sendo o de uma *memória revisitada*, no qual imaginávamos encontrar, devido especialmente à existência do Estado autoritário, mais permanências do que rupturas com o modelo de identidade construído no século XIX e reelaborado pelos ideais nacionalistas do Estado Novo. Entendíamos, então, que, para um regime autoritário, seria ainda mais essencial construir, manter e divulgar uma imagem positiva da nação sem conflitos e com unidade *racial* através de discursos que enfatizariam a ideia de miscigenação. Evidentemente que não conjeturávamos tratar-se apenas de uma manipulação ideológica de cunho supostamente maquiavélico. Alguns autores e o corpo editorial dos livros didáticos poderiam compartilhar da “comunidade de sentidos”, de um discurso sobre o Brasil e os brasileiros bem sedimentado no imaginário social.

Em parte foi realmente essa perspectiva que encontramos nos livros didáticos de História do Brasil em circulação nos anos 1970. Mas não foi só isso. O movimento da pesquisa nos conduz, por vezes, aquém e, outras vezes, além do que se pretendia. Ele nos revela surpresas que não havíamos intencionado quando do planejamento inicial. Encontramos um período pleno de conflitos, disputas e contradições, e os livros didáticos não estavam fora deste contexto em que concepções diversas e versões diferentes da História conviviam lado a lado.

#### **2.1. Sociedade e educação na década de 1970.**

Em 31 de março de 1964, um movimento liderado por militares, amparados por forças civis, e que contava com o apoio logístico da embaixada norte-americana, tomou o poder no Brasil. A maior parte da imprensa, a hierarquia católica e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) saudaram o golpe. No dia dois de abril, cerca de 500 mil pessoas foram às ruas comemorar com a *Marcha da Vitória com Deus pela Liberdade*.

O substrato de pensamento que movia a alta hierarquia militar encontrava-se no maniqueísta contexto da Guerra Fria, consubstanciado na Doutrina de Segurança Nacional (DSN) que vinha sendo elaborada desde o final da década de 1940 junto à Escola Superior de Guerra. Partindo do princípio da existência de uma guerra global contra o *comunismo internacional*, a DSN pregava a necessidade de o Brasil alistar-se na defesa dos *valores ocidentais cristãos* tanto externamente, aliando-se ao bloco liderado pelos Estados Unidos, quanto internamente, propugnando o enfrentamento dos conflitos sociais e da mobilização das massas como estratégia para evitar o avanço do comunismo. Dentro desta visão, caberia ao Estado, representado pelas Forças Armadas, sobrepor-se aos embates sociais e garantir a construção de uma nação homogênea, sem divergências internas, possibilitando o crescimento econômico como garantia da Segurança Nacional.

Os Atos Institucionais (AI) seriam os instrumentos jurídicos pelos quais os militares imporiam sua nova ordem sobre a nação. Aos poucos, o poder foi centralizado nas Forças Armadas, ainda que com a tentativa de manter as instituições políticas clássicas. O fechamento político se processou paulatinamente, culminando com a publicação do AI-5, em dezembro de 1968, com a exacerbação do cerceamento da liberdade de expressão, a censura aos meios de comunicação e a cassação de direitos políticos de muitos opositores ao regime. A situação, no entanto, foi sustentada pelo crescimento acelerado da economia entre 1969 e 1973 e pela intensa propaganda governamental.

A consolidação do regime de exceção coincide com o momento de expansão dos meios de comunicação de massa no país, especialmente a televisão, que é incentivada pelo governo através da Embratel, com a comunicação via satélite possibilitando a transmissão em rede nacional.

A comunicação centralizada, abstrata e unilateral (GELLNER, 1983, p. 127) proporcionada pelos novos meios de comunicação de massa ampliou o alcance da construção da identidade nacional. Para além de toda a possibilidade oportunizada pela comunicação áudio-visual simultânea, a simples existência de um *Jornal Nacional*<sup>91</sup> já demarcava um território de imaginação. Como bem dimensiona BACKZO (1985, p. 313), “os novos circuitos e meios técnicos amplificam extraordinariamente as funções performativas dos discursos difundidos e, nomeadamente, dos imaginários sociais que eles veiculam” tecendo “relações extremamente complexas entre informação e imaginação”.

---

<sup>91</sup> Exibido pela Rede Globo desde 1969.



A propaganda das realizações governamentais era feita a partir do estímulo de certo triunfalismo ufanista expresso em *slogans* como “Este é um país que vai pra frente”. De ainda maior interesse para esta tese é a reatualização, pela propaganda midiática, de um discurso histórico cuja matriz remonta ao século XIX. Em sua tese de doutorado, Luis Fernando Cerri (2000) demonstra a utilização, neste período, do discurso e de figuras históricas tradicionais tanto pela propaganda governamental quanto por aquela feita pela iniciativa privada. Peças publicitárias e comemorações oficiais, como a do Sesquicentenário da Independência, reafirmavam constantemente os símbolos da unidade nacional, o mapa do Brasil, a bandeira e personagens como D. Pedro I, favorecendo “a possibilidade da maioria dos cidadãos aderir a essa história, assumindo-a como sua” (CERRI, 2006). A ideia, evidentemente, era de favorecer o entusiasmo nacionalista e reforçar um modelo de identidade:

O conhecimento histórico “propagandeado”, portanto, teria o papel de opor às forças centrífugas da modernização, atuando sobre a identidade, uma âncora, uma força centrípeta baseada no reforço a uma memória histórica, ao conhecimento de um passado comum, dotado de personagens e símbolos capazes de fornecer a matéria-prima para o sentimento de identificar-se com pessoas que não se conhece, com as quais não se trava relação direta, mas que são entendidas como viventes simultâneas de algo maior, um grupo, um organismo coletivo chamado de nação<sup>92</sup> (CERRI, 2005).

Neste primeiro aporte sobre o período, é importante perceber que, para além das academias, dos muros das escolas e das páginas dos livros didáticos, circulavam diversas interpretações da história. Uma delas contava com o endosso oficial e com a habilidade da comunicação de massa em “transformar o que, de fato, eram símbolos nacionais em parte da vida de qualquer indivíduo e, a partir daí, romper as divisões entre as esferas privada e local, nas quais a maioria dos cidadãos normalmente vivia, para as esferas pública e nacional” (HOBSBAWN, 1990, p.170).

---

<sup>92</sup> Esta forma de encarar a identidade nacional “não **reconhecia** competidores, muito menos opositores” (BAUMAN, 2005, grifo meu). A venda da imagem de um país próspero, unido e tranquilo, que caminhava firme rumo ao progresso, era contrabalançada pela eleição dos “inimigos do Brasil autêntico”, para os quais o *slogan*, transformado em adesivo dos automóveis, avisava: “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Tratava-se, como em outros casos, de um “pertencimento constantemente seletivo, alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão” (BAUMAN, 2005).

### 2.1.1 A escolarização e o ensino de História nos anos 1970.

No documento intitulado “Metas e Bases para a Ação do Governo – Período 1970-1974” apresentavam-se algumas diretrizes específicas que revelam a concepção e a função da educação formal almejada no período:

1. Nenhuma nação em desenvolvimento poderá chegar à sociedade das nações desenvolvidas se não capacitar adequadamente a mão-de-obra, visando à produtividade e ao pleno emprego;
2. O jovem precisa de educação formal como meio de valorização pessoal; à Nação cabe velar para que sua valorização se faça em proveito das necessidades da comunidade, ou seja, como fator de produção e não como excedente profissional, marginalizado do processo produtivo;
3. É indiscutível a integração entre educação, recursos, segurança e desenvolvimento, pois enquanto este último exige recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente, a segurança exige uma conscientização de valores perfeitamente definidos e estratificados. Somente a educação pode atender às necessidades de ambos;
4. Todo processo educativo redundará em mudança de estado, elevação e melhoramento; a escola deve ser, pois, um meio para alcançar determinados fins. No caso brasileiro requer-se educação para o desenvolvimento, o que implica colocar o complexo aluno-mestre-escola dentro de uma sistemática a serviço de um princípio e sob o conceito de despesas de investimento e não despesas de consumo (apud BRASIL, 1974, p. 58).

Com uma proposta educacional atrelada, como se vê acima, à segurança nacional e ao desenvolvimento econômico, o governo dos militares herdou um sistema jurídico-administrativo já estruturado desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) em 1961. Esta havia retomado o princípio da descentralização, dando autonomia aos governos estaduais para a construção dos programas da escola secundária. Ao governo federal ficava a atribuição da determinação de um núcleo mínimo de disciplinas e seus conteúdos. Ainda no mesmo documento, efetivou-se uma diminuição do espaço para as ciências humanas a partir da influência de pensadores do currículo norte-americanos. Para Kátia ABUD (2003, p. 39) iniciou-se “claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida”.

Uma nova LDB (Lei 5692) foi implantada pelo regime militar, em 1971, intentando uma reforma no sistema de ensino, assentada sob as bases já construídas em 1961. Para Maria do Carmo Martins

a reforma educacional da ditadura militar (...) não pode ser vista como uma reformulação de todo o sistema educacional, uma vez que manteve funcionando os órgãos públicos desse setor, anteriores à reforma, e usufruiu, ao máximo, das prerrogativas legais e jurídicas para tal setor (2000, p. 87).

Manteve-se especialmente a centralidade do Conselho Federal de Educação<sup>93</sup> (CFE), órgão normativo e deliberativo<sup>94</sup>, que tinha o poder de definir o núcleo comum das *matérias escolares* que comporiam os currículos estaduais, além de emitir pareceres e articular um projeto de educação nacional. Pela nova lei, foi ampliada a obrigatoriedade escolar para oito anos, criando o *Ensino de Primeiro Grau* que integraria os antigos níveis primário e ginásial. Já o *Segundo Grau* teria duração de três anos com formação profissionalizante.

A expansão da oferta e da demanda por escolarização já vinha da década anterior. No início dos anos 1970, estatísticas oficiais anunciavam o aumento de 2 milhões e quatrocentos mil, em 1966, para 4 milhões e 200 mil matriculados no ensino secundário em 1970 (BRASIL, 1972). Segundo Másculo (2002, p. 27) “o número de alunos matriculados nas quatro séries do antigo ginásio, que em 1966 era de trezentos e sessenta mil, no estado de São Paulo, saltou para 977 mil no ano de 1971”. A evasão escolar, no entanto, era gigantesca. Em 1968, a cada 1000 alunos matriculados na 1<sup>o</sup> série, 411 passavam para a 2<sup>a</sup>. Apenas 10% dos alunos matriculados alcançavam a 1<sup>a</sup> série ginásial<sup>95</sup> (BRASIL, 1972).

A extinção do exame de admissão (para ingresso no nível ginásial / 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino de 1<sup>o</sup> grau), nos finais dos anos 1960, atendia à demanda gerada pela intensa urbanização do país. Ampliava-se, assim, o acesso à escola para as classes populares cuja possibilidade, anteriormente, de alcançar os bancos escolares do *ensino secundário* era muito remota. Embora, neste nível de ensino, ainda houvesse uma grande força representada pelos estabelecimentos particulares, observa-se um aumento significativo no número de escolas públicas na década de 1970. Ainda que não se conseguisse oferecer escolarização para todos em idade escolar, especialmente no interior do país, todo este movimento de ampliação de matrículas indica a presença de novos perfis de alunos e professores nas salas de aula do Ensino de Primeiro Grau (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

---

<sup>93</sup> Evidentemente que a composição do Conselho, indicada pelo presidente da República, foi alterada, atendendo aos novos interesses. Dom Helder Câmara foi exonerado em 1964; Alceu Amoroso Lima e Anísio Teixeira, em 1968, por exemplo. Martins (2000) ressalta, todavia, a influência do grupo católico no CFE no período dos militares, “especialmente o grupo de católicos que organizavam grande parte da rede particular de ensino, com as escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e Faculdades”.

<sup>94</sup> O CFE era dotado, na lei, de uma autonomia relativa. Às vezes aparecia apenas como um órgão consultivo. Na prática suas decisões dependiam de homologação ministerial.

<sup>95</sup> As estatísticas que conseguimos para o período são conflitantes e nem sempre confiáveis; servem, contudo, ao menos, para indicar uma tendência.

De grande interesse para o tema que estamos investigando foi também a oficialização da área ou disciplina de Estudos Sociais no Ensino de Primeiro Grau, integrando as disciplinas de História e Geografia. A discussão sobre os Estudos Sociais vinha de longa data no país e revela a aproximação com teóricos do currículo norte-americanos feita por pensadores da educação brasileiros desde a terceira década do século XX. Tratava-se de um modelo mais instrumental de disciplina escolar em que, dentro de ideais cívico-liberais, deixava-se mais evidente as finalidades do ensino voltadas para a formação da cidadania e a utilidade dos conteúdos escolares para a vida cotidiana. Os conteúdos mais pragmáticos dos Estudos Sociais revelavam a rejeição a uma concepção de disciplina escolar atrelada apenas à divulgação dos resultados das ciências de referência. A formulação dos seus conteúdos poderia contar com a colaboração de diversas origens, inclusive de outras disciplinas acadêmicas, como a Sociologia e a Antropologia, dentro das ciências sociais.

A discussão anterior, contudo, era focada no antigo ensino primário. Experiências neste nível de ensino já existiam desde a década de 1930 no Rio de Janeiro e em Minas Gerais na década de 1950. Em 1967, os Estudos Sociais foram implementados nas escolas primárias de São Paulo<sup>96</sup>. A novidade, a partir de 1971, era que os Estudos Sociais estendiam-se para o antigo ciclo ginásial, incluído no ensino de primeiro grau. Embora nem todos os professores deste período tivessem formação específica na área de História ou Geografia, a nova disposição curricular, retirando duas disciplinas já tradicionais do currículo, abria caminho para a formação e atuação de um professor polivalente que, além dos Estudos Sociais, poderia atuar nas áreas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A expansão da escolarização e a possibilidade de formação generalista oportunizaram a abertura dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, com duração de três anos, oficializados a partir de 1971. Estudando o caso de São Paulo, Martins constata:

A demanda por mais escolas, portanto, por mais professores, não foi acompanhada pela oferta, uma vez que as universidades públicas paulistas continuaram a formar a mesma e pequena quantidade de professores anualmente, e a carência foi suprida pelos formados nas incontáveis escolas privadas que ostentavam o título de Faculdades, normalmente escolas de cursos de final de semana (MARTINS, 2000).

---

<sup>96</sup> A proposta de Estudos Sociais que se consubstanciará na ditadura militar dará ênfase maior à ideia de *integração social*, dos deveres de cada um perante a comunidade e da convivência harmoniosa entre todos.

Na segunda metade da década de 1970, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) manifestaram-se contra a *precarização* da formação superior representada pelas Licenciaturas Curtas<sup>97</sup>. O tema passou a ser debatido com intensidade, e as resistências, especialmente no meio acadêmico, cresceram.

Nas salas de aula, ao que tudo indica, muitas escolas e professores adotaram a forma oficial de unificação da História com a Geografia; muitos outros, no entanto, mantiveram, ainda que sob o título de Estudos Sociais, o trato das duas disciplinas em separado<sup>98</sup>. Isso pode ser inferido também pelo número de títulos de livros didáticos de História – para 5ª a 8ª séries do 1º grau - publicados na década de 1970, maior do que o de Estudos Sociais, pelo que conseguimos constatar. Vários livros de História traziam na capa, abaixo do título, a informação “Área de Estudos Sociais”, indicando uma possível interpretação dos Estudos Sociais como *área de estudos*, ao invés de disciplina. Em sua tese, MÁSCULO (2002) mostra que havia incertezas quanto a essa situação mesmo no próprio Conselho Federal de Educação. O fato é que, em que pese a pressão oficial e a elaboração de currículos estaduais de Estudos Sociais, a História continuou a ser ensinada de maneira autônoma em muitos estabelecimentos escolares.

A mesma situação não se dava com a Educação Moral e Cívica, espécie de “coração” da reforma e das intenções oficiais no período. Para André Chervel (1990, p. 214), “a história de uma disciplina escolar não pode (...) fazer abstração da natureza, das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas”. Nas intenções educativas do Estado Militar, História, Estudos Sociais e OSPB deviam convergir para a Educação Moral e Cívica<sup>99</sup>, compreendida tanto como disciplina, obrigatória no currículo desde 1969, quanto como substrato central do projeto educacional, inclusive fora do âmbito escolar. Como disciplina, a EMC recebia vigilância maior através da Comissão Nacional de Moral e Civismo que

---

<sup>97</sup> Evidentemente que as licenciaturas curtas atendiam às disposições de mercado e a uma racionalidade econômica de curto prazo. Pensando apenas neste curto prazo pode-se argumentar que a graduação em Estudos Sociais garantia alguma formação a professores que anteriormente eram formados em Direito ou áreas mais distantes da História, ou, ainda, sem formação superior, contribuindo assim para um processo de profissionalização dos quadros professorais. Pode-se considerar também que, embora sem o *status* de outros tempos, os cursos de licenciatura abriam a possibilidade de uma carreira profissional digna a jovens oriundos de grupos sociais antes distantes do diploma superior.

<sup>98</sup> Ver por exemplo os depoimentos colhidos por Cláudia MARTINS (2004). Algumas escolas tentavam a unificação, mas, depois, voltavam atrás, trabalhando com a História e a Geografia em separado, adotando dois livros didáticos distintos, nas aulas de Estudos Sociais.

<sup>99</sup> Estas disciplinas, Estudos Sociais, OSPB e Educação Moral e Cívica, eram vistas como complementares, dividindo conteúdos em comum na direção da formação de certa *cultura histórica* que se intentava construir ou reforçar no período.

elaborava o programa e avaliava os livros didáticos de EMC e OSPB. Desde 1966 funcionava, na Divisão de Educação Extra-Escolar, o Setor de Educação Cívica que teve forte atuação no período com diversas publicações contendo orientações metodológicas sobre a educação cívica e as instituições e símbolos nacionais. Nesses órgãos, a participação de padres e militares era intensa.

No que tange à concepção de ensino de História presente nas prescrições oficiais, prevalece a permanência de antigas formulações, mesmo com as influências metodológicas escolanovistas<sup>100</sup>. Faz-se útil recorrer à, já tantas vezes citada, constatação de Elza Nadai sobre este período:

“A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes. (...) não representou uma ruptura no ensino de história. A rigor não se pode pensar que anterior à década de 60, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História Crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando (NADAI, 1986, p. 105)<sup>101</sup>.”

Evidentemente que a investigação sobre a prática de sala de aula poderia revelar muitas surpresas e nem tantas continuidades. No que diz respeito à prática discursiva presente nos livros didáticos, veremos mais adiante seus limites e possíveis transgressões que desvelam rupturas e permanências quanto à concepção de História e a representação da(s) identidade(s) brasileira(s).

### **2.1.2 Livros didáticos: controle, produção**

Os livros didáticos, que já apareciam de longa data como um importante componente da cultura escolar e instrumento de ação educativa governamental, ganharam ainda mais espaço a partir dos anos sessenta com a expansão da escolarização. Discutiam-se,

<sup>100</sup> Embora a história acadêmica já tivesse se desincumbido do papel de guardião da memória nacional, produzindo algumas análises mais reflexivas a respeito do passado brasileiro, o diálogo com a educação básica ainda era precário, mesmo com a expansão dos cursos de pós-graduação após a Reforma Universitária de 1968.

<sup>101</sup> Não se pode exagerar os elementos de continuidade entre o antes e o após 1964. O nacionalismo, o civismo, a educação moral e o ensino de História de viés tradicional já estavam sistematizados muito antes dos militares assumirem o poder. Contudo, as finalidades dos Estudos Sociais e da Educação Moral e Cívica sofreram restrições na política educacional do período ditatorial. No período democrático manifestavam-se, também, movimentos “alternativos” de escolarização e ensino de História que, em que pesem serem minoritários, tinham seu espaço como ‘laboratórios’ para a construção de experiências mais significativas.

em nível parlamentar, propostas para viabilizar o acesso aos livros didáticos a um maior número de estudantes. Surgiram algumas proposições de descentralização da avaliação e possíveis subsídios para a produção de livros didáticos. A partir de 1961, o governo federal passou a participar mais diretamente da produção de livros didáticos através do financiamento público pelo Banco do Brasil. O Decreto-Lei de 21 de fevereiro de 1964 autorizava o governo a editar livros para distribuição gratuita. A medida, no entanto, foi revogada em 14 de abril de 1964 (Cfm. BOMÉNY, 1984).

Entre os anos de 1966 e 1971, a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) foi o órgão responsável pela administração das políticas públicas envolvendo os livros didáticos. Desde 1967, a execução dos programas voltados para o livro didático era compartilhada com a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar). Prioritariamente a ação governamental dedicou-se a fornecer livros para equipar as bibliotecas das escolas públicas. A distribuição gratuita de livros e o oferecimento de cursos a professores foram viabilizados pela parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), assinada em 1967, com a participação do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)<sup>102</sup>.

Além do aporte financeiro, o acordo previa uma transferência de *know-how* a respeito da elaboração e distribuição de livros didáticos. Técnicos estadunidenses supervisionavam e prestavam consultoria sobre a editoração e diagramação dos livros, sua fundamentação psicopedagógica e as questões técnicas referentes à “fabricação” (papel, maquinaria, tinta) e distribuição do material didático.

Toda essa movimentação durou até 1971 quando a COLTED foi extinta por acusações de irregularidades<sup>103</sup>. O Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado no período do Estado Novo, assumiria as funções relacionadas à política do livro didático. Com o fim do

---

<sup>102</sup> Os acordos de cooperação com os Estados Unidos, na área educacional, vinham desde a década de 1950. Dentro do contexto da Guerra-fria, a América Latina ocupava lugar estratégico para a política externa norte-americana. Após a revolução cubana, esta ação se acentuou com a criação da *Aliança para o Progresso*. “Depois da mudança de governo em abril de 1964, e o estabelecimento da política interna mais coerente, a ajuda ao Brasil tomou um caráter contínuo e desenvolvimentista. Os empréstimos da Agência Internacional dos Estados Unidos (USAID) se tornaram mais flexíveis e de mais rápido desembolso. A orientação (...) da ajuda foi no sentido de amparo às despesas crescentes de educação (...)”. (Relatório Pearson, p. 276-278, apud ARAPIRACA, 1979, p. 206).

<sup>103</sup> Poucas informações conseguimos sobre o chamado “escândalo da COLTED”. Para OLIVEIRA *et alii* (1984, p. 56) os recursos em abundância e a centralização teriam aberto canais de barganha que envolveram o mercado livreiro, levando o Ministério da Educação a constituir uma comissão de inquérito para apurar as irregularidades. “No caso da COLTED, a centralização de recursos e de decisões num pequeno grupo levou à prática de certos critérios que acabaram redundando em enormes desperdícios e atos de corrupção. Curiosamente, todos os arquivos referentes a esse período desapareceram e não existem traços das decisões importantes tomadas então” (p. 122).

aporte financeiro da USAID, estabeleceu-se um sistema de coedição com as editoras privadas através de um novo programa, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental)<sup>104</sup>. Além disso, os estados passaram a entrar com uma contrapartida de 12% dos custos das compras realizadas, sob a forma de contribuição para o Fundo do Livro Didático<sup>105</sup>. Em 1976, novos problemas administrativos fizeram a administração do PLIDEF ser transferida à FENAME.

Em tese, todos esses programas previam a escolha do livro pelo professor<sup>106</sup>. Pesquisas de campo realizadas à época (OLIVEIRA *et alli*, 1984) e trabalhos com resgate de memória de professores (ALVES, 2010) demonstram que os docentes viam com ‘bons olhos’ os livros que chegavam à escola (era um recurso importante, embora, pelos relatos, não atendesse à maioria dos alunos), porém os interpretavam como uma imposição estatal, revelando não terem ciência de sua participação no processo de escolha. Numa mesa-redonda realizada em 1981, o editor Jiro Takahashi expressava sua constatação: “Não é o professor que quer o livro, é o coordenador [estadual] do PLIDEF que por simpatia pessoal, ou não sei de que ordem, em relação a alguma editora, ou algum livro, só pede aquele” (apud OLIVEIRA, 1984).

A produção de livros didáticos cresceu extraordinariamente na década de 1970. A indústria livreira foi beneficiada pela isenção de impostos, estendida a toda a cadeia produtiva (da fabricação de papel à comercialização) da produção de jornais, livros e revistas, prevista na constituição de 1967. A capacidade de produção aumentou com a modernização dos equipamentos. Segundo Hallewell (2005), a produção de didáticos para a 1ª a 4ª séries em 1966 era de 11.754.256, em 1977 atingiria um ápice no período com 78.738.375 unidades e, em 1980, 71.776.688 unidades<sup>107</sup>. No ensino secundário<sup>108</sup>, em 1966, a produção era de 11.076.001 unidades, e, em 1980, 17.291.876, com um crescimento de aproximadamente 57%.

---

<sup>104</sup> Outros programas para atender demais níveis de ensino e outras instâncias voltadas à educação foram criados. Na prática apenas o PLIDEF teve continuidade no período.

<sup>105</sup> Desde 1966, previa-se a atuação de Comissões Estaduais do Livro Didático para avaliar os materiais e administrar o pedido dos professores. Segundo OLIVEIRA (1984), na maioria dos estados havia apenas um coordenador do programa que acabava por centralizar as decisões.

<sup>106</sup> No caso da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental esta função era atribuída também à equipe pedagógica e à direção dos estabelecimentos.

<sup>107</sup> O crescimento do mercado para o antigo ensino primário é, sem dúvida, impulsionado pelos programas governamentais.

<sup>108</sup> No caso refere-se, depois de 1971, ao ensino de 1º grau, 5ª a 8ª séries e ao Ensino de 2º grau. Nestes níveis de ensino, a presença do setor privado é ainda muito forte. Tudo indica também que os programas governamentais de distribuição de livros didáticos atenderam prioritariamente o antigo nível primário.



O número de editoras participantes deste mercado aumentou. Para CASSIANO (2005), a maior parte delas, “excetuando a Editora Nacional<sup>109</sup>, teve o seu grande salto quantitativo de vendas de livros didáticos impulsionado pelas reformas na educação, que foram iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61”. Contudo, há uma propensão à concentração do mercado. Analisando a situação de 1981, OLIVEIRA *et alii* (1984) verificam uma “nítida tendência oligopolística, com cerca de cinco editoras concentrando mais da metade do mercado”. De qualquer forma, indubitavelmente, como já havia constatado GATTI JR. (1998), percebe-se “a evolução de uma produção editorial quase que artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial”.

### 2.1.3 Os *novos* livros didáticos: um panorama geral

Em 1981, a Câmara Brasileira do Livro indicava como características do novo livro didático no Brasil.

(...) altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao novo tipo de professor; o emprego dominante de atividades no livro em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas do ensino; ou uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela grande sobrecarga de trabalho do professor (CBL, 1981, p.8. apud OLIVEIRA, 1984, p. 108-109).

Era nítida, para os contemporâneos, a grande transformação que os livros didáticos sofreram durante a década de 1970. A visualidade era o primeiro elemento que chamava atenção, começando pelas capas. Diferentemente das sisudas e sóbrias capas anteriores, têm-se outras com uma quantidade de informação muito maior. Além do título e do autor da obra, as novas capas traziam ilustrações ou fotografias coloridas que remetiam ao conteúdo interno, representando toda uma concepção visual endereçada ao seu público consumidor, alunos e professores<sup>110</sup>.

Internamente, os livros também passaram por toda uma reformulação quanto ao seu aspecto visual. Havia uma consciência de que a visualidade era questão central para o

<sup>109</sup> Tradicional produtora de materiais didáticos ocupando o primeiro lugar em vendas no mercado até início da década de 1970.

<sup>110</sup> Professores que lecionavam História na década 1970, especialmente para o primeiro grau, são praticamente unânimes em destacar a grande transformação dos livros didáticos na época, principalmente quanto aos aspectos visuais. Comentando a diferença, exclamava a professora Aracelis: “no meu tempo de estudante, quando aparecia uma figura em preto e branco no livro, meu Deus, era uma raridade!” (apud MARTINS, 2004). Os professores também se *encantavam* com os novos livros.

mundo contemporâneo. A escola sofria a concorrência dos meios de comunicação de massa e precisava se adaptar às novas circunstâncias. O autor de um dos livros de grande sucesso no período, Julierme de Abreu e Castro, apresentava uma extensa mensagem aos professores logo na abertura de sua obra:

(...) Se a televisão mostra o presente, o cinema, cada vez mais perfeito, é capaz de reconstituir o passado e antecipar o futuro com tal fidelidade que, também, faz-nos presentes na origem do homem e nas futuras viagens interplanetárias (haja vista “2001”, de Stanley Kubrick). Por outro lado, qualquer jornal que cai em nossas mãos, apresenta-se cada vez mais aprimorado no sentido gráfico e, também, na técnica de transmissão da sua mensagem (comunicação). Estamos acostumados a consumir material gráfico de qualidade sempre crescente. As revistas de maior tiragem são (e não por coincidência) aquelas que melhor conseguem comunicar sua visão do mundo, sua publicidade, sua mensagem. Por outro lado, no que diz respeito à Escola e, especialmente, aos livros didáticos, pouca coisa mudou neste século. Os compêndios escolares não seguiram o exemplo dos jornais, revistas, cinema e televisão. (...) Até a pouco havia o tabu de que o material didático (livros e cadernos) deveria ser “sombrio”, “sério”, alheio às inovações gráficas ou de linguagem mais direta e acessível, como estava ocorrendo fora da escola (...) (JULIERME, 1971, s/n, apud BUENO, 2008).

Essa extensa argumentação que Julierme usava para justificar sua opção pelo recurso à história em quadrinhos em seu manual poderia ser utilizada por boa parte das demais obras didáticas publicadas na década de 1970. Nelas a editoração assumiu papel central. A forma gráfica dos livros mudou com o uso de técnicas de diagramação e abundância de ilustrações. A impressão a cores ficou mais barata e os livros tornaram-se, aos poucos, mais coloridos com recurso a boxes e outras formas de *layout*, além de fotografias e reproduções de imagens de diversas origens. A equipe técnica das editoras aumentou. Ilustradores produziam material específico para cada obra.

O novo padrão estético derivava de concepções comerciais, técnicas e pedagógicas. Em um mercado com maior concorrência, a capacidade de atrair e motivar alunos e professores era uma forma importante de distinção. Numa primeira aproximação, as imagens poderiam funcionar como um convite à leitura e à utilização da obra. Para os novos profissionais de edição, a imagem era pensada numa concepção de descanso visual - uma forma de tornar a leitura mais amena - e de equilíbrio estético, com algumas obras já diagramadas como página dupla. O discurso pedagógico, por sua vez, já contemplava, há algum tempo, a força comunicativa das imagens. Na área de História, como evidenciam as primeiras frases da citação de Julierme, o “ver a História” era bastante valorizado. Dentro da concepção do período, o livro didático passa a veicular, ainda mais, o “assim foi”. A imagem torna-se uma forma de ‘experienciar’ outros tempos não vivenciados pelos alunos.

Paulatinamente, um novo formato, de aproximadamente 20 x 28 cm<sup>111</sup>, vai se impondo, propiciando a ampliação do tamanho da imagem e novas possibilidades de visualidade.

Outro fator que implicou mudança estrutural na concepção e confecção dos novos livros didáticos publicados na década de 1970 foi o diálogo mais amplo que se estabeleceu com as teorias pedagógicas<sup>112</sup>. Como afirmam BEZERRA E LUCA (2006, p. 30) “os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente”. Os agentes governamentais e boa parte dos professores de didática e metodologia<sup>113</sup> viam o afastamento do academicismo como possibilidade de efetivar a aprendizagem e combater a evasão e a repetência, grandes males que afetavam a escolarização no momento de sua massificação. Tal meta (distanciar-se do academicismo<sup>114</sup>) foi abraçada, mas nem sempre alcançada, por muitos livros didáticos do período.

A Psicologia se impõe como campo de estudo a dar sustentação aos projetos educativos que visam ao desenvolvimento integral da personalidade do aluno. O livro didático foi visto a partir daí como integrante deste processo de aprendizagem e não apenas portador de um conteúdo informativo. Reforçando a ideia de participação ativa dos alunos, os livros passaram a apresentar padrões de decodificação com a função de reforçar a aprendizagem.

Havia muito mais espaço para atividades ou exercícios nos livros didáticos de História publicados na década de 1970, quando comparados aos livros anteriores. Poucos deles mantinham o uso restrito do simples questionário de origem catequética. Na década de 1970, estava em voga um modelo, de origem norte-americana, conhecido por “estudo dirigido”. Sustentado na teoria operatória de Piaget<sup>115</sup>, o método do *estudo dirigido* propunha a estruturação do conhecimento em etapas sucessivas de dificuldade. Caberia ao livro, no

---

<sup>111</sup> Este formato se estabelece como padrão a partir dos finais da década de 1970, em substituição ao antigo padrão de 15 x 21 cm.

<sup>112</sup> Evidencia-se uma preocupação maior com a idade do aluno que irá utilizar o material. Os livros passam a ser específicos para cada série, diferentemente dos antigos *compêndios* que traziam todo o conteúdo de uma disciplina.

<sup>113</sup> Analisando os pareceres emitidos pelo CFE, Maria do Carmo Martins verifica que para os conselheiros “os conteúdos de ensino no currículo deveriam ser relacionados à experiência e à prática (...) a presença do “real” (sinônimo da experiência sobre a realidade concreta) evitaria um “intelectualismo vazio e inconsciente””.

<sup>114</sup> Esta é uma questão comum para boa parte dos países que estão repensando seus sistemas de ensino e as funções da escola em face das novas exigências da vida social, especialmente a partir da década de 1960. A referência central para esta guinada é a *psicologia cognitiva*. Além de Jean Piaget, mais especificamente para o ensino de História, o psicólogo norte-americano Jerome Bruner é referência assumida, tanto em propostas de nível nacional quanto no currículo elaborado pelo estado de São Paulo. Bruner participou ativamente da reforma de ensino americano no início dos anos 1960, colaborando decisivamente para a proposta curricular das Ciências Sociais consubstanciada em seu livro “Man, a Course of Study” (1965).

<sup>115</sup> Embora não se possa atribuir diretamente ao psicólogo suíço esse tipo de proposta.

caso, trazer instruções em sequência para que o aluno desenvolvesse um método de estudo, incluindo a organização do tempo, a sistematização de dados e o desenvolvimento de algumas operações mentais próprias de cada disciplina. Para o professor, o livro tornar-se-ia um instrumento de gerenciamento, uma forma de controlar e tornar mais eficiente a aprendizagem<sup>116</sup>.

A notoriedade desta proposta ou técnica pedagógica foi muito grande neste período. Muitos livros de História e Estudos Sociais traziam na capa “Estudo Dirigido” como subtítulo da obra, revelando também que a editora via a vinculação com a técnica como uma distinção de mercado<sup>117</sup>. Contudo, o que se vê na maioria dos livros de História é a forma híbrida com a convivência entre as atividades tradicionalmente utilizadas e as novas metodologias. Atividades de associação de colunas, palavras-cruzadas, atribuição de certo ou errado, verdadeiro ou falso, complementação de frases (retiradas do texto didático, com palavras deixadas em branco) e testes de múltipla escolha são predominantes e indicam uma tentativa de deixar o livro mais agradável para os alunos, mas também que a concepção de conhecimento presente nos livros, a despeito de todas as propostas pedagógicas, não era tão distante da dos antigos questionários.

Atribuía-se, à época, a esta proposta pedagógica mais dinâmica, a publicação de livros “consumíveis”, quer dizer, com espaço para os alunos preencherem a resposta às questões no corpo do livro. Essa situação tornava os livros descartáveis, obrigando à compra de novos exemplares anualmente<sup>118</sup>. Algumas editoras adotaram a separação entre os livros de

---

<sup>116</sup> Por vezes, no período, a técnica do estudo dirigido confundiu-se com a “instrução programada” de origem *behaviorista*. Sequências encadeadas em progressão racional, baseadas na concepção *skinneriana* de “estímulo - resposta – reforço” são encontradas em alguns manuais didáticos, embora geralmente diluídas entre outras formas de atividade.

<sup>117</sup> Trata-se de uma proposta valorizada pelos cursos de Didática e Prática de Ensino das Licenciaturas. Eliane Mimesse Prado (2007) encontrou, predominantemente, entre 1972 e 1978, referência aos Estudos Dirigidos como técnica pedagógica nos relatórios de estágio dos alunos da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em História na Universidade de São Paulo. O concurso de provimento de cargo para professor de História realizado em 1978 no estado de São Paulo também pedia como um dos itens dos conhecimentos pedagógicos o ‘estudo dirigido’ (MÁSCULO, 2001).

<sup>118</sup> Não temos dados maiores sobre a prática, mas algumas indicações mostram que era solicitado aos alunos preencherem o livro a lápis para poderem apagar as respostas no final do ano. Oliveira aponta que em São Paulo o livro era doado ao aluno e não era reutilizado. Ainda segundo OLIVEIRA et alli, em 1982 90% dos livros eram consumíveis. Desde a década de 1950, discutia-se a proibição da substituição do livro didático adotado pelas escolas por certo número de anos. Falava-se em *truste* das editoras. Em 1965, o CFE rejeitou proposta de permanência do mesmo livro por quatro anos, sob a principal alegação de que o conhecimento avançava muito rapidamente. Na década de 1970, denúncias, feitas por parlamentares, de práticas abusivas com relação à produção e comércio de livros didáticos continuaram, com pedidos para padronizar os livros (adoção de um livro único por disciplina em território nacional), estabelecer um tempo fixo para sua utilização e, especialmente, controlar seus preços. O CFE manteve-se fiel aos princípios liberais alertando para os perigos da oficialização de um livro único, a estatização e a centralização excessiva.

texto, sem propostas de atividades, e os cadernos de exercícios, consumíveis, que poderiam ser adquiridos separadamente. A solução, obviamente, descaracterizava as propostas pedagógicas assentadas sobre a participação ativa do aluno e os *estudos dirigidos*.

Enfim, quem olhasse para as capas de grande parte dos livros didáticos editados na década de 1970 ou, simplesmente, os folheasse perceberia grandes mudanças em relação aos seus antecessores. A preocupação com os alunos, sua idade e sua vivência, evidenciava-se ao menos no aspecto visual e no encadeamento de atividades. Sua função estaria agora mais assentada sobre a relação pedagógica da sala de aula, como mostram OLIVEIRA *et alli*:

(...) o livro didático é tratado como estando a serviço de uma *relação entre o professor e o aluno*. Ele é pensado como instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática do ensino. Ou seja, o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera como digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação (1984, p. 27).

## 2.2 A Produção didática de História na década de 1970 e a questão das identidades.

A seguir descrevemos e analisamos a produção didática de História publicada na década de 1970. O conjunto não representa *todos* os livros didáticos destinados à 5ª a 8ª séries em circulação no período, mas a amostragem é bastante ampla<sup>119</sup> para que se possa inferir conclusões significativas. São obras que estiveram em circulação; podem ter servido - algumas mais, outras menos - de referência aos professores na preparação de suas aulas; mas, especialmente para os interesses desta tese, evidenciam apropriações, feitas por autores e editores, do conhecimento histórico e pedagógico, das diretrizes governamentais e dos demais discursos identitários em voga no período.

Primeiramente, destacamos um conjunto de publicações, produzidas pela FENAME – portanto com chancela oficial – e distribuídas às escolas. Trata-se de cadernos didáticos e guias metodológicos que nos servem para balizar justamente as proposições e os modelos advindos dos responsáveis pelas diretrizes educacionais do período. Posteriormente, analisamos as publicações feitas por editoras privadas envolvendo três grupos de livros

---

<sup>119</sup> A grande dificuldade para trabalhar com os livros deste período se deve ao fato de que algumas editoras não tinham o cuidado de inserir uma ficha catalográfica e, por isso, existem muitas obras sem identificação de ano de publicação ou número de edição. Tal situação levou-nos a procurar comparações entre os livros analisados e outros encontrados em bibliotecas de escolas públicas, cuja ficha denotava o ano de aquisição. Muito útil também, neste e em outros casos, foi o acervo montado pelos Projetos LIVRES e LEMAD da USP.

didáticos: um primeiro a que nomeamos de “compêndios” por trazerem todo o conteúdo da disciplina ‘História do Brasil’ e serem diagramados no padrão das publicações mais antigas da área; o segundo grupo, mais extenso, envolve as novas obras seriadas de História, publicadas na década de 1970, a maior parte com características diferenciadas de seus antecessores com relação ao padrão visual; o terceiro grupo é formado pelos livros relacionados aos Estudos Sociais com o intuito de perceber se esta nova disciplina trouxe mudanças com relação ao discurso histórico e especialmente em relação à questão das identidades.

Tentando manter fidelidade à consideração de Choppin de que o livro didático é *um objeto de grande complexidade*, procuramos apresentar os livros de forma plural, mas centrando a análise no discurso identitário que geralmente emerge do conteúdo sobre a sociedade colonial, localizado, na maioria dos livros publicados no período, no volume dedicado à 5ª série do primeiro grau.

### 2.2.1. As publicações oficiais

A partir de 1967, a FENAME publica uma série de materiais didáticos destinados ao universo escolar. São atlas, guias metodológicos e, especialmente, a coleção “Cadernos MEC” que, à guisa de livros didáticos, trazem conteúdos e muitas atividades com espaço para os alunos preencherem. Funcionavam, portanto, como livros consumíveis<sup>120</sup>.

A maioria das obras tem autoria de professores ligados a instituições de ensino superior. Significativamente, algumas delas tiveram sua primeira publicação antes de 1964 e foram incorporadas ao projeto da FENAME. As obras editadas pela FENAME, como veremos a seguir, não são uma mensagem unívoca. Há diferenças entre elas. E há divergências entre o conteúdo das obras e a mensagem oficial.

---

<sup>120</sup> Algumas indicações esparsas demonstram a distribuição deste material pelo governo, ao menos para as bibliotecas das escolas. Contudo, todas as obras analisadas trazem impresso o preço, em cruzeiros, na contracapa (parte de trás do livro por oposição à capa - algumas publicações chamam de quarta capa) e o diretor da FENAME fala em *venda a preço de custo*. Temos dúvida sobre a maneira como chegavam às escolas estes livros publicados pela FENAME e se, de fato, eles eram vistos como uma publicação oficial e espécie de direcionamento pedagógico do Estado, com o pólo emissor sendo um órgão federal. Os poucos dados que conseguimos indicam que a resposta é negativa. Os Atlas e *Cadernos MEC* eram vistos mais como uma colaboração do Estado do que como uma imposição: “(...) inclusive o MEC fez uma porção de livros, de atlas histórico e geográfico, uns cadernos de mapas que vinham peladinhos para o aluno preencher; muito bom!” afirmava uma professora, entrevistada por Cláudia MARTINS (2004) rememorando a atividade pedagógica no período. Na década de 1970, as edições destas obras não apresentavam o autor na capa, o que fortalecia o *tom oficial* da publicação (posteriormente as obras continuam sendo editadas, mas esta característica muda). De qualquer forma, independentemente de como eram recebidos, trata-se de uma versão possível do que se entendia por ensino de História, circulando com chancela oficial.

Foram analisadas 11 obras deste projeto formador editado pela FENAME e distribuído pelas escolas, sendo que três podem ser consideradas, especificamente, livros didáticos de *História do Brasil* e um de *Estudos Sociais*. Em, praticamente, todas as obras editadas pela FENAME, seu diretor-executivo, Humberto Grande<sup>121</sup>, escreve prefácios que servem de carta de apresentação das obras e revelam as intenções governamentais para a educação e, mais especificamente no caso analisado, para o ensino de História. Embora escritos para obras distintas e em anos diferentes, os prefácios mantêm coerência entre si e podem ser lidos como espécie de roteiro do papel da educação, da História e da identidade nacional para a DSN, além de servir como ponto de comparação com o que, de fato, executava-se nos Cadernos MEC e nos demais livros didáticos publicados no período.

**Tabela I: Publicações FENAME - Cadernos MEC**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editadora
Cadernos MEC: História do Brasil 1.	Elvia Roque STEFFAN	1970	4ª	132	FENAME
Cadernos MEC: História do Brasil 2.	Manuel Maurício de ALBUQUERQUE	1972	4ª	134	MEC/ FENAME
Cadernos MEC. História do Brasil 3	Arthur Bernardes WEISS	1968	3ª	163	MEC
Cadernos MEC: Estudos Sociais.	Lydinéa GASMAN; James Braga Vieira da FONSECA	1969	1ª	144	MEC/ FENAME
Guia Metodológico para cadernos MEC História	Lydinéa GASMAN; James Braga Vieira da FONSECA.	1971	n/c	142	MEC/ FENAME

Os prefácios escritos por Humberto Grande são permeados por um diagnóstico de crise da humanidade. Vive-se em uma época trágica. “A humanidade está enferma e, se não

<sup>121</sup> Pouco antes de assumir a FENAME, Humberto Grande já havia sido nomeado, pelo presidente Castelo Branco, chefe do Setor de Educação Cívica na Divisão de Educação Extra-Escolar (DEE). Foi procurador da justiça do Trabalho e professor do curso de Direito da UFPR. Sua colaboração com um Estado de viés autoritário não se inicia, no entanto, com os militares na década de 1960. Já no Estado Novo, prestou serviços importantes ao governo Vargas, especialmente quanto à legislação trabalhista. Em 1956, propôs a criação da Universidade do Trabalho. Foi um profícuo produtor de ideias e livros, especialmente a respeito do ajustamento entre o trabalho e os destinos da nação. Em 1967, produziu *A Educação Cívica e o Trabalho* (1966) dentro da coleção “Educação Cívica”, projeto da DEE (esta coleção foi produzida em substituição a outro projeto, a *Coleção História Nova*, publicada pelo MEC, em 1964, antes de 31 de março que, basicamente, propunha oferecer uma *reforma interpretativa* da História do Brasil a partir da formulação do ISEB, com influência do PCB e da Faculdade Nacional de Filosofia. Sobre o assunto ver, dentre outros: LOURENÇO, 2008). Dentre outras publicações de H. Grande, conseguimos apurar: *Luta pela Cultura* (1940); *A Pedagogia do Estado Novo* (1941); *O Culto da Grandeza* (1949); *As Diretrizes das Novas Gerações* (1949); *A Grandeza do Direito* (1952); *O Livro do Trabalhador* (1953); *O Trabalho e a Oração* (1954); *Trabalho e Nação* (1955); *Trabalho, Cultura e Espírito* (1961); *A Opinião Pública e a Organização Nacional* (1964); *A Universidade do Trabalho e o Desajustamento entre Massas e Classes Dirigentes* (1965); *A Educação Cívica e o Trabalho* (1966); *A Educação Cívica das Mulheres* (1967).

for curada, entrará em plena decadência<sup>122</sup>” (in: GASMAN, 1971, p. 6). Nesse contexto, somente os povos fortes e preparados subsistirão. Esta preparação se dará pelo investimento em um amplo projeto de educação moral e cívica capaz de pôr o indivíduo a serviço da comunidade, promovendo, assim, a união de todos em torno de um ideal comum, dentro da ordem e do progresso<sup>123</sup>.

O texto do diretor da FENAME tem a função de chamar a atenção para as metas maiores dos projetos educativos intencionados: “solucionar os desajustamentos entre massas e classes dirigentes, entre o poder temporal e o poder espiritual, entre a Economia e a Política, entre o progresso material e o progresso mental entre a cultura e a civilização” (in: GASMAN, 1969). Neste caminho, a educação é sempre um projeto de identidade nacional, pois seu intuito é forjar uma brasilidade. A nação é entendida pelo autor como “(...) uma comunidade espiritual, animada dos mesmos sentimentos, ideias e vontades” (in: GASMAN, 1976, p. 8). O Brasil necessita palpitar dentro do coração de cada brasileiro e para isto Humberto Grande retoma uma discussão que já vinha de longa data, deste o início do século XX, propondo que se deve combater uma visão pessimista sobre a sociedade brasileira.

Ainda neste intuito, propõe o ensino de uma História patriótica que deveria gerar um entusiasmo pela Pátria e desencadear um civismo presente em todos os atos humanos, um “fervor patriótico, amor ardente e vivo por algo superior aos indivíduos”. Era preciso que esta *História do Brasil*, então, se posicionasse conscientemente contra o pessimismo sobre ‘nossa gente’, instilando, ao contrário, otimismo e autoestima. Objetiva-se a construção de uma unidade moral, uma leitura otimista do passado capaz de gerar entusiasmo e compromisso com o presente. Seu projeto maior envolve a educação moral e cívica de toda a sociedade com vistas à construção da nação como uma comunidade disciplinada, organizada e orientada para um patriotismo dinâmico e realizador.

---

<sup>122</sup> Para quem já leu discursos com diagnósticos de crise dos anos 1920 e 1930, não há como deixar de perceber semelhanças com as constatações de H. Grande. Todavia, seu prognóstico nacionalista é fortemente marcado pelo contexto em que vive, sintonizado com discursos mundiais, como os da UNESCO, entidade que investe muito para desconstruir uma educação nacionalista que havia eleito a guerra como motor da História. O ultranacionalismo interno de H. Grande é, portanto, mediado por um internacionalismo externo, uma proposta ampla de fazer cidadãos do mundo e estabelecer um entendimento harmonioso entre os povos. Os problemas que devem ser enfrentados internamente, pelos brasileiros, nesta proposição nacionalista, são também problemas globais: a inserção da nação no mundo moderno, os conflitos sociais, a crise de valores e a Guerra Fria.

<sup>123</sup> O autor associa o projeto de educação moral e cívica em massa a três frentes: **Educação do Sentimento Nacional, Educação para a Cidadania e Educação para a Comunidade**. Significativamente estas frentes também são base do projeto dos Estudos Sociais no seu intuito de “desenvolver no estudante a natureza associativa”.



### *Os Guias Metodológicos*

Servir de roteiro para os *Cadernos MEC*, livros didáticos (nomeados, nas apresentações, como “obras escolares”) consumíveis, voltados para a sala de aula é o objetivo explícito dos *Guias Metodológicos* publicados pela FENAME. Por seu conteúdo, pode-se constatar que eles procuravam suprir uma possível deficiência na formação pedagógica dos professores. São muitas as sugestões de atividades práticas. Era grande a preocupação em “traduzir” os currículos para a realidade da sala de aula<sup>124</sup>.

O *Guia Metodológico para Cadernos MEC História* teve sua primeira edição em 1971<sup>125</sup> e contava com dois autores com grande experiência no trabalho com a didática do ensino de História<sup>126</sup>. No guia de História, quem está no comando é a Pedagogia, a História-ciência, a História dos historiadores, é também convocada, mas seu papel é menor. Trata-se de um manual de metodologia vasto e complexo com referência à prática da sala de aula. “Queremos cursos de História **trabalhados pelos alunos**, não ministrados pelos professores e recebidos pelos alunos” (p.105; grifo no original), clamavam os autores numa espécie de resumo de sua proposição<sup>127</sup>.

<sup>124</sup> Esta parece ser uma preocupação dos elaboradores das propostas no período. Analisando o currículo de Estudos Sociais para o estado de São Paulo, elaborado em 1973, MARTINS (2000) constata que “Nele, (...) percebe-se um cuidado especial em organizar, de forma didática para os leitores (professores, por certo) os temas norteadores, os conteúdos, os objetivos específicos daquele conteúdo selecionado e muitas — muitas mesmo! — sugestões de atividades para que o professor possa desenvolver tal proposta”.

<sup>125</sup> Analisamos a primeira edição que conta com 142 páginas. A capa é bastante simples, utilizando duas cores (marrom e preto) e contendo apenas o título da obra e uma pequena ilustração (desenho) de um perfil grego. O formato é de 14 x 21 cm. Para facilitar, e não ficar expressando nuances em centímetros, utilizaremos, de agora para diante, *formato pequeno* (aprox. 15x 21cm) referindo-nos ao formato tradicional dos livros até o início dos anos 1970 e *formato grande* (aprox. 21 x 28 cm) indicando o novo formato dos livros que se imporão como padrão nos finais dos anos 1970.

<sup>126</sup> Lydinéa GASMAN era, à época da publicação, professora de Didática Geral e Especial de História da Faculdade de Educação da UFRJ e professora do Colégio Pedro II. Em 1971, escreveu, ainda pela FENAME, o volume *História Geral 2: Moderna e Contemporânea* dentro da coleção dos cadernos MEC. Mais tarde organizaria para a FENAME a obra *Documentos Históricos Brasileiros* (1976), uma publicação extensa e luxuosa. James Braga Vieira da FONSECA, à época, era coordenador do Serviço de aperfeiçoamento de Pessoal do Centro Educacional de Niterói e estava aposentado de algumas instituições públicas. Havia sido professor adjunto de Didática Geral e Especial de Geografia e História da UFRJ e chefe do Serviço de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio do Estado da Guanabara. Destacam-se suas produções na área da Geografia: *O ensino da Geografia no Brasil* (1956) e *Análise dos Programas e Livros Didáticos de Geografia para a escola secundária (1931-1956)*, publicada pelo MEC em 1957. Em parceria, os autores já haviam publicado o *Cadernos MEC: Estudos Sociais* (1968) e *História Geral 1*, em 1971, também pela FENAME.

<sup>127</sup> Segundo os autores “o método didático que possibilitará maior confiança será aquele em que o aluno funcione ativamente pela observação, discussão, pesquisa, interpretação, resolução de problemas, operações extras que implicam análise e síntese, aspectos fundamentais do processo de investigação histórica” (p. 91). Recorreram a referências bastante amplas para construir a proposta didática de História: Piaget, Delgado de Carvalho, Louis Halphen, Dewey, Raymond Aron, Lucien Febvre, Jonathas Serrano, Roger Consinet, Luiz Alves de Mattos, Gronlund, Juan Mantovani. A ascendência norte-americana fica bastante evidente quando se referem a quatro *métodos didáticos*: Dalton, Merrissen, Wynne e Dewey.

O Guia Metodológico é para a História, mas os autores não deixam de contemplar a discussão sobre os Estudos Sociais, afirmando que a História pode ser entendida como *disciplina* ou como *matéria* (componente de uma disciplina). O ensino de História, apresentado no Guia, guarda especificidades da disciplina de História, como veremos adiante, mas também se aproxima das premissas e dos objetivos que estavam estabelecidos, na época, para os Estudos Sociais. Considerando a adolescência como uma fase de instabilidade biopsicológica, os autores apontam como necessidades dos estudantes nessa fase da vida: aceitação social, pertencimento a um grupo, afeição e responsabilidade. Daí deve decorrer a prática pedagógica. O objetivo geral do ensino de História proposto será então: “integrar o homem na cultura de seu grupo e de sua época, pelo conhecimento e interpretação do passado, com o fito de manter ou renovar os padrões culturais de seu grupo” (p. 35). Entre os objetivos específicos, esparsos por toda a obra, encontram-se os de incentivar a ação em benefício da coletividade, a consciência responsável de cada um em face de seu meio de vivência e melhorar os cuidados quanto à ordem, higiene, disciplina e sociabilidade.

O Guia chama constantemente a atenção do seu público-alvo para as mudanças que estão ocorrendo no contexto educacional que lhes é contemporâneo<sup>128</sup>. Lembra o objetivo de universalização do ciclo ginásial: “a atual escola já se está destinando a todos, não mais a uma elite socioeconômica” (p. 31). Por isso a renovação do ensino médio é irreversível, especialmente para atender a alguns novos alunos que “(...) não suportarão o volume cultural que vinha sendo trabalhado na escola média (...) seja por limitação intelectual ou por formação anterior deficiente” (p. 137). Essa constatação dá ainda mais força à busca da superação de uma escola que carrega, entre tantos *males de origem*, uma postura “bacharelesca”, em prol do afastamento da especialização e da construção da supremacia da educação sobre a instrução informativa.

A postura pedagógica construída pelo Guia afasta-se largamente daquela entendida como *tradicional* no ensino de História, centrada na memorização de heróis, fatos e datas. Ao contrário, para os autores “(...) o conhecimento dos fatos históricos não é a

---

<sup>128</sup> Reforça, por exemplo, aos professores que a nova LDB prevê “(...) o ensino médio, em prosseguimento ao primário...” para evitar “as violentas mudanças traumatizadoras que são típicas da 1º série ginásial” (p.16). Mudanças estruturais na escolarização enfrentam a resistência, por vezes inconsciente, de culturas escolares muito arraigadas. Praticamente nenhum livro didático publicado no período – inclusive os Cadernos MEC - faz menção aos estudos anteriores à 5ª série. Tratam-se de duas culturas que não dialogam. O próprio Guia que estamos analisando trata, no decorrer das propostas práticas, o antigo ginásial como *Ensino Médio*, ignorando a questão do Ensino Fundamental determinada pela LDB de 1971.

**única**<sup>129</sup> finalidade dos estudos” (p. 49, grifo no original), é preciso fazer com que o aluno “possa ir além da informação encontrada numa única ocasião, que possa fazer comparações, análises, extrapolações, que seja capaz de criar e não apenas **repetir** História” (p. 90). A proposta de fazer pensar historicamente culminará na interpretação do processo histórico.

Elementos de uma concepção histórica/historiográfica mais recente como a pluricausalidade e certo relativismo (multiperspectiva) também se fazem presentes como a intenção de “fazer com que o aluno perceba que, para a análise de um fato histórico, é necessário evitar a visão exclusiva de um único ângulo (político, econômico, social) ou a posição etnocêntrica”. Nos métodos e processos de aprendizagem, questões próprias do conhecimento histórico são postas, como a discussão sobre fonte histórica<sup>130</sup>, direta e indireta; objetividade e subjetividade; cronologia e periodização; noção de geração, etc. O aluno deve desenvolver atitudes ativas e críticas, pondo ordem na massa de informações que recebe.

O rol de exemplos de metodologias e atividades voltadas para a sala de aula<sup>131</sup> é bastante extenso<sup>132</sup>. O objetivo final é “fazer o aluno apropriar-se do conhecimento da história a fim de que este funcione como fonte de suas atitudes, habilidades e informações” (p. 85).

Quanto à questão central que é objeto desta tese - os discursos de identidade - há poucas referências<sup>133</sup>, pois o conteúdo de História, no sentido comum das informações históricas a serem trabalhadas com os alunos, não é o foco principal do Guia Metodológico de História. Apresenta-se uma possível distribuição dos conteúdos por série para 1972: 1ª série<sup>134</sup> – História do Brasil; 2ª série – História Antiga e Medieval; 3ª/4ª série – História Moderna e

<sup>129</sup> O grifo dos autores à palavra “única” sinaliza, ainda que não de maneira tão explícita, sua postura de não desprezar os conteúdos informativos da disciplina. Esta era a principal crítica que se fazia ao escolanovismo. Mais adiante encontramos outra referência, ainda que pequena, a esta questão, quando os autores afirmam que é preciso evitar o “exagero de psicologismo que quase matou as disciplinas” (p. 87).

<sup>130</sup> A proposta de utilização de procedimentos *metaHistóricos* (no sentido restrito de propor técnicas e modos de interpretar próprios da pesquisa Histórica) no ensino escolar é uma constante nos manuais de didática do ensino de História no século XX. A incorporação (de um modo mais incisivo) desta proposição nos livros didáticos, no entanto, é muito mais recente.

<sup>131</sup> Sugere-se a utilização de textos escritos, tradição oral, tradição pictórica, maquetes, mapas, atlas, fichários, slides, etc. Propõe-se que todas as unidades didáticas comecem com a formulação de um problema. Apresentam-se roteiros para discussão em classe. Dentro da escola, sugere-se a organização de museus, murais históricos, produção de material didático, comemorações, teatro, festivais, concursos literários e artísticos. Há, ainda, sugestões e roteiros para atividades extraclasse como excursões a museus e locais históricos, bibliotecas públicas e particulares e entrevista com personalidades.

<sup>132</sup> As sugestões apresentam exemplos de programas escolares e projetos de 1962. Não é indicada nenhuma ruptura quanto a esta questão. Ao contrário trata-se da continuidade de maneira muito natural.

<sup>133</sup> Há um exemplo, nas páginas 41-42, trabalhado pelos autores quando propõem ensinar a construir objetivos. Sobre “etnia brasileira” os objetivos estão centrados nas ideias de integração e combate aos preconceitos.

<sup>134</sup> Os autores ainda usam a nomenclatura das séries para o ciclo ginásial.

Contemporânea<sup>135</sup>. Chama a atenção o pouco espaço dedicado à História do Brasil. Segundo os autores, o CFE recomendaria que a História do Brasil deveria estar presente em todas as séries, como núcleo central, como núcleo abrangente ou como simples acessório.

Há outras recomendações do CFE que são comentadas pelos autores: deve ser dado destaque à história das civilizações do continente americano e ao pan-americanismo; à História Contemporânea (os problemas atuais devem ser o foco do trabalho); e propor-se uma abordagem complementar da História da Ásia e da África, dando realce às conexões com o Brasil (os autores chamam este tópico de *esforço de deseuropeização*<sup>136</sup>, p. 62).

Na visão do CFE “a história do Brasil deverá, sobretudo, destacar o *processo civilizatório* e a posição do Brasil no quadro mundial contemporâneo” (p.61). Por isso

a pesquisa sobre a formação de uma civilização brasileira emprestará ênfase especial à assimilação da cultura indígena primitiva pela civilização europeia e cristã, iniciada com o descobrimento, e destacando a bravura dos pioneiros civis e militares, especialmente dos missionários e bandeirantes, na epopeia da constituição de uma nacionalidade nova com características próprias, inclusive no âmbito da América Latina (p. 59).

Note-se, então, que todo o discurso de renovação metodológica proposto vem acompanhado de um conteúdo que, embora proponha a “deseuropeização” no plano mundial, internamente retoma as teses desenvolvidas a partir do século XIX nas quais a cultura europeia é o “rio caudaloso” que comanda a constituição de uma nova civilização nos trópicos. A ausência de referência à cultura afro-brasileira é ainda mais reveladora desta permanência. É assim que o Guia Metodológico de História propõe que se desenvolva com os alunos uma visão histórica da humanidade e do Brasil “onde o passado se liga ao presente e permite projetar-se para o futuro” (p. 35).

### ***Os Cadernos MEC***

Os *Cadernos MEC* são materiais construídos para serem utilizados em sala de aula. Cada livro traz um conjunto de atividades intercaladas com pequenos trechos

---

<sup>135</sup> A maioria dos livros que analisamos apresenta a História do Brasil em dois volumes, dividida entre a 5ª e a 6ª séries do Ensino Fundamental.

<sup>136</sup> Comentam, também, que este tópico é muito pouco desenvolvido pelo CFE.

explicativos<sup>137</sup>. Trata-se de livros *consumíveis*, pois há espaço para as atividades serem respondidas no corpo livro<sup>138</sup>. Foram três volumes publicados para **História do Brasil**. O volume 1 tem autoria de Elvia Roque STEFFAN<sup>139</sup>; o volume 2 é escrito por Manoel Maurício de Albuquerque<sup>140</sup>; e o terceiro volume é de autoria de Arthur Bernardes WEISS<sup>141</sup>. A distribuição de conteúdos para cada volume é praticamente a mesma e uma primeira questão se impõe ao pesquisador: por que o MEC e a FENAME publicam três livros para História do Brasil abrangendo os mesmos períodos históricos? Embora haja algumas diferenças na abordagem da História e do seu ensino em cada uma das obras, a análise dos conteúdos e dos discursos de apresentação nelas contidos não traz pista para responder a esta pergunta.

No conjunto, poucas atividades exigem raciocínio complexo<sup>142</sup>. Os volumes 1 e 2 estão mais próximos do que se define por ensino tradicional: conteúdo informativo e questões a memorizar. Trazem muitas atividades com perguntas objetivas, associação de colunas, testes de múltipla escolha, palavras cruzadas, ligar pontos para formar um desenho e raras questões que exigem algum posicionamento dos estudantes. Seções padronizadas como “Você sabia que...” têm conteúdo voltado às curiosidades.

Mantendo a diversidade de atividades e proposições pedagógicas, o volume 3, escrito por Weiss, traz mais questões abertas e proposições de associação, relação e dedução que exigem raciocínio mais apurado dos alunos. O autor procura envolver outras áreas do conhecimento para resolver algumas questões, numa perspectiva que poderíamos chamar,

<sup>137</sup> Deduz-se, pela ênfase nas atividades, que os Cadernos tenham sido planejados como um material complementar aos livros didáticos publicados por editoras privadas; neste caso, o livro didático imaginado, ou tomado por referência, seria um compêndio com muito texto e poucas atividades.

<sup>138</sup> Publicados em formato pequeno, os cadernos trazem o mesmo padrão editorial, com poucas ilustrações e mapas em preto e branco (os volumes I e II, que analisamos, trazem o uso do azul na composição dos textos). A capa, padrão para todos os volumes, moderna e sóbria, traz apenas o nome da obra e a indicação do número do volume. Na parte interna da capa (verso) há espaço para ser preenchido: nome do aluno, colégio, série, turma. Há um encarte no final de cada volume com uma série de selos coloridos para destacar e colar. Nele predominam as figuras históricas e símbolos tradicionais brasileiros.

<sup>139</sup> À época era Geógrafa do IBGE. Conseguimos poucas informações sobre a autora, apenas alguns artigos publicados, na década de 1970, todos na área de Geografia.

<sup>140</sup> Havia sido professor de História do Brasil da UFRJ e de História da América do Instituto Rio Branco. Foi também coautor do *Atlas Histórico Escolar*, publicado pelo MEC em 1960 e por diversas vezes reeditado. Consta em sua biografia que foi cassado e preso pelo AI-5, tendo prosseguido trabalhando fora das academias, especialmente em cursos pré-vestibulares, até a *anistia*. Data de 1981 sua obra mais conhecida: *Pequena História da Formação Social Brasileira*.

<sup>141</sup> Publicou e produziu artigos na área de didática da História e da Geografia, especialmente durante a década de 1950. Foi signatário do *Manifesto dos 529 educadores* em apoio a Anísio Teixeira, em 1958.

<sup>142</sup> Não há indicação para a série ou nível de ensino a que os Cadernos são destinados. Como se trata de um momento de expansão do nível ginasial (segunda fase do Ensino Fundamental) deduz-se que os livros tenham sido escritos e publicados visando, prioritariamente, a este nível.

atualmente, de interdisciplinar. Pede-se para o estudante contemplar sua realidade e comparar certas situações com o que acontece em sua região. São incentivadas atividades *extraclasse*. Mobilizam-se, através das atividades, os atlas produzidos pelo MEC. O livro também procura estimular alguma recorrência entre passado e presente. Verifica-se, ainda, uma quantidade maior de documentos escritos para serem analisados na obra. Sugere-se também o uso da literatura especialmente de romances históricos. A seção “Você sabia que...” traz informações mais densas e conectadas com os conteúdos trabalhados.

Do conteúdo histórico e do discurso sobre identidade brasileira, especificamente, podemos destacar alguns aspectos que estão presentes nos *Cadernos MEC*:

a) Basicamente todos os livros trazem uma história voltada para a genealogia do Estado brasileiro. Dos três volumes, o primeiro é o que apresenta maior aproximação com uma narrativa da história surgida no século XIX. Nele, contudo, pouca ênfase é dada com relação à formação do povo brasileiro, mesmo em questões que poderiam ser consideradas importantes para o período como a união das “três raças” ou na construção de um “sentimento nativista”<sup>143</sup>. O conteúdo das atividades segue um padrão de história política centrado nas ações de governos em diversos períodos. O volume 2 mantém o foco na história política, mas com algumas diferenças importantes. Há uma maior presença de uma entificação do Brasil desde a apresentação em tom afetivo – “os exercícios que lhe oferecemos mostrarão como o Brasil surgiu, como cresceu e como se defendeu” (p.5) – até à *revisão*, no final do livro, na qual consta uma série de questões para os alunos responderem: “a) Quantos anos tem o Brasil?; b) Qual é o dia do seu aniversário? c) Em que dia ele passou a viver por sua própria conta? d) De que vive o Brasil? e) Quais os povos que ajudaram a formar o Brasil? f) De que tamanho é o Brasil?” (p. 129). Nessa perspectiva, a genealogia do Estado<sup>144</sup>, representado como um sujeito dotado de vontade própria, é o foco central da narrativa histórica. O objetivo é que o aluno “com o seu esforço, auxiliado pelo material escolar” venha “a entender e explicar o Brasil de hoje: um país grande, com muitos amigos e que sabe dirigir-se respeitando os outros” (p. 5). O volume 3, escrito por Weiss, revela maior cuidado no trato

<sup>143</sup> Não há referências também às ilustrações clássicas da pintura histórica do século XIX, à exceção de um *Você sabia que...*: “o quadro de Vitor Meireles, geralmente intitulado, “A Primeira Missa no Brasil”, realmente representa a segunda, isto é, a que foi realizada em terra firme?” (p. 17). Esta informação se repete em diversos livros publicados no período. Pela importância que lhe é dada, revela muito de uma das concepções de História ainda em voga.

<sup>144</sup> Representado, entre outros, pelo grande espaço dedicado à defesa (8 páginas) e à expansão (12 páginas) do território, além do nativismo (9 páginas), definido como sentimento de amor à terra.

das informações e dos conceitos. Há um diálogo mais amplo com as preocupações acadêmicas do período, como veremos adiante<sup>145</sup>.

b) Progressivamente, do volume 1 ao 3, os povos indígenas ganham mais espaço nas obras. O volume 1 traz apenas algumas questões esparsas. O segundo volume contempla uma unidade inteira, com 12 páginas (20-32), dedicada ao *indígena brasileiro*. Já no volume 3, a questão indígena é abordada desde o primeiro capítulo.

**Imagem 2. Cadernos MEC, v.1, p. 12**



<sup>145</sup> Em geral não se consegue classificar o livro didático dentro de um enquadramento teórico ou pedagógico pré-definido. A maioria deles traz um amálgama de tendências historiográficas, sociológicas e pedagógicas. O terceiro caderno de História do Brasil publicado pelo MEC não é totalmente diferente, no entanto pode-se afirmar que a lente que sobressai na tradução dos conteúdos históricos para os estudantes possui uma tendência a um humanismo liberal, com acento social e econômico. A questão econômica é expressa nas questões de defesa da liberdade econômica com certa proteção às riquezas internas e na leitura que surge a partir de Caio Prado da constatação (e desejo de superação) da economia baseada na monocultura, no latifúndio, no trabalho escravo e na produção voltada para o mercado externo. Sem deixar de ser uma história voltada para a genealogia do Estado brasileiro, o volume 3 busca atribuir sentido aos processos e eventos históricos, recorrendo especialmente à relação entre o passado e o presente. Sobressai a recorrência entre passado e presente para alicerçar uma defesa do livre comércio e da reforma agrária.

A diversidade de povos indígenas é contemplada de forma breve nos dois primeiros volumes. No vol. 1, apresenta-se ilustração das faces dos “habitantes mais antigos do Brasil” divididos em grupos: Caribe, Tupi, Jê e Aruaque (p. 13)<sup>146</sup>. O Caderno 2 também apresenta a divisão dos povos indígenas em troncos linguísticos, trazendo um mapa do Brasil para colorir as regiões que eram habitadas por estes grupos (p. 27). O tratamento dado a estes povos, contudo, é sempre genérico.

A Carta de Caminha é a “verdade histórica” do primeiro encontro entre brancos e índios em todos os Cadernos MEC – História do Brasil. Investe-se muito neste encontro que se revela como uma *representação fundadora* de grande potencialidade significativa. O início do primeiro volume traz uma versão visual da descrição de Pero Vaz Caminha com índios visitando o navio de Cabral e o capitão sentado numa espécie de trono (p. 12). O segundo volume aproveita a carta para traçar as características principais dos “índios” (p. 12-13). Além de apresentar uma descrição física (feição, ‘beijos’ (sic), cabelos, adornos, etc.), a caracterização cultural se dá pelo discurso da ausência tantas vezes já analisado pela historiografia especializada na questão indígena: “eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhamé, de que aqui há muito...” (p. 12).

No volume 3, também se convoca Caminha para dar seu testemunho. Fica-se sabendo que “eles não lavram nem criam...”, etc. (p. 4). A visita à nau do capitão Cabral também é descrita junto com as representações sobre a natureza e as recomendações para “salvar esta gente”. É dentro desse contexto que o autor induz à localização das populações indígenas no período pré-histórico. Logo se propõe a seguinte questão: “Caminha descreveu os indígenas tomando como comparação os costumes europeus do século XV. Pelo que Você estudou da Pré-História, em que fase se encontravam esses índios? Por quê?”. Dá a entender o autor que a comparação é injusta, não por que se comparam culturas, mas *estágios culturais* diferentes.

É dentro da temática indígena que mais se observa uma característica central do ensino escolar de História: enfrentar e tentar superar concepções arraigadas na sociedade<sup>147</sup>. Na página 96 do volume 1, questiona-se “Existe a opinião de que o índio não aceitava a

---

<sup>146</sup> As ilustrações têm a intenção de apresentar modelos étnicos e seguem um padrão realista (referimo-nos aos desenhos que se propõem a imitar a realidade, no caso mantendo as proporções dos objetos representados).

<sup>147</sup> Trata-se de uma preocupação cara aos professores em sala de aula. Em alguns momentos os autores estabelecem um diálogo com um hipotético aluno médio, imaginado a partir de sua própria vivência.



escravidão por ser preguiçoso. Que acha você dessa opinião?”<sup>148</sup>. No mesmo caminho, o livro 2 propõe-se também a enfrentar essas situações que permeiam o senso-comum sobre a questão indígena<sup>149</sup>. Apresenta-se ilustração, na página 23, de indígenas em várias situações de trabalho: caça, pesca, artesanato, transporte e preparação de alimentos. Na página anterior, pede-se para o aluno observar e descrever as atividades presentes na imagem. Em seguida, o autor questiona ao aluno se “é justo chamar o índio brasileiro, e o selvagem em geral, de preguiçoso”. Bem mais adiante, na página 45, consta: “Você sabia que.... apesar da vinda dos africanos, o índio continuou como escravo em várias regiões brasileiras, especialmente na Amazônia?”.

Em geral, o verbo utilizado para tratar as populações indígenas está conjugado no passado. O Caderno nº 1 apenas questiona aos estudantes: “Ainda existem índios no Brasil? Onde?”. Já o segundo Caderno oferece a informação: “Você sabia que... a população indígena no Brasil é de cerca de 100.000 pessoas?” (p. 31). O terceiro Caderno de História do Brasil<sup>150</sup> traz, na página 24, um mapa para colorir representando os grupos indígenas remanescentes na atualidade. Em seguida, questiona: quais os principais motivos do desaparecimento das populações indígenas em grande parte do Brasil?<sup>151</sup> (p. 15).

c) Com relação aos negros, nos volumes 1<sup>152</sup> e 2<sup>153</sup>, o silêncio predomina. No 3º Caderno, são 17 páginas dedicadas a um capítulo intitulado “A Formação Étnica” e o uso do novo termo,

<sup>148</sup> É preciso destacar que o livro não traz conteúdo informativo para responder às questões que propõe. Imagina-se que o aluno teria que recorrer a outros livros, ao professor ou a uma opinião pessoal sem outra referência.

<sup>149</sup> Este “senso-comum” está presente, inclusive, em outros livros didáticos em circulação no período. Contudo, não se pode esquecer que certa ‘indolência’ indígena, representada especialmente em sua incapacidade para enfrentar o trabalho agrícola está contida nas principais obras de uma tríade de pesquisadores centrais para o pensamento e a cultura nacionais: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior.

<sup>150</sup> O livro 3 traz outras perspectivas sobre este assunto que o distinguem dos demais cadernos publicados pelo MEC e de outras obras didáticas do período. Diferentemente de outras obras que veremos mais adiante, Weiss coloca a antropofagia como um assunto em discussão e fala no exagero “para europeu ver” da descrição de Hans Staden (p. 20). Ressalva que a antropofagia era ritual e remete para maiores esclarecimentos com a leitura de Monteiro Lobato e de Gonçalves Dias. Comenta a disputa entre portugueses e franceses pela aliança com os indígenas (p. 19), ao invés de destacar tribos amigas e inimigas na luta contra os “estrangeiros” como se fazia em alguns manuais do período. Aborda, também, a escravidão indígena.

<sup>151</sup> Em outros momentos, o autor defende, não de maneira explícita, citando Rondon como exemplo, o uso de maneiras não violentas para ‘civilizar’ o indígena brasileiro.

<sup>152</sup> Há uma pequena menção ao assunto, neste livro, no capítulo sobre a abolição em uma seção *Você sabia que...*: “há, em nossa cultura, grande influência africana (na alimentação, na linguagem, na música, nas artes etc. Por exemplo: o vatapá, a macumba, o samba e o maracatu)?” (p. 100).

<sup>153</sup> Na página 39 desta obra, há um desenho de uma “vila brasileira nos primeiros tempos’ onde aparece um pelourinho com, deduz-se, dois escravos acorrentados. Contudo, não há maiores indicações. Pede-se ao aluno colorir e identificar: o pelourinho, a Casa da Câmara, a Matriz e a fortificação. Aos assuntos do trabalho escravo e da cultura africana dedicam-se apenas 3 questões à página 44: a questão 29 pede para completar a frase,

“etnia”, indica a busca, nem sempre alcançada<sup>154</sup>, de uma nova interpretação que supere o determinismo racial. O livro explora a diversidade étnica dos africanos, apresentando as “principais correntes de africanos vindos (sic) para o Brasil” (p. 23). Trata também de ‘tribos islamizadas’ dando como exemplo os malês no Brasil. Mais adiante afirma que “não é verdade que os africanos se tenham acostumado à escravidão<sup>155</sup>” (p. 25), destacando os quilombos como exemplo de resistência. Na página 150, apresenta frases **erradas** para que os alunos expliquem o equívoco: “a escravidão africana acabou com a escravidão indígena no período colonial”; “O negro era dócil e o índio rebelde. Por isso preferiu-se escravizar o africano”.

Outra situação importante na interpretação sobre a formação do povo brasileiro, constante no caderno III, é uma questão proposta à página 26 afirmando que “para Antonil ‘o Brasil era o inferno dos negros’. Qual o significado desta afirmativa?”. De maneira significativa, o autor deixa de lado a polêmica que envolve o complemento da frase do escritor do século XVIII, “o purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos”. Este olhar – que ressalta o “inferno colonial” - será predominante numa fase posterior da produção didática de História. Neste volume, há também mais imagens em relação ao negro, em geral voltadas para a situação de escravidão. Na explicação de um desenho (cópia da pintura original) de Debret<sup>156</sup> (funcionário a passeio com a família, em fila indiana) encontramos outra crítica à escravidão quando utiliza uma frase do próprio Debret para descrever um menino escravo, recém-comprado, presente na imagem, “cuja inteligência natural mais ou menos viva vai desenvolver-se à custa de chicotadas”. Em outro momento, a imagem é explorada didaticamente: a atividade pede ao aluno para estabelecer um diálogo (conforme representado na imagem) entre um escravo fugido (reincidente porque utiliza coleira de ferro) e um indígena de uma missão, “onde cada um conte os seus problemas” (p. 25). Para completar, já no momento da abolição, propõe a seguinte questão: “O governo imperial deu a liberdade ao

---

identificando “trabalho escravo como aquele que *não é pago*”; a questão 30 pede para pesquisar o significado de algumas palavras de origem africana e na questão 31 são apresentadas seis plantas desenhadas para distinguir aquelas de origem brasileira, africana e europeia. Na página 45, solicita-se colar um selo do bumba-meu-boi explicando a mistura de folguedos pastoris de Portugal e da África. Bem mais adiante, na página 66, Henrique Dias é apresentado como “chefe negro, herói da luta contra os holandeses” numa atividade de palavras cruzadas.

<sup>154</sup> Uma parcela dos livros didáticos produzidos na década de 1970 utiliza o conceito de “etnia”. Na prática discursiva, no entanto, na maioria das vezes, o termo é usado como sinônimo de raça.

<sup>155</sup> Mais uma vez destacamos que o próprio início da frase com “não é verdade que” indica que o autor está dialogando, oferecendo uma resposta a uma questão presente em outros discursos sociais.

<sup>156</sup> Muitos livros deste período apresentam, provavelmente por questões técnicas, as obras do século XIX, sejam produzidas por viajantes ou ‘pinturas históricas’ de autores nacionais, copiadas em desenho, geralmente com uma leve releitura.

escravo mas não o protegeu socialmente, pois não lhe deu terras ou dinheiro. Desse fato, quais as conseqüências que se fazem sentir até hoje?” (p. 110). Tratam-se de questões que se tornariam corriqueiras numa produção didática posterior, mas que, neste momento histórico, ganham outra dimensão.

d) O volume 3 é também o único dos Cadernos MEC História do Brasil a dedicar algum espaço aos portugueses como uma etnia que ajudou a compor o povo brasileiro<sup>157</sup>. O espaço dedicado, contudo, é menor que uma página e se refere a dois assuntos que funcionam como respostas a interpretações que foram veiculadas no passado e poderiam estar arraigadas no imaginário social. O autor questiona aos alunos se “os portugueses constituíam também um povo de formação complexa”; e se “todos os degredados portugueses que vinham para o Brasil eram indivíduos de péssimos antecedentes”.

e) É adotada pelo autor do volume 3 uma postura que visa dessacralizar ‘mitos’ da história nacional. Relativiza-se a imagem dos bandeirantes, imerso na natureza, com seus pés descalços, e com intensa miscigenação com a cultura indígena. Comenta-se também a finalidade da “caça ao índio” trazendo um trecho de um relato dramático<sup>158</sup> do jesuíta peruano Montoya descrevendo um ataque dos sertanistas de São Paulo e seus aliados tupis às missões, inclusive com destruição da igreja onde muitos se refugiavam<sup>159</sup> (p. 51-52). A postura questionadora estende-se a figuras centrais da história política nacional, como D. Pedro I<sup>160</sup>, e a atitude iconoclasta chega ao ápice de questionar se o Brasil seria um país imperialista (p. 122) por sua intervenção sobre vizinhos como o Uruguai, o Paraguai e a Argentina<sup>161</sup>.

---

<sup>157</sup> Para os demais Cadernos, como para muito outros livros didáticos em circulação, a questão não precisava ser posta porque obviamente éramos herdeiros dos portugueses, que, por sua vez, eram europeus, classificação suficiente para indicar um conjunto cultural amplo, entendido como civilização.

<sup>158</sup> À maneira de Las Casas.

<sup>159</sup> Mais adiante o autor contextualiza a questão dos bandeirantes, construindo a frase para que o aluno completasse: “apesar dessa fase destrutiva, Bandeiras e Entradas trouxeram as seguintes conseqüências para o Brasil:”. Provavelmente esperava-se uma resposta em torno da expansão do território e da descoberta de riquezas minerais.

<sup>160</sup> Seu gesto de proclamação da independência teria sido apenas simbólico e sua abdicação, apesar de ter reclamado de preconceito por ser português, deu-se pela intensa insatisfação por sua forma de governar.

<sup>161</sup> Embora o desenrolar do texto encaminhe para uma resposta negativa, exaltando, inclusive, algumas atitudes humanistas de Caxias, o simples questionar pode ser visto como uma atitude ousada para a época – o nacionalismo ufanista brasileiro vinha de longa data –, embora a entificação do país se acentue nos discursos e propagandas após 1970.

## *Estudos Sociais*

Os autores dos **Cadernos MEC: Estudos Sociais**<sup>162</sup> **1**<sup>163</sup> são os mesmos do *Guia Metodológico para Cadernos MEC História*, escrito e publicado posteriormente<sup>164</sup>. O Caderno traz uma primeira parte, de 11 páginas, com instruções metodológicas. Trata-se de técnicas pedagógicas bastante detalhadas<sup>165</sup>. Segundo os autores, os Estudos Sociais “não podem ser entendidos como simples soma ou mistura de temas de História e Geografia. (...) Os Estudos Sociais não visam a ampliar os conhecimentos adquiridos; visam a orientar o estudante já como membro inteligente da Sociedade”. Dentro dos objetivos destacados estão: o desenvolvimento da noção de responsabilidade social, o estabelecimento da compreensão e da tolerância para com outros grupos sociais e a capacitação para o uso da liberdade.

O material começa por desenvolver a noção de *grupo social* - que, para os autores, “compreende, entre outros, a Família, a Vizinhança, a Igreja, a Nação” (p. 20) – e das *relações primárias* entre os indivíduos. A família ganha papel de relevo neste projeto. O objetivo é entender o contemporâneo e para isto busca-se estabelecer os “fatores que têm contribuído para diminuir o papel educativo da família”<sup>166</sup>. Da desestruturação da família decorre, também, a diminuição do papel da religião tradicional. Para sanar estas “perdas”

---

<sup>162</sup> Apesar de propostas didáticas anteriores de Estudos Sociais no Brasil, com destaque para a produção de Delgado Carvalho, já circularem há algum tempo, esta obra do MEC, agora analisada, pode ser considerada dentro da gênese da disciplina no país. Ainda não estava claro o formato, a estruturação curricular da disciplina por séries e níveis de ensino. Dentro desta indefinição, os autores, embora esta provavelmente não fosse sua intenção, produziram uma obra híbrida, que, como um caderno de atividades consumível, intencionava atender ao público de ensino ginásial e secundário, mas, em seus encaminhamentos, muitas vezes, assemelha-se a um manual de formação do professor até pelo número de citações e referências acadêmicas que apresenta. As propostas de Estudos Sociais, que vinham para substituir as disciplinas de História e Geografia, incorporando conhecimentos destas e de outras áreas das Ciências Humanas, ganharam várias interpretações didáticas na década de 1970. Ainda que o objetivo geral de preparar melhor o jovem para vida em sociedade esteja sempre presente, a proposta do “Caderno MEC” apresenta-se, de fato, mais próxima da Sociologia do que dos conhecimentos históricos e geográficos e a maior parte das referências dos textos utilizados e citados na obra é em língua inglesa, de autores ligados à Sociologia e, em menor número, à Antropologia.

<sup>163</sup> Não conseguimos encontrar referência à publicação de outros volumes de Estudos Sociais.

<sup>164</sup> Embora muitas motivações racionais possam ser levantadas, o fato de o MEC publicar Cadernos separados das disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais, mesmo depois de 1971, momento em que homologa lei criando a área de Estudos Sociais, no mínimo colabora para as dúvidas e as inúmeras interpretações que foram suscitadas no período a respeito deste aspecto da referida lei.

<sup>165</sup> As orientações técnicas apresentadas são a respeito de: 1. Leitura analítica de um texto; 2. Esquematização partindo de um texto; 3. Esquematização partindo das próprias ideias; 4. Resumos; 5. Redação; 6. Estudo pela comparação de textos. 7. Entrevistas; 8. Atividades em grupos: discussão e debate; 9. Pesquisa-piloto; 10. Organização de mural; 11. Autoavaliação.

<sup>166</sup> A resposta é construída a partir das constatações de Ch. C. Peters: a crescente igualdade da mulher em relação ao homem, a crescente independência da mulher, o afrouxamento das leis sobre casamento e divórcio, o afrouxamento das sanções religiosas e do princípio de autoridade, a diminuição dos serviços domésticos e ocupações caseiras, etc.

proporcionadas pelo mundo moderno, é preciso que uma outra instituição passe a intervir com mais intensidade: o Estado, seja através da escola ou do apoio às organizações comunitárias, sem descartar a colaboração da Igreja onde, também, “a formação pra a democracia se completa” (p. 107). É assim que se poderá defender os fundamentos morais da sociedade. Propõe-se, desta maneira, alargar ainda mais, como verificava Hobsbawm para a Europa do século XIX, a entrada do Estado no mundo privado e no cotidiano das pessoas, estendendo-se à família e à religião.

A proposta do *Caderno de Estudos Sociais* é, portanto, um projeto para tornar o indivíduo útil e colaborativo para com a sociedade. Das poucas referências que o Caderno traz sobre os conteúdos históricos, pede-se ao aluno, à página 26, para que “procure em seus livros da História do Brasil três exemplos que demonstrem o resultado de um trabalho de cooperação”. Bem mais adiante, citando Kingsley Davis, conclui-se que “todas as sociedades precisam distribuir os respectivos membros pelas diversas posições da sua estrutura social e induzi-los a cumprir os deveres inerentes às mesmas” (p. 112).

As unidades V e VI funcionam como uma “introdução à antropologia”, na qual se propõe um combate ao etnocentrismo. Este princípio de relativismo cultural, contudo, não leva os autores da obra de Estudos Sociais a propor estudos mais incisivos sobre a diversidade ou a identidade cultural dos brasileiros. Faz-se alguma referência às comunidades indígenas. Utiliza-se a conceituação de *comunidade primitiva*, ressaltando que primitiva não quer dizer atrasada ou inferior. No mais, a obra dedica-se a combater a ideia do bom selvagem: “o indianismo criou entre nós uma falsa versão do papel desempenhado pelos índios na sociedade brasileira. Explique por que isso se deu? (sic) Que fatores conduziram a essa visão deturpada?” (p. 115). A ideia é reforçada mais adiante na conclusão de um texto de Delgado de Carvalho: “O nobre selvagem é um mito” (p. 150). Quanto aos negros ou a traços da cultura afro-brasileira, apenas o silêncio.

### ***Demais obras com destinação escolar***

Dentro de seu amplo projeto formador com conteúdo histórico, o MEC e a FENAME publicaram, durante o período estudado, outras obras voltadas para o uso escolar. São, em geral, publicações com alta qualidade material (papel, capas, encadernação).

**Tabela II: Demais obras publicadas pela FENAME**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
Atlas Cultural do Brasil.	Obra coletiva	1972	1ª	404	MEC / CFC / FENAME
Atlas das Potencialidades Brasileiras. Brasil Grande e Forte.	Sem autoria identificada	1974	1ª	158	FENAME
Atlas dos MONUMENTOS HISTÓRICOS E ARTÍSTICOS DO BRASIL.	Augusto Carlos da Silva TELLES	1975	1ª	347	FENAME/DAC
Atlas Geográfico Escolar	Instituto Brasileiro de Geografia.	1975	9ª	58	FENAME
Atlas histórico escolar.	Manoel Maurício de ALBUQUERQUE; Arthur Cézar Ferreira REIS; Carlos Delgado de CARVALHO.	1970	5ª	160	FENAME
Documentos Históricos Brasileiros.	Lydinéa GASMAN	1976	1ª	302	MEC/ FENAME

Embora seu texto insista em sua destinação escolar, o *Atlas Cultural do Brasil*<sup>167</sup> e o *Atlas dos MONUMENTOS HISTÓRICOS E ARTÍSTICOS DO BRASIL*<sup>168</sup> são obras com encadernação luxuosa e seu conteúdo é muito mais voltado para um público acadêmico. Já o *Atlas das Potencialidades Brasileiras: Brasil Grande e Forte*, uma nítida propaganda governamental, traz um capítulo com duas páginas sobre a formação étnica do Brasil, enfatizando o “cruzamento de várias raças”, mas repondo a tese do branqueamento. Para o livro, há uma “esmagadora predominância do elemento branco” e “a tendência atual é a de aumentar cada vez mais a porcentagem do elemento branco em razão da constante miscigenação (...)”.

O *Atlas Histórico Escolar*<sup>169</sup>, por sua vez, teve sua primeira edição em 1960 e foi reeditado por diversas vezes. Em tamanho maior do que o comum das obras didáticas

<sup>167</sup> Coordenado por Arthur Cézar Ferreira Reis, então presidente do Conselho Federal de Cultura, trata-se de uma edição luxuosa com 404 páginas e formato grande (27x31,5cm). Propõe-se a oferecer um panorama da produção cultural brasileira, com temáticas exploradas por diversos autores. São textos com características bastante diversas, alguns dentro do clima de exaltação do Brasil-potência e outros mais analíticos e com linguagem acadêmica.

<sup>168</sup> Trata-se também de uma edição luxuosa, ainda que toda em branco e preto. A autoria é de Augusto Carlos da Silva TELLES, arquiteto e professor da UFRJ. Fruto de um trabalho técnico, altamente especializado, o livro traz muitas fotografias e plantas arquitetônicas.

<sup>169</sup> Tivemos oportunidade de analisar três edições deste Atlas: 1970 (5ª edição), 1973 (6ª edição), 1980 (7ª edição – 5ª tiragem). Há poucas mudanças entre as edições. A edição de 1970 foi publicada como integrante da Biblioteca do Exército. A de 1980 perde a encadernação em capa dura e traz, ainda que em tamanho ínfimo, o

(24x31,5 cm), a obra era dividida em História do Brasil (29 páginas, autoria de Manoel Maurício de Albuquerque), História da América (27 páginas, autoria de Arthur César Ferreira Reis<sup>170</sup>) e História Geral (86 páginas, autoria de Carlos Delgado de Carvalho). A parte de História do Brasil traz muitas ilustrações, investindo na caracterização das vestimentas, utensílios e construções. São, em maioria, releituras de gravuras feitas por viajantes. As representações de figuras humanas são identificadas por “tipos” característicos<sup>171</sup>. Assim temos **a** ‘cabocla do Amazonas’, **o** ‘francês do século XVI’, **a** ‘dama do primeiro reinado’, **o** ‘gaúcho brasileiro’, **o** ‘vaqueiro’, **o** ‘besteiro português’, **o** ‘missionário jesuíta’, etc.

O *Atlas Histórico* traz também um mapa da distribuição dos grupos indígenas no século XVI e dos remanescentes atuais. O autor comenta a redução da população indígena: “o contato com o colonizador branco foi o principal responsável por essa diminuição (p.6). Contudo, salienta que grupos ainda se mantêm em vários pontos do território nacional. Para ele, a herança indígena permanece graças à miscigenação. Nos “tipos” representados na obra, as figuras indígenas predominam. Além de uma mulher identificada apenas como ‘índia’, há **o** ‘índio Cambeba’, **o** ‘Tamoio’<sup>172</sup>, **o** ‘Tupinambá do Maranhão’, **o** ‘Guarani da Missão de San Juan Bautista’, **o** ‘Minuano’ e **um** “índio militarizado”. Adiante, quando aborda a questão do trabalho, mais uma vez vê-se um autor dialogando com juízos pré-estabelecidos quando afirma que o indígena resistiu à escravidão porque não estava habituado à agricultura, concluindo que “não é verdade que fosse preguiçoso” (p. 32).

Há uma imagem do *colono português* do século XVI<sup>173</sup>. O personagem é desenhado com roupas simples, bebendo água em um cantil e com uma enxada na mão. A legenda destaca sua origem pobre e seu conhecimento sobre a agricultura. O livro também apresenta uma visão positiva do bandeirante: “buscando indígenas para escravizar, combatendo tribos revoltadas ou negros aquilombados e procurando metais preciosos, os

---

nome dos autores na capa. Há uma pequena revisão do conteúdo de história do Brasil, no caso da questão indígena, por exemplo, passa-se a falar em “estágios da comunidade primitiva”. Nas citações, utilizamos a edição de 1970.

<sup>170</sup> Governador “biônico” do estado do Amazonas entre 1964 e 1967. Depois assumiu a presidência do Conselho Federal de Cultura.

<sup>171</sup> As legendas que acompanham a imagem são fundamentais para a questão das identidades. Como bem constatou João Batista Bueno (2003, p. 119) “é por meio da justaposição da legenda com a imagem, que os “tipos” são estabelecidos ou que um sujeito histórico consegue tornar-se uma generalidade”.

<sup>172</sup> Estes sempre tratados com desconfiança, pois foram aliados dos franceses: “Expelidos definitivamente pelo governador Antonio Salema” (p. 17)

<sup>173</sup> O desenho é composto com referência na obra de Alberto de Souza “O Traje Português nos Séculos XVI e XVII”.

sertanistas se tornaram credores da nossa admiração ao incorporar e povoar vários trechos do território nacional” (p. 18).

A população negra é tratada especificamente no capítulo “o problema da mão-de-obra”. Para o autor, o negro revelou-se um escravo mais eficiente porque já estava habituado a este tipo de trabalho na África. Combate a ideia de que os africanos haviam se acostumado, sendo submissos à escravidão: “prova de que seus sentimentos de liberdade também eram intensos, temos nas revoltas diversas, dando origem a quilombos (...)”. Tal como para o índio, a mestiçagem teria sido a principal responsável pela transmissão da herança africana, representada na atualidade (da publicação) no traje de baiana, em algumas comidas, na música e em elementos religiosos. Um mapa apresenta as linhas de tráfico negreiro entre a África e o Brasil. Nas representações em imagens, três “tipos” estão presentes relacionados à população negra: a “negra”, a “negra mina” e o “negro escravo”<sup>174</sup>.

Complementando o amplo projeto formador – de conteúdo histórico – editado pela FENAME, em 1976 publica-se “*Documentos Históricos Brasileiros*” de autoria de Lydinéa GASMAN<sup>175</sup>. Trata-se de mais uma edição de luxo (24,5x31cm), com 302 páginas. Gasman, que já havia publicado um Guia Metodológico para a História e um Caderno de Estudos Sociais, ambos com predominante acento pedagógico, aproxima-se agora bem mais da produção e do discurso do historiador. A intenção explícita era de que o livro fosse utilizado em sala de aula, como livro básico ou obra complementar ao trabalho didático. Da página 9 à 17 apresenta uma discussão sobre o papel do documento histórico para o historiador, a metodologia do ensino de História e a utilização didática dos recursos da obra, ou seja, dos documentos em sala de aula<sup>176</sup>.

<sup>174</sup> A primeira trata-se de uma mulher carregando, sobre a cabeça, um cesto com mantimentos. É um desenho baseado em original de Franz Post. A legenda comenta as necessidades agrícolas que geraram a escravidão, e a razão de o Nordeste ter uma densidade de população negra e mestiça maior. A segunda, uma mulher sentada ao lado de um tabuleiro, vestida com turbante e manto longo. A legenda fala da influência árabe sobre o traje baiano. O *negro escravo* é um desenho, baseado em Debret, de um homem carregando um barril sobre a cabeça, com trajes simples, uma algema na perna direita, ligada por uma corrente a um colar de ferro no pescoço. A legenda fala da fuga para escapar da escravidão e que o colar “indica um negro capturado de uma tentativa de fuga” (p. 32).

<sup>175</sup> A obra contou com a colaboração de professores do colégio de aplicação da UFRJ.

<sup>176</sup> A autora dialoga com a produção didática de sua época propondo um combate ao “fatalismo exagerado” e à “exploração do pitoresco e do esquematismo simplificador” que gera uma formação carente de “inteligência histórica” (p. 13). Defende o “trabalho ativo do aluno no plano intelectual”, concebendo que “ensinar História é, sobretudo, ensinar um método de conhecer o passado e que, uma vez conhecido, se incorpora, como categoria de pensamento, à nossa estrutura” (p. 14). Contudo, a autora posiciona-se, desta vez, contra certos excessos pedagógicos de concepções em que a História é tratada apenas como “meio para a aprendizagem” onde “qualquer conteúdo serve”, pois os objetivos são os fins educacionais. Para ela, a História deve ser tratada como MEIO E MENSAGEM, definindo em letras maiúsculas e em destaque na página: A HISTÓRIA É UM MEIO USADO PELA ESCOLA PARA A APRENDIZAGEM DE IDEIAS, IDEAIS E ATITUDES; ELA, PORÉM,



A obra arrola noventa documentos para o ‘período colonial’, setenta e cinco para o período imperial e noventa e sete para o período republicano<sup>177</sup>, selecionados, segundo a autora, de acordo com a periodização previamente estabelecida e a adequação didática<sup>178</sup>. Cada período estudado recebe um texto introdutório. Predominam os documentos oficiais escritos (muitos deles foram recolhidos por Varnhagen e Capistrano de Abreu).

Enfim, a FENAME, além de controlar o processo de aquisição de obras didáticas privadas, publicou uma ampla e diversificada quantidade de materiais didáticos, revelando as tramas que envolvem um projeto formador maior em diálogo com uma tradição do ensino de História. Antes de prosseguirmos na análise das obras, podemos fazer uma breve parada e traçar algumas considerações sobre a produção didática da História publicada por este órgão oficial:

a) Os prefácios de Humberto Grande podem nos servir de referência a indicar o desejo governamental por uma história patriótica e empolgante, na qual estariam presentes a genealogia do Estado e da Nação, as relações sociais harmoniosas, a formação de um cidadão orgulhoso e otimista com relação à sua Pátria e consciente dos seus deveres cívicos. Contudo, nem mesmo as obras publicadas com selo oficial na área de História (destinadas à segunda fase do Ensino de Primeiro Grau) atendem completamente a esta demanda. Os *Guias Metodológicos* não contrariam as diretrizes governamentais, mas a sua preocupação central é com os métodos de ensino e as concepções de aprendizagem advindas de toda uma trajetória escolanovista brasileira, e não diretamente com o conteúdo da História a ser ministrada. Já os *Cadernos MEC* de História não estão sintonizados completamente nem com a demanda oficial e muito menos com a abordagem pedagógica dos Guias Curriculares. A ideia de uma história patriótica e empolgante está ausente nesta produção didática. Nenhum dos cadernos MEC se volta *apenas* a uma construção ufanista do amor à pátria.

---

EM SI, CONTÉM UMA MENSAGEM, DE NATUREZA ESPECÍFICA, QUE NÃO PODE E NÃO DEVE SER SACRIFICADA POR UM ENSINO ARTIFICIOSO (p. 13).

<sup>177</sup> A autora justifica o maior número de textos para o período republicano, considerando certa ausência de documentação disponível para este período.

<sup>178</sup> Na introdução da obra, consta que muitos destes documentos já eram utilizados didaticamente no Colégio de Aplicação da UFRJ e no Colégio D. Pedro II.

b) No *Caderno MEC de Estudos Sociais*, de maneira muito diferente dos seus similares da área de História, as informações e conhecimentos apresentados são subordinados a um projeto formador, à finalidade pedagógica de sedimentar o estudante como um cidadão útil à sociedade. Os conhecimentos trabalhados serviam para dar fortaleza, tal qual antes o faziam a família e a religião (sem excluir o papel, ainda importante, atribuído a estas duas instituições), para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, sem que se perca a lealdade ao Estado e a coesão social. É o mais próximo dos ideais de Humberto Grande: conciliar tradição e modernidade, ordem com progresso.

c) Algumas obras editadas pela FENAME foram publicadas antes da implantação do regime militar. Sua reedição sem grandes alterações durante a década de 1970 reforça a ideia de continuidade de uma concepção dominante de História de longa data. Parte das obras que têm sua primeira edição nos anos 1970, contudo, é mais próxima de uma propaganda governamental, com difusão de mensagens que são base para a Doutrina de Segurança Nacional.

d) Da própria concepção de História com que trabalham as obras decorre a pequena abordagem cultural. Ainda assim se vê, em alguns momentos, a ideia de miscigenação e de herança cultural. Visões depreciativas sobre as populações indígenas estão bastante presentes, ainda que se invista no combate à representação da indolência inerente às populações nativas. A ausência de abordagem sobre a população africana e afro-brasileira em algumas obras é indício de que - sem descartar a existência de preconceito racial que impedisse o trato do tema - a escravidão - e suas consequências - continuava um evento traumático que poderia levar ao questionamento da representação da união e da indivisibilidade da população.

### **2.2.2 Obras didáticas de História publicadas por editoras privadas**

Em 29 de julho de 1975, a Coordenadoria de Ensino Básico e Normal publicava instruções e normas para a realização dos “exames especiais para fins de equivalência”. Para a 5ª série do primeiro grau, listavam-se os seguintes conteúdos curriculares a serem cobrados na disciplina de História:

O Descobrimento do Brasil; A Carta de Pero Vaz de Caminha; O Processo da Colonização; Das Capitâneas ao Vice-Reinado; Formação Étnica do Povo Brasileiro;

O Branco, O Negro, O Índio: aspectos Econômicos e Culturais, sua influencia na Cultura Brasileira; A Defesa do Território; Os Ataques Franceses e Holandeses; A Cana de Açúcar, A Criação do Gado, A Mineração; A Cultura Colonial; A Missão dos Jesuítas; Manifestações Nativistas; A Inconfidência Mineira; A Vinda da Corte Real Portuguesa; As Transformações do Brasil sob D. João; A Emancipação Política do Brasil; O Reconhecimento e as Guerras da Independência; A Vida no Brasil-Colônia; Panorama Social e Artístico (SÃO PAULO, 1975).

Para atender a tal programa, era indicada a seguinte bibliografia:

CARVALHO, L. G. MOTTA. Ensino Moderno de História do Brasil – I vol.; CASTRO, Julierme de Abreu e. História do Brasil para Estudos Sociais. 5ª série; ESAÚ e GONZAGA. História do Brasil para Estudos Sociais. 5ª série.; GOMES, Paulo Miranda. História do Brasil. 1º grau; HERMIDA, Antonio Borges. Compêndio de História do Brasil; HOLANDA, Sérgio Buarque de. História do Brasil (das origens à independência). Curso Moderno – I vol.; LAGE e MORAES. História Fundamental do Brasil - I vol.; MATTOS, Ilmar e outros. Brasil: uma história dinâmica; SILVA, Joaquim. História do Brasil 1º grau; VALUCE, Ladmo. História do Brasil (SÃO PAULO, 1975, adaptado<sup>179</sup>).

Embora a lista se destine a um *exame supletivo*, pode-se inferir a partir dela um programa de História do Brasil e seus conteúdos básicos, assim como a grande quantidade de títulos da disciplina, para o ensino de primeiro grau, em circulação, legitimados pela referência oficial.

**Tabela III: Compêndios de História do Brasil (5ª a 8ª séries) publicados na década de 1970**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
Compêndio de História do Brasil para primeira e segunda séries do curso médio.	Antonio José Borges HERMIDA	1971	56ª	306	Companhia Editora Nacional
História do Brasil	Brasil BANDECCHI	1972	3ª	312	LISA – Livros Irradiantes
História do Brasil para o curso médio	Joaquim SILVA; J. B. Damasco PENNA	1971	23ª	390	Companhia Editora Nacional
História do Brasil. Ensino de Primeiro Grau.	Ladmo VALUCE	1971?	36ª	270	Editora do Brasil
História do Brasil: curso ginasial	Renato AZEVEDO; J. S. TINÉ	1973	6ª	272	Livraria Francisco Alves Editora

Analisamos um total de 17 títulos de História publicados por editoras privadas na década de 1970. Cinco deles classificamos como *compêndios* (tabela III), livros que

<sup>179</sup> A lista continha, também, intercalados, os livros de História Geral, destinados a 7ª e 8ª séries.

destoavam da nova produção didática por não serem seriados, ou seja, por apresentarem em único volume toda a História do Brasil. Boa parte deles é de livros que são publicados de longa data, o que pode ser observado pelo número de edição<sup>180</sup>: Silva e Penna<sup>181</sup> (23ª); Borges Hermida<sup>182</sup> (56ª); Valuce (36ª); e Motta Carvalho<sup>183</sup> (21ª).

Pela leitura que fizemos de outras pesquisas, é possível afirmar que alguns dos *compêndios* continuavam tendo grande aceitação no período. Em geral trazem uma linguagem marcada por mais erudição. Sua produção visual, quando comparada aos pares em circulação no mesmo período, é mais restrita e sóbria. O corpo do texto apresenta citações de autores de referência e algumas obras se utilizam de notas de rodapé.

O compêndio traz em si uma vantagem comercial importante, pois pode se adaptar a diferentes organizações curriculares, especialmente em períodos de transição legislativa. Contudo, na década de 1970, a maioria das publicações didáticas de História serão seriadas, o que indica que, *para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau* (5ª a 8ª séries)<sup>184</sup>, o compêndio é uma espécie em extinção.

Foram 12 livros seriados da disciplina de História analisados. Como veremos, os novos livros seriados publicados nos anos 1970 encerram uma diversidade ampla de propostas, inovações e permanências, nas concepções de História e do ensino de História, por conseguinte da imagem que projetam do Brasil e dos brasileiros. Além destes, analisamos

---

<sup>180</sup> *Estudos Sociais* de Celso Antunes e Alcione Abramo traz o carimbo com o número de edição (26) e o número do exemplar (1243). Neste caso, ainda que a informação seja verdadeira, não indica longevidade da obra, pois a mesma segue prescrições disciplinares da década de 1970.

<sup>181</sup> Como vimos anteriormente, Joaquim Silva foi o principal nome de livros didáticos de História para o ciclo ginásial desde a década de 1930, com dois livros seriados: *História do Brasil para a Primeira Série Ginásial*, que teve 112 edições entre 1951 e 1961, e *História do Brasil para a Quarta Série Ginásial*, com 46 edições entre 1954 e 1961 (Cfm. PINTO JR., 2010). O compêndio em circulação em 1971, *História do Brasil para o curso médio*, junção atualizada destas obras anteriores, teve a colaboração de João Baptista Damasco Penna. Segundo Arnaldo Pinto Jr. (2010), a História do Brasil, publicada pela primeira vez em 1963, chegou à “24ª edição com 540.344 exemplares, média superior a 22.000 exemplares por edição”. A insistência em tão longo prazo na publicação das obras de Joaquim Silva pela editora de didáticos mais bem sucedida no país até então, a Companhia Editora Nacional (CEN), revela certa característica de mercado, com a preferência pelo nome do autor e a segurança de um trabalho já testado.

<sup>182</sup> Se o manual de Joaquim Silva dava seus últimos suspiros no mercado editorial em meados da década de 1970, o mesmo não ocorria com seu “colega de editora” Antonio José BORGES HERMIDA cujo nome continuava sinônimo de livro didático de História. O *Compêndio de História do Brasil para primeira e segunda séries do curso médio* seguiu o mesmo caminho da produção de Silva: de volumes seriados destinados à 1ª e 4ª série ginásial, cumprindo o programa da década de 1940, tornou-se um volume único em forma de compêndio. Trata-se de uma estratégia editorial para atender as variações na organização curricular.

<sup>183</sup> *Ensino Moderno de História do Brasil* poderia ser classificado entre os compêndios porque já estava em circulação bem antes da década de 1970. Optamos por deixá-lo entre os novos livros seriados por estar organizado contemplando, no primeiro volume, somente o período da colonização portuguesa, tal qual os outros livros seriados analisados.

<sup>184</sup> No segundo grau, este formato durará por muito mais tempo.

também 4 títulos referentes à nova disciplina de Estudos Sociais, cujo *conteúdo* será apresentado em seção separada.

Como já havíamos destacado, a expansão do mercado de livros didáticos na década de 1970 é visível pelo número maior de editoras. Inclusive, as editoras de maior porte publicavam mais de uma coleção por disciplina, destinadas a públicos diferentes. As obras analisadas são publicadas por dez editoras diferentes, com destaque para cinco delas que publicam 70% dos livros para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau das disciplinas de História e Estudos Sociais: Companhia Editora Nacional<sup>185</sup> (5 títulos), Editora do Brasil<sup>186</sup> (4 títulos), Editora Saraiva (3 títulos) e IBEP<sup>187</sup> (3 títulos). São Paulo concentra a maioria e as maiores editoras (6). É seguido de longe por Minas Gerais (2) e Rio de Janeiro (2). Junto com a expansão vem a profissionalização da equipe editorial (diagramadores, ilustradores, artistas gráficos em geral) que, neste período, por vezes, presta serviços para editoras diferentes.

**Tabela IV Livros seriados de História do Brasil (5ª a 8ª séries) publicados na década de 1970.**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
Brasil: uma história dinâmica. 1º volume: do descobrimento à independência.	Ilmar Rohloff de MATTOS; Ella Grinsztein DOTTORI; José Luiz Werneck da SILVA.	1971?	n/c	190	Companhia Editora Nacional
Ensino Criativo de História do Brasil: primeiro grau – 5ª série. Brasil Colônia.	Alcione ABRAMO	1975?	n/c	109	Editora do Brasil
Ensino Moderno de História do Brasil. 1º vol. Edição n. 21. Coleção Didática do Brasil. Série Ginásial.	L. G. MOTTA CARVALHO	1971?	21ª	226	Editora do Brasil
História do Brasil para Estudos Sociais.	Elias ESAÚ; Luiz GONZAGA	1972	n/c	199	Saraiva
História do Brasil para Estudos Sociais. 5ª série.	Julierme de Abreu e CASTRO	s/d	n/c	144	IBEP
História do Brasil para o curso médio. 1º volume.	Washington dos SANTOS; Humberto Augusto de MEDEIROS.	1971	6ª	218	IBEP

<sup>185</sup> No início dos anos 1970, a *Editora Nacional* continuava sendo a grande produtora de livros didáticos do país. Em 1973, com o falecimento de Octalles Marcondes Ferreira, sócio-presidente da empresa, a Editora Nacional passou para o controle do BNDE. Segundo Hallewell, a administração pelo órgão estatal foi desastrosa. Em 1980 a empresa acabou sendo vendida ao IBEP.

<sup>186</sup> Formada por antiga dissidência (1943) de funcionários da Companhia Editora Nacional.

<sup>187</sup> A Editora IBEP era nova no mercado editorial (desde 1965) e dedicava-se exclusivamente aos didáticos. Foi das primeiras a inovar com o formato grande de edição de didáticos, que se tornaria padrão anos mais tarde. Logo ocupou espaço importante no mercado.

História do Brasil. 5ª série.	Maria Januária Vilela SANTOS	1973	n/c	160	Ática
História do Brasil. Vol. 1	Marlene ORDOÑEZ; Antonio Luiz de Carvalho SILVA	1975.	n/c	182	IBEP
História do Brasil. vol. 1.	Paulo Miranda GOMES	1971	1ª	112	Editora Lê
História do Brasil: curso Moderno. Estudos Sociais 1 (das origens à independência).	Sérgio Buarque de HOLLANDA; Carla de QUEIROZ; Sylvia Barboza FERRAZ; Virgílio Noya PINTO	1972	3ª	156	Companhia Editora Nacional
História Fundamental do Brasil: Estudo Dirigido e Pesquisa. Vol. 1	Maria Efigênia Lage de RESENDE; Ana Maria de MORAES	1973	5ª	162	Editora Bernardo Álvares
TDHB-5: trabalho dirigido de História do Brasil: das viagens das descobertas a Tiradentes. 5ª série, 1º grau.	Elian Alabi LUCCI.	1975	n/c	206	Saraiva

O mesmo sentido de profissionalização se dá em relação aos autores. Como consequência da localização das empresas editoriais, a maior parte deles tem sua experiência profissional centrada em São Paulo. Na apresentação, feita nos livros, ressalta-se a formação acadêmica na área de História (e, por raras vezes, de Geografia) e a experiência em sala de aula dos autores. Alguns deles têm sua experiência marcada por passagem nas Escolas de Aplicação das instituições públicas de ensino superior. Uma parte deles lança apenas uma ou duas coleções didáticas, outros se profissionalizam, atualizando suas obras e publicando outros títulos ao longo de décadas, chegando aos anos 2000 com obras ainda em circulação. Muitas coleções são de autoria coletiva. Indicativo de mudanças na estrutura da sociedade brasileira é a grande presença de autoria feminina no ensino “secundário”. São 11 mulheres participando, nos anos 1970, como autoras ou coautoras das obras didáticas de História para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau.

O panorama de publicações didáticas de História e Estudos Sociais para a 5ª a 8ª séries que apresentaremos a seguir deixa evidente a diversidade de respostas construídas por autores e editoras ao desafio de ensinar História do Brasil na década de 1970. As soluções encontradas nem sempre obedecem a um padrão fechado e, por isso, seria um reducionismo classificar as produções didáticas de História - como um todo ou a cada obra em específico - com um ‘carimbo’ único.

**Tabela V: Livros de Estudos Sociais publicados na década de 1970**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
CDL. Estudos Sociais 5: contrastes nacionais: exercícios de criatividade e pesquisa.	COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES	1975	2ª	144	Laudes
CDL. Estudos Sociais 6: integração nacional.	COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES	1974	n/c	142	Laudes
Estudos Sociais 1. Ensino de 1º grau.	Jorge Geraldo BRITO, Joel Rodrigues TEIXEIRA; Sergio Pinheiro GUERRA,	1975	n/c	284	Companhia Editora Nacional
Estudos Sociais. Fundamentos da Cultura Brasileira: processo de ocupação do espaço brasileiro. 5ª série. Primeiro Grau.	Celso ANTUNES; Alcione ABRAMO.	1977	26ª	160	Editora do Brasil
Estudos sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro. 5ª série. 1º grau	Elza NADAI; Joana NEVES; Suria ABUCARMA	1979	3ª	192	Saraiva

Como já havia constatado Luís Reznik (2009, p. 427), “as ditaduras, como o senso comum costuma supor, não impuseram textos únicos, ainda que tenham balizado certos parâmetros”. A maioria dos livros didáticos analisados, ao contrário do que ocorria em épocas anteriores, não faz menção à aprovação oficial e não há indícios de atuação forte de censura padronizando os discursos. Na supervisão governamental, os critérios foram bastante elásticos ou, o que é mais provável, a demanda produtiva era muito grande para que os responsáveis pela avaliação das obras considerassem as nuances da produção didática de História. Há que se atentar também para o fato de autores, equipes editoriais e técnicos governamentais serem sujeitos que poderiam representar interesses diversos, ainda que inseridos no “jogo”. Afirma CARRETERO (2010) que

É necessário estar advertidos a respeito do reducionismo que implica supor o caráter onipotente das ditaduras: como veremos, onde se quis impor um relato único, as contestações e as resistências ofereceram variados jogos e registros paralelos que reinstalaram, ainda em meio ao terror, um campo de política “possível” (p. 77).

Ainda que predomine uma história voltada para a genealogia do Estado e da Nação, na escrita didática da História da década de 1970, de maneira sutil, alguns autores e editores desafiaram as interpretações oficiais, resistiram, mesmo que, evidentemente, procurando “não ultrapassar os marcos que o regime impunha de forma difusa” (CAMPOS, 1996).

A diversidade da produção didática, contudo, não deve nos impedir de fazermos algumas considerações gerais, tentando construir uma visão mais abrangente possível sobre a produção didática de História e a questão das identidades. A seguir, traçamos alguns comentários, evidenciando um olhar geral sobre as obras analisadas, ainda que cada livro guarde suas especificidades. Separamos a abordagem em algumas temáticas para melhor didática na comunicação, mas, na avaliação geral, consideramos todos estes elementos em conjunto na composição do discurso de cada obra, especialmente, ressaltando os tópicos em relação à questão das identidades, que nos serão úteis para a comparação em diacronia nos capítulos seguintes.

**a) De fato, há uma intensa mudança no aspecto visual/gráfico das novas obras de História publicadas nos anos 1970.** Já comentamos sobre toda a inovação gráfica e editorial que se processa neste período e se faz visível nas imagens e atividades propostas pelos novos livros didáticos. Em geral, os compêndios trazem um projeto gráfico mais simples, com predominância dos textos escritos e utilização de poucas cores. Contudo, situação semelhante acontece com livros seriados com os de Santos e Medeiros (1971), Motta Carvalho (1971?) e Gomes (1971). Mesmo neste caso, há a presença de imagens e ilustrações que participam da composição do texto didático. Nos compêndios publicados pela CEN, por exemplo, a edição mescla elementos avançados de programação visual - como algumas páginas duplas coloridas, com desenhos geometrizados, de conotações modernistas, que recebem tratamento especial, geralmente contendo mapas e infográficos - com características mais rústicas, típicas de períodos anteriores.

Há produções bastante requintadas, como é o caso da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, com planejamento gráfico de Joel Linck. Nela a diagramação é toda feita em página dupla, com o texto centralizado. Em algumas páginas são deixados imensos espaços em branco circundando o texto. Em outras, os espaços laterais e superiores são ocupados por documentos escritos, destacados com fundo amarelo, e imagens. A seção “Panorama Cultural”, ao final das unidades, recebe tratamento ainda mais elaborado em páginas com fundo colorido e reproduções de fotografias de arquitetura e de obras de arte (pinturas e esculturas) com alta qualidade gráfica. Todas as unidades trazem uma abertura em página dupla com uma imagem (detalhes de mapas históricos e outras imagens de época) em proporções grandes, ocupando mais de uma página, junto com o sumário da unidade.

A mesma qualidade visual, diminuída um pouco pelo formato menor da obra, vê-se em *Brasil: uma História Dinâmica*, da mesma editora, e em *História do Brasil para*



*Estudos Sociais* de Esau e Gonzaga, da editora Saraiva, cujo projeto gráfico diferenciado é novamente de Joel Linck.

b) **Técnicas e métodos pedagógicos novos mesclam-se a um código disciplinar sedimentado.** A integração, almejada pela LDB de 1971, da implantação do Ensino de Primeiro Grau de oito anos (junção entre o antigo primário e o ginásial) não se realizou plenamente nos livros didáticos, assim como na prática escolar<sup>188</sup>. Praticamente nenhum dos livros faz referência aos conteúdos trabalhados na 1ª a 4ª séries. Agem os autores, portanto, como se fosse a primeira vez que os estudantes estivessem em contato com conteúdos históricos.

Os compêndios ainda em circulação na década de 1970 já traziam alguma forma de didatização do discurso histórico dirigido aos estudantes da segunda fase do Ensino de Primeiro Grau. Seções como “datas notáveis”, “leituras” (textos complementares), “Questionário” (ao final das ‘lições’, com questões muito simples que envolvem a repetição das informações contidas no texto), resumo, pequenos boxes com cores e tabelas cumpriam o papel de fazer dialogar o texto com o objetivo de aprendizagem.

Autores e editoras dos novos livros seriados também se esforçam para contemplar a ideia de *Ensino de Primeiro Grau* na consideração de que seu público alvo são crianças e adolescentes. Ao contrário dos antigos compêndios que faziam citações historiográficas, utilizando, inclusive, notas de rodapé, os novos livros tentam estabelecer maior diálogo, expresso na linguagem textual e imagética, com a faixa etária à qual se destinam<sup>189</sup>.

Há livros em que a técnica pedagógica ganha simplificação extrema como em *Trabalho Dirigido de História do Brasil (TDHB-5)* em que três seções se repetem: “Estudo dirigido”, contendo o texto didático e questões de *escolha entre duas alternativas* intercaladas, repetindo e/ou reforçando o conteúdo apresentado; “Recapitulando”, com questões para preencher lacunas, palavras cruzadas, numerar colunas, etc., e a “Leitura complementar”, com textos do próprio autor. Outros títulos, no entanto, seguem mais à risca a ideia de *Estudo Dirigido* e até de instrução programada como na *História do Brasil* de Paulo

<sup>188</sup> Há referência à transição do aluno para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau apenas no livro de Maria Januária Vilela Santos em que se afirma que a quantidade e a diversidade das atividades visavam poupar “ao aluno o impacto que normalmente sente ao passar dos manuais da 4ª para os da 5ª série”.

<sup>189</sup> Nem sempre se atinge plenamente esse objetivo, como no caso das introduções dirigidas *ao aluno*, mas que dialogam muito mais com professores. Se há uma unanimidade entre os autores de livros didáticos de História na década de 1970, contudo, é a constatação de que, para a maioria dos alunos, o estudo e a aprendizagem de História é algo muito enfadonho. Por isso se esforçam, nas suas primeiras palavras, a mostrar que estudar história pode ser prazeroso.

Miranda Gomes, em que a primeira bateria de exercícios apresentada pelo livro é um treinamento nas técnicas de estudo da época, uma espécie de *tutorial* em que o aluno vai passando por fases e repetições até adquirir a habilidade necessária. Nesta obra, logo de início, o autor deixa claro que as “palavras-chave do século XX são: EFICIÊNCIA, VELOCIDADE, TÉCNICA” e que “o homem moderno precisa de: SABER MUITO, APRENDER DEPRESSA, ADQUIRIR EFICIÊNCIA” (p. 18, destaque no original). Com relação às atividades propostas para os alunos, o livro é bastante esquemático e metódico. O ideal é “não perder tempo”, por isso as atividades prezam pelo máximo de eficiência. O final do livro ainda traz apêndices (referenciados no texto) com: técnicas para estudo individual eficiente; Técnicas de trabalho em equipe; e Técnicas para a apresentação dos trabalhos de equipe (p. 167-171). Além das atividades que são contempladas pelos demais livros didáticos, a obra propõe pesquisa individual, trabalho em equipe, estudo sobre sua cidade e elaboração de jornal mural. São três as seções que se repetem: “Você sabia que”, “Exercícios de aplicação”, “Roteiro de Estudo” (com releitura sistematizada do texto e exploração de conceitos e expressões) e “Esquema do texto”<sup>190</sup>.

Outro exemplo de utilização das técnicas pedagógicas vem do livro *História do Brasil para Estudos Sociais* de Esaú e Gonzaga. Nele, o texto didático é bastante fluente, entremeado por questões, em diálogo direto com o aluno. Parte da narrativa é feita em primeira pessoa do plural e há um intenso cuidado com a dinamicidade da linguagem utilizada. O livro traz um grande aporte de possibilidades pedagógicas, divididas em duas *sequências*. A primeira é da “fixação do conteúdo” com exercícios do padrão dos outros livros (questões, palavras cruzadas, etc...). Já a *sequência 2* propõe atividades que mobilizam o conhecimento histórico com bastante criatividade. Trabalha-se com elaboração de cartazes, narrações, sistematizações, montagem de maquetes, pesquisa em diversas fontes com sugestão de roteiro, etc. Algumas atividades também mobilizam, através da observação, as imagens contidas no livro. Os mapas também são envolvidos no decorrer do texto didático.

Ainda dentro desta questão, uma coleção que representa outro exemplo de postura quanto a uma leitura pedagógica diferenciada é *Brasil: uma História Dinâmica* de MATTOS et. al. A obra traz títulos e subtítulos criativos com questões bastante reflexivas, intercaladas

---

<sup>190</sup> Caso semelhante, mas com menos sistematização ocorre em **História Fundamental do Brasil**: Estudo Dirigido e Pesquisa de LAGE e MORAES. A obra tem numerosas atividades, bastante variadas, localizadas na seção “Orientação da Aprendizagem”. Dentro desta última, um subtópico se destaca: “Texto de relacionamento e Estudo Dirigido”, trazendo textos historiográficos, complexos, com questões interpretativas e muito trabalho em equipe e pesquisa. Este livro era complementado também por uma coleção de slides contendo as imagens, gráficos e mapas impressos, somados a outras fotografias de arte barroca.

ao texto e ao final das unidades. São três seções que se repetem: “Recordando”, “O que podemos fazer” (atividades) e “De gente pra gente”. Esta última traz textos complementares, geralmente de origem literária. Além do uso da literatura e do incentivo à leitura de romances históricos, a seção encaminha para uma história mais cotidiana e próxima da realidade dos estudantes. O conjunto de atividades da seção “Que podemos fazer...” é bastante criativo e diversificado, fugindo completamente da ênfase na memorização que predominava no período, com entrevistas, pesquisas, debates, interpretação de textos e construção de jogos<sup>191</sup>. Encartado à obra vinha um ‘Jornal da História’ que se utilizava para colar em páginas do livro<sup>192</sup>.

Um trabalho mais intenso com procedimentos metahistóricos, no sentido de aproximação pedagógica com o *métier* do historiador, utilizando documentos históricos, é encontrado na *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*. Pequenos trechos de documentos escritos são postos em destaque, com fundo amarelo, nas laterais das páginas e são referenciados no texto didático. Faz-se uso de documentos pouco usuais em obras didáticas como um trecho da Viagem de Francisco Pyrard de Laval ou das Atas da Câmara de Salvador. Os documentos históricos não são, como em outras obras do período, tratados com algo à parte, separado do discurso didático, ao contrário são encadeados no próprio texto didático como continuidade discursiva. Contudo, mesmo sendo referenciados, os documentos podem ser considerados complexos, de difícil interpretação para a idade a que se destinam. Os poucos comentários realizados não dão grandes pistas para a decodificação pelos alunos. Talvez cientes disso, os autores e a equipe editorial oferecem uma pequena ajuda à interpretação, em três páginas ao final do livro, em uma seção intitulada “Interpretação dos Textos”, na qual tecem pequenos comentários sobre cada documento (é provável que esta seção tenha sido pensada como auxílio ao professor)<sup>193</sup>.

---

<sup>191</sup> Dentro do tema que estamos pesquisando, por exemplo, os autores propõem uma dramatização com um tribunal onde índios e negros poderiam julgar o seu antigo senhor, o colono branco europeu

<sup>192</sup> Infelizmente não conseguimos encontrar este encarte do 1º volume. Pelo que conseguimos do 2º volume da obra percebe-se que se trata de um material que imita página de jornal, com chamadas eloquentes e pequenos textos explicativos, com diagramação e cuidado gráfico de excelência. O segundo volume que conseguimos é da edição de 1973. Nele consta que a obra foi impressa em coedição da Editora Nacional com o Instituto Nacional do Livro e o MEC.

<sup>193</sup> A *didatização* na obra é completada com a seção “a Geografia ajuda a explicar a História” e, ao final de cada unidade, ‘vocabulário’, ‘resumo’ e uma “Tabela Cronológica” na qual se tenta estabelecer a sincronia entre a História do Brasil e a História Geral (européia). Procura-se, também, criar um diálogo com os estudantes através do uso contínuo do pronome “vocês” no texto. Contudo, muitas vezes, esta utilização repetida soa forçada e artificial, assemelhando-se a algo encaixado posteriormente à produção do texto, uma intervenção da padronização da linguagem.

Enfim, convivem, no período e, por vezes, na mesma obra, três formas diferentes de atividades destinadas aos estudantes: a tradicional que, além do formato catequético, incluía agora, com o intuito de tornar o estudo mais ameno e agradável, cruzadinhas, preenchimento de lacunas, etc., cujo objetivo final era a fixação de informações; a técnica da *instrução programada*, que trazia consigo uma forma de conceber o livro didático como uma espécie de “tecnologia educacional” independente do professor, com o aluno sendo guiado através de reforços positivos; e, mais raras, atividades reflexivas que estabeleciam relacionamento entre passado e presente, pesquisas de campo e debates. Alguns manuais que afirmam seguir a técnica do *Estudo Dirigido* também mesclam atividades desses três padrões.

Pode-se perceber, também, que o discurso pedagógico e o discurso histórico representam, muitas vezes, instâncias separadas; nem sempre propostas pedagógicas inovadoras estão combinadas com conteúdos históricos mais ousados e vice-versa. A inovação metodológica proposta pelos Guias Curriculares estaduais e pelos Guias Metodológicos do MEC não foi totalmente incorporada pelas obras didáticas. A base desta proposta pedagógica previa o maior envolvimento dos alunos com o que estava sendo estudado e tinha por objetivo a formação de um cidadão participante. Por conseguinte, entrava em contradição com o discurso oficial que cobrava uma lealdade cega ao Estado, representante da nação, e com o discurso histórico tradicional que foi criado, em parte, para o mesmo fim. Diante de uma cultura política tradicionalmente autoritária, reforçada pela situação em que se encontrava o país, mergulhado em uma ditadura, na prática do discurso didático, reduziam-se as propostas pedagógicas a simples técnicas de ensino.

**c) Convivem, na década de 1970, vários modelos de utilização da imagem como recurso pedagógico e comercial nos livros didáticos de história para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau.** Os livros em preto e branco ou com utilização de apenas uma cor são minoria. Pedagogicamente, predomina o emprego das imagens como testemunho do passado, espécie de comprovante dos fatos históricos. Nos compêndios e mesmo em algumas obras seriadas, reproduções e releituras (praticamente cópias) de obras clássicas do século XIX e início do XX, muitas gravuras de Rugendas e Debret e bustos de grandes vultos compõem a iconografia da parte dedicada ao período de colonização portuguesa<sup>194</sup>.

---

<sup>194</sup> A maioria das obras não traz identificação. Há que se ressaltar, contudo, que as obras editadas pela CEN neste período trazem referência completa, inclusive com o detalhamento do museu ou órgão onde se encontra a obra original.

Algumas obras seriadas utilizam o recurso a ilustrações, geralmente de padrão infanto-juvenil, utilizando-se de personagens como recurso para apresentar as seções e conduzir as atividades propostas. Em *Ensino Criativo de História do Brasil*, de Alcione Abramo, por exemplo, as atividades são conduzidas por desenhos de crianças que tentam representar a *diversidade racial* brasileira<sup>195</sup>.

Outro exemplo deste uso, com mais intensidade, do recurso a ilustrações como forma de aproximação com o universo infanto-juvenil é a coleção de autoria de Julierme de Abreu e Castro, que propôs a utilização da linguagem dos quadrinhos<sup>196</sup> como condutora da narrativa histórica<sup>197</sup>. Julio Neres (2005) investigou a produção desta obra em dissertação de mestrado. O histórico da produção da obra nos ajuda um pouco a entender a concepção do uso da imagem no período. Pelo que se percebe das entrevistas realizadas com os ilustradores, estes recebiam os textos do autor e compunham os quadrinhos a partir de um arquivo com imagens históricas. Existia uma grande preocupação com a “veracidade” da imagem. Ao ser questionado se havia tido que imaginar algum personagem para o qual não houvesse referência, um dos ilustradores contratados pela editora, Rodolfo Zalla, respondeu que

Veja, era difícil realmente não ter iconografia porque a parte histórica, mais ou menos, o enfoque do Julierme era todo fato registrado com documentação, inclusive a vinda de D. Pedro I, D. Pedro II, a Regência, Caxias, a Guerra do Paraguai, uma série de coisas que o senhor tem documentação; então o sr. trabalha com certeza com documentação certa e acabada (apud NERES, 2005).

Buscava-se fidelidade às imagens “reais”. Neste caso, “reais” eram as produções do século XIX, os desenhos de viajantes e os quadros “históricos” elaborados pela Academia Imperial. É esta iconografia que ganha as técnicas de movimento da história em quadrinhos.

<sup>195</sup> Trata-se de um menino loiro, que se chama Fábio, trajando camiseta e calça ‘boca-de-sino’; uma menina, cujo nome não conseguimos identificar, branca de cabelos pretos, vestindo um macacão colorido; uma menina chamada Maria Tereza, trajando roupa colonial portuguesa, saia, tamanco e lenço na cabeça (trajes com predomínio das cores verde, vermelho e preto); um menino, chamado Guaçu representando um indígena, vestindo apenas uma tanga; e um menino negro, Neneca, ilustrado com lábios coloridos (geralmente vermelhos) protuberantes, vestindo calça e camiseta.

<sup>196</sup> Outra obra publicada no período estudado, **História do Brasil**, de Maria Januária Vilela Santos, também se utiliza do recurso à história em quadrinho, especialmente na parte inicial do livro com o artifício da “viagem no tempo”.

<sup>197</sup> A proposta de Julierme foi uma transformação percebida e sentida pelos professores, o que fez a coleção tornar-se um sucesso editorial. O depoimento da professora Prof. Aracélis (apud MARTINS, 2004) ajuda a demonstrar o impacto que a obra causou: “(...) Julierme foi um autor sensacional que eu adotei por muitos anos. O primeiro livro do Julierme parecia um gibi, sabe? Ele era todinho ilustrado, eu até o guardei, porque era sensacional. Ele conta uma História, sabe? Então esse livro tem primeiro uma história em quadrinhos, depois os exercícios, que eram um referencial para o seu trabalho. Então ele dava uma ideia de como era a armadura, o capacete. Porque os alunos não faziam ideia de como era. Então essas figuras ajudavam. (...). O livro sempre tentava te localizar geograficamente dentro do ponto da História, com mapas. O Julierme sempre foi muito didático, mas era um livro muito caro, então ele foi tirado. Mas depois vieram as outras edições mais simples...”.

O desenho é clássico e realista, rico em detalhes e acabamento, com tom solene e rostos sóbrios e altivos. A edição em formato maior possibilitava, obviamente, imagens maiores<sup>198</sup>. A narrativa ilustrada pelos quadrinhos de Zalla e Collonese ocupa boa parte da obra, também composta por textos didáticos, atividades e iconografia tradicional.

Outros livros dão destaque para as imagens reproduzidas, com preferência às imagens de época às ilustrações. Na *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, as imagens são abundantes e há seções nas quais elas predominam. As imagens são numeradas e referenciadas no texto que pede para observá-las. Da mesma forma, *Brasil: uma História Dinâmica* traz uma concepção de trabalho com imagens diferente do que se fazia até então. Em diversos casos, as imagens são mobilizadas pelo texto didático. Os autores e a equipe editorial empreenderam vasta pesquisa iconográfica. A maioria das imagens utilizadas no livro não faz parte da costumeira iconografia didática. Contudo, não se tratam de imagens com sentido documental (imagens que foram produzidas na época de que trata o conteúdo abordado)<sup>199</sup>. São, em boa parte, *pinturas históricas* realizadas fora do período romântico; quadros que compõem uma narração histórica: da Primeira Missa no Brasil, de Portinari, às imagens da mineração de Carlos Julião. Mesmo dos autores mais tradicionalmente utilizados, como Debret e Rugendas, as obras selecionadas são diferentes. Contudo, representações históricas do romantismo também estão presentes, sem qualquer forma de problematização. Há também a presença de alguns mapas ilustrados (aos quais as legendas convidam os alunos a explorar). O formato pequeno do livro, no entanto, prejudica a “pedagogia das imagens”, pois, embora com alta qualidade de impressão, a iconografia tem que disputar espaço com o texto em uma diagramação mais ‘apertada’.

Há obras em que a imagem é elemento central, condutor de uma narrativa em que o objetivo é levar o estudante ao questionamento de alguns valores estabelecidos no passado e no presente, ainda que o foco da história trabalhada mantenha-se nos conteúdos formadores do Estado-nação. A *História do Brasil* de Marlene Ordoñez e Antonio Luiz de Carvalho Silva, por exemplo, traz o uso da charge como linguagem visual e instrumento forte de comunicação, num padrão de editoração que, guardada as proporções de um trabalho didático, lembra a imprensa alternativa do período. Diferentemente da utilização da história em quadrinhos - à qual os autores, como Julierme, viam como uma linguagem “transparente” e

---

<sup>198</sup> Como já observamos, a IBEP foi das primeiras editoras a inovar com o formato grande de edição de didáticos, que se tornaria padrão anos mais tarde.

<sup>199</sup> Esta possibilidade provavelmente nem existiria na época, pois a pesquisa iconográfica no âmbito acadêmico também era muito incipiente.

prazerosa para transmitir os conteúdos narrativos da História -, nesta obra, a imagem e a diagramação são utilizadas, de maneira consciente, não apenas como meio, mas como mensagem no processo comunicativo. Junto com as charges, títulos e pequenos trechos, com alguma dose de ironia, evocam a sátira e a simplificação dos conteúdos, típicas da oralidade, da exposição de conteúdos em sala de aula, criam empatia com os alunos, ressaltando dicotomias e deixando mais explícitas as desigualdades sociais. Ainda que sutis, neste período, tratam-se de chamadas à mobilização<sup>200</sup>.

Outra obra que se utiliza deste recurso no mesmo caminho é *Ensino Criativo de História do Brasil* de Alcione Abramo. O livro é publicado em formato grande com diagramação em duas colunas e uso de muitas cores. As imagens ocupam grande quantidade de páginas<sup>201</sup>. Predominam as ilustrações, como desenhos estilizados, misturando-se técnicas de história em quadrinhos com as charges políticas. O uso do humor e de certa ironia fina é uma constante nas imagens e nos textos que as acompanham<sup>202</sup>.

A ligação entre o uso da charge e certa postura crítica é evidenciada, por exemplo, quando a autora aborda a “fusão das três raças” que é tratada na lição 2, “Nossas origens no passado” (p. 40), da Unidade II. Constata-se que “dessa mistura resultou a cultura brasileira, que é rica e variada devido às influências dessas três raças” (p. 43). A ironia das charges e quadrinhos, contudo, chega até a esta representação fundadora da sociedade brasileira. Na página 77, a ilustração mostra negros e índios trabalhando numa espécie de mina, insinuando

---

<sup>200</sup> Chama a atenção, já no início da obra, a charge que ilustra a explicação do que é um “fato social”: um grupo (impressão de multidão) de mulheres em passeata, segurando várias placas com os seguintes dizeres: “Queremos nossa liberdade!”, “Liberdade é nossa meta, ainda que tarde” (à frente), “Viva as mulheres!”, “Abaixo os homens!”, “Igualdade!” (ao fundo). Outros trechos da obra apontam para características que se tornariam presentes com mais intensidade nos livros didáticos de História, somente em período posterior. Títulos e subtítulos chamativos, diagramados em destaque, como: “A Mentira do Rei” (para se referir à questão da intencionalidade do “descobrimento”), “O Testamento de Adão e Eva”, “Trinta anos de abandono”, “Homem bom = homem rico”, “Brasil, cobiça de dois povos”, etc. induzem a determinadas leituras que, por vezes, contradizem a história escolar predominante até este período.

<sup>201</sup> Talvez, por isso, algumas vezes, o texto pareça ‘espremido’.

<sup>202</sup> O texto de Abramo e as ilustrações insinuam - às vezes deixam explícito - a ideia da exploração, da cobiça, da busca do lucro por parte de alguns sujeitos e a ingenuidade por parte de outros. A lição 1 da unidade 2 intitula-se “É preciso ter lucros...” (p. 37). Em um quadrinho, ainda no início da obra, à página 13, um português pergunta a um indígena: “\_\_ Diz-me cá, ó amigo. Nestas terras tem ouro, pedras preciosas? Alguma coisa que valha a pena conquistar???”. O índio responde apenas com uma grande interrogação. A obra também traz explicações sobre burguesia, sistema feudal etc. que mais tarde se tornariam predominantes nas produções didáticas de História. A dicotomia e as contradições sociais são postas em evidência: a população colonial era composta simplesmente por duas camadas ou classes sociais: os proprietários das terras e os escravos (p. 43). À cobiça soma-se a violência. Na página 36, vê-se a ilustração de um pirata (francês, inglês?) em um navio falando com seu capitão: “\_\_ Bem... capitão... é que estou meio indisposto, hoje... só assaltei dez mamelucos, bati em três mulheres, roubei cinco casas, matei três índios e combinei com outros um enorme contrabando de pau-brasil. Amanhã serei mais durão”. Na introdução da parte sobre mineração aparece um homem estropeado entregando um saco, provavelmente de ouro, a um representante da coroa portuguesa: “\_\_ Toma lá, Portugal, aqui vai o quinto do meu trabalho”. Abaixo, um balão indicando um pensamento: “até quando..., até quando....” (p. 59).

um trabalho pesado. Um branco português gordo os observa (como se estivesse supervisionando) e comenta: “\_\_ Convivendo entre índios e negros, e há tanto tempo distante de Portugal, sinto que sou agora um outro homem... uma outra cultura... quase uma outra nacionalidade”. Ainda que de maneira sutil, a ilustração põe em xeque a unidade do amálgama das ‘raças’.

Todavia, nem sempre o uso da charge e do humor estão atrelados a uma postura questionadora. Em *Trabalho Dirigido de Historia do Brasil* (TDHB-5) de Elian Alabi LUCCI, por exemplo, as imagens também são utilizadas como condutoras dos conhecimentos trabalhados. O conteúdo interno da obra traz dois padrões de desenho diferentes: um mais realista (ao estilo do livro de Julierme), rico em detalhes e acabamento, e outro caricaturado e mais próximo do desenho para crianças, utilizando o humor como recurso fundamental de comunicação<sup>203</sup>. Contudo, as charges e o humor são utilizados para intensificar a interpretação tradicional da história. Numa charge da página 50, os “primitivos habitantes da terra” recebem os portugueses na praia com uma faixa: “Viva Cabral! Viva o Brasil!”, reforçando a explicação do texto de que o “contato entre os descobridores e os indígenas foi **bastante pacífico**. Alguns indígenas inclusive auxiliaram os portugueses na confecção da grande cruz que marcou a posse da terra” (p.77, grifo no original).

Enfim, o que se pode confirmar pela análise dos materiais de História para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau é que a mudança visual dos materiais didáticos que se desenvolve neste período não pode ser considerada apenas uma “Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977), tampouco “lantejoulas pedagógicas a encobrir significações decrépitas” (CAMARGO, apud TELLES, 1996). A maioria das imagens utilizadas pelos produtores dos livros não eram aleatórias ou ‘somente’ recurso comercial. Em algumas obras do período, as imagens se constituíam em soluções didáticas fundamentais. Elas conduziam a narrativa e a sua interpretação. Por vezes, produziam um sentido antes da leitura do texto, dando significado aos conteúdos históricos.

Na maioria das obras, a imagem ilumina o texto, impregnando-o de um sentido. São raras as publicações em que o texto “faz ver”, intencionalmente, a imagem, adensando sua interpretação. Predominam as reproduções de pinturas históricas, seguidas pelas ilustrações, geralmente produzidas especificamente para cada obra, e, por último, as fotografias. São poucas, mas significativas, as obras que utilizam da linguagem das charges como elemento de comunicação visual. Nelas fica ainda mais visível a força da imagem na

---

<sup>203</sup> Além do humor que constrói uma pré-significação ao texto, a obra traz muitos personagens históricos, robustos e altivos, reforçados, com sentido de ‘verdade visual’, pela ilustração realista de Colonnese.



construção de um sentido para os conhecimentos que estão sendo trabalhados. Na maioria das vezes, o humor e a ironia foram utilizados com intenção iconoclasta, mas seu uso também podia reforçar a interpretação tradicional.

d) **As imagens constantes na maioria das capas remetem aos ícones tradicionais da formação da nação.** A análise das capas demonstra a leitura que a equipe editorial faz da própria obra, da História do Brasil e do mercado, quer dizer, dos desejos dos utilizadores da obra, professores e alunos. A maioria delas, no período, é bastante colorida e atrativa do ponto de vista visual, sem perder certa sobriedade na representação construída da história do país. Predominam as imagens relacionadas à “expansão marítima europeia” e ao “descobrimento”. São muitas caravelas somadas à figura de Pedro Álvares Cabral, ao Marco do Descobrimento e mapas do Brasil. Os Bandeirantes, ícones da conquista do território, também merecem destaque. Referências a povos indígenas e africanos aparecem em segundo plano e somente quando há entrelaçamento de várias imagens. Há composições mais elaboradas que evocam elementos do conteúdo abordado pela obra, como em *História Fundamental do Brasil* (sobrado, carro de boi, igreja, moenda, produtos agrícolas, minérios, gado, madeira, caravela) ou personagens históricos como em *Brasil: uma História Dinâmica* (uma figura que pode ser de um navegador ou humanista europeu com um globo terrestre à mão, um índio empunhando um arco e uma flecha, um negro carregando um feixe da cana sobre a cabeça, um bandeirante, trazendo uma espada e uma bandeira, e Tiradentes). Outras composições fazem uma ponte entre os ícones fundadores da nação e outros ícones que apontam um presente/futuro do país como em *História do Brasil* de Santos e Medeiros na qual a capa e a contracapa, em papel cartonado, formam uma unidade com imagens de D. Pedro I (excerto do quadro de Pedro Américo), um pesquisador extraíndo veneno de uma cobra, um navegador

**Imagem 3. Capa de Trabalho Dirigido de História do Brasil**



europeu, Santos Dumont e Pedro Álvares Cabral. Brasília é também uma imagem chave para o período e, em uma capa e várias contracapas, ocupa o lugar imaginário do progresso.

Enfim, algumas capas buscam ser alegres e divertidas, mas o “dar-se a ver”, a imagem que projetam da obra para seus leitores é feita em sua maioria de ícones que remetem a uma História do Brasil já consolidada de uma longa data.

e) **Uma história política<sup>204</sup> que converge para a conquista do território e para a formação do Estado e da nação, com a ação sendo conduzida pelos europeus, é o foco da narrativa composta nos livros da década de 1970.** Em geral, trata-se de uma epopeia da conquista portuguesa e, por conseguinte, da vitória da *civilização* no Brasil. Começa com a Europa porque os antecedentes do Brasil, ou desta versão do Brasil, são europeus<sup>205</sup>. Boa parte das obras traz um primeiro capítulo sobre a história de Portugal<sup>206</sup>.

A História do Brasil que emerge da produção didática dos anos 1970 herda do século XIX a concepção de que a História é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras. Nessa concepção, o Brasil é legatário do processo

---

<sup>204</sup> Alguns livros trazem aspectos de outros enfoques da história além do político. Borges Hermida e Joaquim Silva trazem pequenos trechos de descrição do cotidiano e da cultura material. Os livros de Esaú e Gonzaga; Maria Januária Vilela Santos; e Julierme também trazem pitadas de história do cotidiano descrevendo vestimentas, alimentação, costumes. Outro autor que vai no mesmo caminho é Paulo Miranda Gomes que investe em informações do cotidiano colonial: família, vestuário, habitação, decoração, utensílios, alimentação, diversões, transportes. A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda traz uma seção com 8 páginas intitulada “A Vida no Brasil Colonial”, com muitos elementos de história cultural, especialmente se entendida como cotidiano e costumes. O livro de Motta Carvalho também traz um grande espaço para esta abordagem em subtítulos como “os descobrimentos para o povo” (neste caso ‘povo’ é o povo português); “os descobrimentos para a nobreza”; “Os Homens comuns na Europa e no Brasil” (p. 130), “um almoço à brasileira”, “um passeio aos arredores”. Tanto no almoço como no passeio vê-se a presença (sem citação) dos discursos de “Casa Grande e Senzala”. Enfim, embora sejam momentos importantes de quebra da perspectiva única de genealogia do Estado, a vida cotidiana brasileira descrita é somente dos colonizadores.

<sup>205</sup> Em História Fundamental do Brasil, de LAGE e MORAES, há um ‘texto de relacionamento’ intitulado “A europeização da América”, adaptado de Alceu Amoroso Lima (Europa e América: duas culturas). O texto fala da “transferência da cultura europeia para a América” mostrando que, no colonialismo, “não se trata de transmissão de igual para igual, mas de superior a inferior”. Em seguida afirma que “A Europa é a fonte. A Europa é a origem. A ela a cultura americana está e não poderia deixar de estar indissolavelmente ligada” (p. 166). O texto também fala sobre colonialismo e do “complexo antieuropeu” nos movimentos de independência. Talvez o trecho (e a intenção das autoras ao selecioná-lo) tenha um sentido de mostrar como a América se apropriou da cultura europeia para criar uma outra forma cultural. Pode haver dupla interpretação, mas as atividades, o título dado ao texto, etc. encaminham para a interpretação da ascendência (superioridade) da cultura europeia sobre a América. Esta interpretação é implícita à maioria das obras do período.

<sup>206</sup> Quanto a este aspecto há um episódio curioso na *História do Brasil* de Ládmo Valuce. O livro é dividido em quatro macrounidades: ‘Brasil antes do descobrimento’, ‘Brasil Colônia’, ‘Brasil Império’ e ‘Brasil República’. Provavelmente o ilustrador se confundiu - assim como, num primeiro momento, o pesquisador que elabora esta tese - ao ler o subtítulo “Brasil antes do descobrimento” e desenhou indígenas no meio da mata na abertura desta parte. O conteúdo desta unidade, entretanto, não trata dos índios, mas do surgimento de Portugal e do contexto das grandes navegações. O Brasil antes do descobrimento era a Europa.

civilizatório europeu<sup>207</sup>. Considera-se que os antecedentes brasileiros são europeus e dá-se legitimidade à expansão europeia, pela superioridade cultural, e à ocupação de espaços considerados como vazios física e culturalmente.

Da mesma forma, herda-se uma concepção de história que contém o projeto de unidade nacional à maneira europeia, cujo objetivo era ressaltar a unidade e evitar qualquer visão que pudesse estimular separatismos ou conflitos regionais, étnicos ou sociais. Daí seguem-se os seus principais tópicos: a chegada dos portugueses, a conquista e expansão do território<sup>208</sup>, o desenvolvimento do *sentimento nativista* (para algumas obras, ‘sentimento nacional’). Este é o núcleo central das narrativas didáticas da História do Brasil colonial. A administração política e a economia somam-se como complementares a este quadro. A formação cultural e étnica da população ocupa também lugar importante, muitas vezes em capítulo à parte como veremos adiante.

Apesar do cuidado para não criar uma imagem negativa do país, de sua população e de seu governo, a maioria dos livros não abre espaço para uma visão ufanista<sup>209</sup> da História.

---

<sup>207</sup> *Ensino Moderno de História do Brasil* de L. G. MOTTA CARVALHO é a perspectiva mais radical, evidenciada no período, quanto a este aspecto. O livro trabalha de maneira integrada a história europeia e a América Portuguesa. A narrativa é completamente eurocêntrica. A história europeia é que se move.

<sup>208</sup> Na *História do Brasil* de Paulo Miranda Gomes, a abertura da unidade (p.82) sobre a ocupação do território, traz a ilustração de um mapa do Brasil preso por uma corrente com cadeado; ao lado está um papagaio (que conduz a narrativa da obra) vestido de bandeirante com a chave na mão. Nos compêndios, os bandeirantes são tratados como heróis. Baseado em depoimento de Saint-Hilaire, o livro *História do Brasil para o curso médio*, de Joaquim Silva e João Baptista Damasco Penna, os representa como uma “raça de gigantes” (p. 128). Altos e imponentes, os bandeirantes com sua audácia, acompanhados de mestiços escravos negros e ‘índios mansos’, desbravaram o sertão, lutando contra os silvícolas (p. 127). BORGES HERMIDA também narra os grandes feitos dos Bandeirantes em detalhes com informações curiosas e mitológicas. Ocupando uma página inteira tem-se a figura imponente de um bandeirante com a legenda: “Domingos Jorge Velho, vencedor de Palmares” (p. 101, óleo de B. Calixto). Nos livros seriados, a epopeia bandeirante não é conduzida por narrativa empolgante, mas sua ação (cujo fim é transformado em objetivo de expandir o território) recebe apreciação positiva.

<sup>209</sup> A disputa entre uma visão mais crítica, iconoclasta e pessimista, da história do Brasil e outra mais exaltadora e otimista vem de longa data. Assim como não aderem totalmente à propaganda governamental ufanista, os livros de História também não endossam qualquer leitura depreciadora da imagem do país. É nas aberturas e mensagens aos alunos (mais do que na estrutura dos conteúdos e na linguagem que lhes confere sentido), no início das obras, que se verifica maior dose de incentivo a um nacionalismo patriótico. Pedro BRASIL BANDECCHI defende uma história *exemplar*, impregnada de civismo e patriotismo. “Uma aula de história, além de ser uma aula que penetra o passado e o traz para o presente, é uma aula de civismo, de amor da pátria”. O discurso do prefácio da obra de Santos e Medeiros termina solenemente patriótico: “caros colegas e alunos, nossa história é bela, “e como a pátria, é feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto””. A função cívica da História é também ressaltada em algumas introduções, como na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda na qual se finaliza a introdução lembrando que é preciso “refletir como cada um pode contribuir para o progresso do Brasil”. “O Brasil precisa de todos (...). Ele espera que todos, unidos, ajudem, com inteligência, ordem, trabalho e boa vontade a resolver os seus problemas de cada dia” (id.). No corpo do texto didático é somente em *Ensino Moderno de História do Brasil* de Motta Carvalho que vemos uma chamada mais forte ao nacionalismo. O que os demais autores didáticos chamam de *sentimento nativista*, a autora entende, na obra, por *civismo*, que é abordado nos tópicos: “o que é civismo?” e “o civismo na História do Brasil”. Para ela, civismo é amor pela Pátria. Questiona, então, aos estudantes: “será mesmo o Brasil amado como deveria ser?” (p. 140). Trata-se de um amor especial: “é justamente por este tão estranhado amor e tão intenso é que estudamos História” (p. 141). A autora conclui que “amor e civismo significam compreensão. (...) devemos

No horizonte de expectativa desta história herdada do século XIX, está a justificativa da sociedade brasileira una e indivisa. É preciso representá-la como uma sociedade harmônica e não criar motivo para qualquer forma de conflito interno. Essa expectativa realiza-se no presente, o futuro não está no rompimento e sim na continuidade e no aprofundamento das bases lançadas no passado.

Dois *momentos fundadores* se destacam nesta história: a chegada dos portugueses e a expulsão dos holandeses:

e.1) **A chegada dos portugueses ao território como momento inaugural da História brasileira é onipresente na produção didática analisada.** Assim como nos livros publicados pela Fename, a carta do escrivão Pero Vaz de Caminha é tida como a certidão de nascimento do país de onde se inferem as potencialidades da nova terra que jazia adormecida. Dois momentos da carta são destacados. O primeiro é o do encontro entre portugueses e índios onde se naturaliza o direito ao território por parte dos europeus e se avistam as relações harmoniosas que se estabeleceram na nova terra. O segundo momento recebe a interpretação imagética do quadro da primeira missa de Victor Meirelles. Da mesma forma, a partir dele se avista a tomada de posse, a identidade religiosa<sup>210</sup> que se consuma numa atitude de respeito

---

aceitar nossa Pátria tal como é, mas procurar construí-la cada vez melhor para o futuro” (p. 142). Mostra a autora, então, como, historicamente, o “sentimento de civismo foi aos poucos sendo despertado no íntimo do povo brasileiro” situando (como muitos autores fazem para o nativismo, sem a mobilização de um discurso mais emotivo) sua formação após as revoltas de Beckman, Amador Bueno, Mascates e Emboabas.

<sup>210</sup> O catolicismo como elemento de identidade brasileira está presente nos discursos didáticos de História da década de 1970. Há livros (Joaquim Silva; Julierme; Santos e Medeiros; Motta Carvalho; Esaú e Gonzaga; Lucci) nos quais ilustrações de missas e cruzeiros abundam em diversos momentos de *fundação*. Mas, o lugar principal em que a identidade católica é projetada no Brasil colonial é através da ação dos jesuítas. Em *Trabalho Dirigido de História do Brasil* (TDHB-5) de Elian Alabi LUCCI o catolicismo está presente nas ilustrações de missas e cruzeiros, inclusive na primeira missa realizada pelos franceses no país (p. 106), e, evidentemente, na valorização da ação religiosa dos jesuítas: “graças aos primeiros ensinamentos desses jesuítas, formou-se a **cultura brasileira** e teve origem o espírito de religiosidade, que é hoje uma das características do brasileiro” (p. 115, grifo no original). Em *História do Brasil para o curso médio*, de Joaquim Silva e João Baptista Damasco Penna destaca-se que o “grande elemento de moralização foi o jesuíta que, durante dois séculos, com o zelo, o devotamento e a energia que só a fé sustenta, se dedicou à obra de regeneração (...)” (p. 98). Pode-se considerar que os jesuítas são “canonizados” por Silva e Penna, tamanho o grau de positividade atribuído a eles e ao seu trabalho desenvolvido na colônia. São muitas as figuras do padre, o “cura d’almas” animando a crença dos “rudes indígenas”. Além de permear boa parte do discurso sobre a vida moral na colônia, quatro páginas são dedicadas exclusivamente aos grandes vultos jesuítas complementadas pela questão “quais os grandes heróis da catequese?” (p. 107). Na obra de Ládmo Valuce, os jesuítas também ganham um capítulo à parte: “Apóstolos do Brasil”. Nos quadrinhos de Julierme, a ação dos jesuítas, da mesma forma, é bastante exaltada, especialmente em sua atuação na conversão dos ‘gentios’. Na página 54, tem-se um quadrinho com um padre oferecendo uma cruz (rosário) a um índio com um tapete na mão. Na legenda consta que “os padres esforçaram-se muito para tentar mudar os costumes dos indígenas, entre os quais, o da antropofagia. Apesar de seus esforços, pouco conseguiram”. A propagação da fé católica pelos jesuítas é um dos moventes da ação no período colonial para a *História do Brasil* de Santos e Medeiros. A obra “pioneira e heróica” dos missionários jesuítas também é destacada na *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos. Nas demais obras, a ação jesuítica recebe também tratamento positivo, mas com menor ênfase.

dos nativos, a superioridade de uma cultura sobre outra, as relações pacíficas que se estabelecem. Ainda dentro dos primeiros momentos dos portugueses no território, com menos intensidade do que a carta de Caminha é destacado o papel de Caramuru e João Ramalho, que, com suas esposas índias, formariam as primeiras famílias de brasileiros, revelando entendimento entre raças distintas e a miscigenação como traço característico da nova sociedade em formação. Enfim, 1500 marca o início da história do país, o ‘surgimento do Brasil’. A representação identitária que emerge deste momento evoca harmonia, pacificidade, miscigenação e ascendência europeia.

**e.2 O evento crucial para a consolidação da representação fundadora da união das três raças é o da expulsão dos holandeses no qual se vê a bravura de cada uma delas, comungando de um objetivo comum.** Para parte dos livros trata-se de episódio de nativismo onde o sentimento nacional desabrocha e a consciência de brasilidade inicia sua trajetória já no século XVII. Os compêndios endossam esta interpretação com grande ênfase. Em Joaquim Silva e Damasco Penna, o episódio está alocado sob a denominação de “ataques de estrangeiros à terra do Brasil” (p. 137). A ocupação holandesa, nesta obra, é bastante depreciada, com destaque para a crueldade dos batavos<sup>211</sup>. Além de invasores, os holandeses eram hereges (!) e os brasileiros “abandonavam tudo para não viver sob o domínio do invasor herético” (p. 146). O combate contra os invasores recebeu a colaboração do *índio* Filipe Camarão e do *preto* Henrique Dias, sob a liderança dos colonos portugueses. A imagem da Batalha dos Guararapes ocupa uma página inteira (p. 154). A principal consequência do episódio foi a conquista do sentimento de nacionalidade com a “maior aproximação entre as três raças”. Os combatentes vitoriosos “sentiram-se um povo, e um povo de heróis”. Eram eles “os colonos, os vencedores; e haviam provado ser os iguais, senão os superiores, aos portugueses da Europa” (p. 150). Com menos ênfase na depreciação da ocupação holandesa, o mesmo raciocínio é construído por Borges Hermida e Ládmo Valuce<sup>212</sup>. Na *História do Brasil* de Azevedo e Tiné, há um texto para leitura finalizando o capítulo sobre os holandeses, de autoria de Vicente Tapajós que conclui:

---

<sup>211</sup> Numa resposta construída a outros discursos fora do livro, os autores destacam que “não se deve exagerar o valor de Nassau, pois proibiu aos católicos o exercício público de seus cultos” e “não é verdade que tenha tratado os índios e os negros de maneira melhor”.

<sup>212</sup> Quanto à origem do sentimento nacional, Brasil Bandecchi não vai encontrá-la somente na reação aos “invasores” holandeses. Para ele “a consciência de um povo (...) se fortalece realmente na luta contra inimigos, porém sua formação tem raízes muito mais profundas, sem as quais não haveria nem ânimo para a luta” (p. 126). “O meio, o modo de falar, a influência indígena e africana, tudo isso torna o homem nascido no Brasil bem diferente daqueles nascidos na Europa” (p. 27).

Venceu o espírito nacional – escreve Capistrano. Reinóis como Francisco Barreto, ilhéus como Vieira, masombos (sic) como André Vidal, índios como Camarão, negros como Henrique Dias, mamelucos, mestiços de todas as matizes combateram unânimes pela liberdade divina. Eles eram o Brasil; “flor amorosa de três raças tristes” (p. 91).

Nos quadrinhos presentes no livro de Julierme, o “índio” Poti e o “negro” Henrique Dias são representados em destaque, junto com André Vidal (p. 124). O último

**Imagem 4. História do Brasil (Julierme), p. 125**



quadrinho deste capítulo traz três vultos, representando as “três raças”, com a seguinte legenda:

A partir de então, um fato novo passou a ter lugar na colônia: o nascimento do espírito nativista, revelado pelo amor à terra natal e pela união de todos, independente da cor ou da fortuna, contra o estrangeiro invasor. Nessa luta, brancos, negros e índios estiveram lado a lado como aliados e companheiros de ideal (p. 125).

Mesmo em *Brasil: uma História Dinâmica*, livro que apresenta uma história mais conflituosa, marcada por interpretações que, por vezes, destoam da costumeira história política do Brasil<sup>213</sup>, há, à página 93, na luta contra os “estrangeiros”, a imagem da Batalha de Guararapes de Vitor Meireles com a legenda: “o holandês, inimigo

comum, unia pela primeira vez num mesmo sentimento de defesa uma população com tantas diferenças”. A mesma utilização da imagem é feita por Maria Januária Santos. Motta Carvalho identifica a expulsão dos holandeses como um momento especial para os brasileiros expressarem a “confiança em seus próprios esforços e amor à sua terra e sua gente”. No mesmo caminho, estão os livros de Lage e Moraes e de Esaú e Gonzaga.

<sup>213</sup> Indicativo de outras leituras neste livro é o uso do texto de Leo Huberman, ‘História da riqueza do homem’, para falar da lucratividade do empreendimento das navegações. Embora não seja exatamente um historiador, a utilização no texto didático da referência ao jornalista marxista norte-americano indica que os autores bebiam em outras fontes pra compor seu discurso histórico.

f) **Embora seja nítido o intento e o esforço de muitos livros para superar o racismo, a leitura identitária empreendida pelos livros do período é de padrão essencialista e racializa os sujeitos da História do Brasil.** Muitos livros da década de 1970 trazem capítulos específicos sobre a formação racial ou étnica da população. Alocado em diferentes lugares - no início, no meio ou no fim do período colonial -, trata-se de um momento especial no livro, uma parte temática, por vezes “fora do tempo”, dentro da narrativa cronológica.

Ainda que se vejam vestígios muito claros das teorias raciais e do evolucionismo social<sup>214</sup> do século XIX, a maioria dos autores faz um esforço para tentar indicar a superação do racismo, o que pode ser considerado também um objetivo *de fundo* da própria *representação fundadora* da união das três raças<sup>215</sup>. Um indício deste esforço é a tentativa, presente em uma parte significativa dos livros publicados neste período, de utilizar o conceito de “etnia”. Na prática discursiva, contudo, na maioria das vezes, o tratamento cultural dado

---

<sup>214</sup> O evolucionismo é matriz interpretativa, de fundo, para a maioria das obras. Em algumas delas, esta matriz está mais explícita na própria apresentação da obra ou na definição do que se entende por história. Na *História do Brasil* de Paulo Miranda Gomes, identificam-se “Três Estágios da Evolução da Humanidade”: SELVAGERIA; BARBÁRIE (depois da Revolução agrícola) e CIVILIZAÇÃO (após o surgimento da escrita) (p. 14-15, destaque no original). Um pouco mais adiante se ressalta que “tal mudança [de estágio de evolução] não correu ao mesmo tempo para todos os povos. Ainda hoje há povos bárbaros” (p. 15). A concepção/definição de História coaduna com este posicionamento: a História é o “estudo científico da evolução cultural dos povos civilizados” (p. 28). Já a *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos abre com uma história em quadrinhos, com dez páginas, onde um menino e uma menina, brancos, viajam em uma máquina do tempo acompanhados de seu professor de História. Fazem juntos uma espécie de *zapping* pela história da civilização. Trata-se de uma história europeia contada como genealogia e progresso. Com ajuda da *ficção científica* e desenhos muito elaborados, o “ver a História” ganha ainda maiores conotações. Depois de passar por várias etapas do uso da pedra até os metais, os viajantes veem um homem egípcio escrevendo, ao que o professor explica: “(...) vocês estão vendo o início da História. (...) O que esse escriba está escrevendo revelará, daqui a milhares de anos, o que está acontecendo agora!”. E assim prossegue-se identificando períodos da História. Bem mais adiante eles assistem a Cabral “descobrir o Brasil”. Esta primeira parte da introdução fecha com um resumo da evolução do homem e com a seção “você sabia que”, em que, dentre outros tópicos consta: “o homem já tinha passado para a História mais ou menos há cinco mil anos antes do nascimento de Cristo?”; “nem todos os povos evoluíram de um modo igual? Alguns se tornaram civilizados, mas outros permaneceram primitivos?” A introdução se completa com outra história em quadrinhos, com os mesmos personagens, intitulada “Uma Aventura na América”. No primeiro quadrinho, tem-se o professor apontando para o mapa da América dizendo: “neste continente ainda existem povos primitivos como os da pré-história”. A partir daí embarcam novamente na máquina que os havia transportado anteriormente. Contudo, no caso da América, não precisam viajar no tempo, somente no espaço. E, assim, visitam os esquimós, os “peles-vermelhas” norte-americanos, os descendentes dos incas e os índios brasileiros na Amazônia. A obra *Brasil: uma História Dinâmica* traz uma abordagem cultural de vertente antropológica, embora oscile entre o evolucionismo e o prenúncio de um discurso multicultural. A imagem da “Evolução” – homens ou hominídeos caminhando enfileirados – é apresentada em dois momentos em página dupla, Nas páginas 12 e 13, do Australopiteco ao Cro-Magnon, acompanha-se a evolução da altura e da capacidade craniana. Nas páginas 20 e 21, com o subtítulo “Assim caminha a humanidade”, temos novamente homens enfileirados representando várias ‘etapas’ da história: de um cro-magnon até um homem de meia idade, branco de bigode, vestindo trajes sociais e lendo um jornal enquanto caminha.

<sup>215</sup> Embora a representação esteja relacionada muito mais à negação do que à superação.



aos diversos sujeitos sociais aproxima-se da noção de ‘raça’<sup>216</sup>. Em capítulo específico, Elian Alabi LUCCHI, por exemplo, empenha-se para utilizar “formação étnica” e não “racial”, conforme as pesquisas antropológicas preferiam já há algum tempo. Define *grupo étnico* como “o conjunto de pessoas que possuem características físicas (pele, cor de cabelos, olhos, e etc.) e culturais (usos e costumes) muito parecidas” (p.184). Em seguida, constata que na “nova terra” “**viviam os indígenas** pertencentes ao **grupo étnico dos amarelos**” (p. 185); os **portugueses** eram “pertencentes ao **grupo étnico dos brancos**” (id.); para o trabalho na lavoura, “o colonizador viu-se obrigado” a trazer “**negros africanos**, pertencentes ao **grupo étnico dos negros**” (p.187, todos os destaques são do original). É evidente que, neste caso, ‘etnia’ é tratado como sinônimo de ‘raça’. Na *História do Brasil* de Pedro BRASIL BANDECCHI, o título do capítulo que irá tratar da formação do povo brasileiro é bastante acadêmico: “A etnia brasileira como resultante de contatos raciais e culturais. Miscigenação e aculturação” (p. 68). Nele se observa o uso concomitante de “raça” e “etnia” a indicar a maneira híbrida que muitos livros do período, no esforço de se atualizar, tratam este tema.

Alguns livros não abordam o assunto de forma explícita, mas para uma parcela deles a miscigenação seria traço distintivo da sociedade brasileira. Ressaltando a ideia de ‘caldeamento’, termo muito utilizado neste período, Silva e Damasco Penna salientam a mestiçagem com a formação do mameluco, caboclo ou cariboca (destaca-se que, segundo Pedro Calmon, “os mamelucos eram verdadeiros brasileiros. (...) do pai europeu herdaram o espírito aventureiro, a superioridade das raças civilizadas”), do mulato e do cafuzo. Segundo os autores, “homens notáveis saíram desses cruzamentos”. O livro destaca a “assimilação de elementos indígenas e pretos” pela civilização brasileira. É clara a opção pela interpretação do *rio caudaloso* proposta por Von Martius.

Revelando a aproximação entre a produção didática e os discursos que circulam fora do ambiente escolar, Ordoñez e Silva utilizam-se de uma nota de 500 cruzeiros para ilustrar a questão da mestiçagem. Esta nota, emitida em comemoração ao Sesquicentenário da Independência, circulou entre 1972 e 1980 e traz no anverso rostos masculinos que ilustram a “Evolução da Raça Brasileira”. O resultado dos cruzamentos raciais são sempre nomeados e alguns ganham conotações peculiares, como no caso da obra de Santos e Medeiros<sup>217</sup>:

<sup>216</sup> Há livros que utilizam somente ‘raça’ e outros que utilizam ambos – ‘raça’ e ‘etnia’ - em conjunto, sem nenhuma forma de confrontação entre os dois conceitos.

<sup>217</sup> É interessante perceber que, mesmo apresentando um quadro com uma diversidade resultante de cruzamentos raciais, os autores desta obra não hesitam em descrever o perfil físico do brasileiro: moreno e de estatura mediana. Culturalmente o brasileiro seria uma síntese das três culturas formadoras: “temos assim três culturas



(...) do índio com o negro, resultou o cafuso (sic) ou curiboca, sendo este tipo o mais raro, pois o índio tinha e ainda o tem, repulsa pela raça negra. (...) o mulato predominou no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão. Caracteriza-se pelo desenvolvimento da inteligência. Foram mulatos alguns dos maiores vultos da literatura brasileira, destacando-se verdadeiros talentos. (...) O caboclo filho quase sempre de branco com índia, é caracterizado pelo desenvolvimento dos sentidos. Temos no Brasil quatro tipos: o caboclo do sul (gaúcho), do centro (sertanejo ou jeca), do nordeste (jagunço) e do Amazonas (poroara) (p. 94)<sup>218</sup>.

A abordagem racial que emerge na maioria dos livros é de padrão *essencialista*, em que a raça corresponde não somente a um tipo físico, mas a traços de caráter. O mesmo acontece com os cruzamentos decorrentes. Contudo, na maior parte das obras, os traços de caráter não são explicitados e ficam diluídos, aparecendo apenas, na maioria das vezes, quando se trata das heranças de cada raça para a cultura brasileira. Um caráter brasileiro mestiço aparece mais explicitamente na obra *Trabalho Dirigido de Historia do Brasil*. Para o autor, Elian Lucci, “**as influências do indígena, do branco e do negro**, na formação do povo brasileiro, não ocorreram apenas nos seus **usos e costumes**, mas também na formação de seu **caráter**” (p.188, destaques no original). As características fundamentais do caráter brasileiro seriam a liberdade, a religiosidade e a afetividade. A liberdade viria do índio com sua vida nas florestas, a religiosidade da fé cristã trazida pelos portugueses, e a Mãe Preta simbolizaria “a afetividade e o amor ao próximo” (p. 189).

Outra maneira encontrada por alguns livros para enfrentar a questão do discurso racial e destacar a presença de uma identidade miscigenada brasileira foi a de salientar que todos os povos são um fruto, em maior ou menor grau, de alguma forma de mistura étnica e racial. No próprio livro de Joaquim Silva e Damasco Penna, ressalta-se que “não há um só país formado por apenas um tipo comum”, “não se pode falar em raça alemã, francesa, italiana”. Portanto, naturalmente, “o brasileiro [também] não constitui raça pura” (p. 53). Em *História Fundamental do Brasil*, de LAGE e MORAES, destaca-se que os grupos formadores da sociedade brasileira “pertenciam aos mais diversos tipos étnicos e todos eles constituíam grupos bastante misturados anteriormente” (p. 13). É à mesma constatação que chegam os autores de *Brasil: uma História dinâmica*: “desde períodos muito remotos houve miscigenação. (...) não existe raça pura” (em destaque azul, p. 15).

---

diferentes formando **uma só cultura** que é a brasileira, com seus característicos completamente diferentes de todas as três, no seu conjunto e em particular” (p. 95, grifo nosso).

<sup>218</sup> O capítulo que aborda o assunto neste livro ganha uma leitura complementar de autoria de Fernando de Azevedo (p. 94) descrevendo os perfis psicológicos dos habitantes das várias regiões do país.

A constatação da inexistência de preconceito racial no Brasil é muito mais explicitada nos compêndios. *História do Brasil para o curso médio*, de Silva e Penna, traz um subtítulo “*O Brasil, terra sem preconceitos raciais*” convocando, inclusive, o depoimento de Teodoro Roosevelt (p. 54) para confirmar que “não há em nossa terra, preconceitos ou questões raciais”. Ládmo Valuce, por sua vez, constata que “a mistura das raças facilitou muito o trabalho de colonização e impediu que se formasse aqui **preconceito racial** exagerado” (p.124, grifo no original). Dentre os livros seriados<sup>219</sup>, *História Fundamental do Brasil* de LAGE e MORAES, é um dos poucos que salienta que “o Brasil se destaca, hoje, por ser um país onde não existem conflitos decorrentes da existência de uma população bastante diferenciada” (p. 14).

A tese do branqueamento é defendida pelos compêndios de Silva e Penna e de Brasil Bandecchi. Silva e Penna constatam que “cresce cada vez mais a porcentagem de sangue branco” (p. 53). Brasil Bandecchi apóia-se nos recenseamentos para defender a mesma tese. Segundo o autor, no início do século XIX, um quarto “da população era branco puro ou presumido puro”. Neste mesmo século, recebeu-se a imigração de muitos portugueses e outros brancos. Em 1872, os brancos já eram 38,1%. No recenseamento de 1950, os brancos atingiam 54%, os mestiços 34%, os negros 10%, e os amarelos, 2%. Nos livros seriados, Julierme é um dos que investe nesta questão apresentando o subtítulo “o povo brasileiro está “branqueando”” (p. 53), também recorrendo a dados dos recenseamentos até 1950. Para este autor, “graças à grande facilidade que tem a nossa população de se cruzar (miscigenação), o povo brasileiro tende a ser, no futuro, um tipo mais ou menos homogêneo” e “deverão desaparecer os traços ainda residuais de preconceitos de origem racial” (p. 77). Santos e Medeiros também asseveram a tendência ao branqueamento, mas com outros dados censitários. Em 1935, os brancos seriam 60,0%, os mestiços, 24,0% e os negros e índios, 16,0% (p. 97). A proporção de brancos veio crescendo ao longo do tempo, inversamente à de índios e negros que, em cem anos teria diminuído cerca de 31%. Para estes autores, “a tendência atual no Brasil é para o predomínio da raça branca pelos motivos seguintes: a) Cessação da importação de africanos; b) Diminuição do número de índios; c) Continuação da imigração de brancos” (p. 93).

---

<sup>219</sup> No trato da temática mais geral da *formação do povo brasileiro*, Julierme explicita a existência de desigualdade social proveniente da origem “racial”, ressaltando que a miscigenação tende a atenuar esta situação: “Embora não tenha havido entre nós sentimento racista comparável ao que ocorre ainda nos EUA, África do Sul, Rodésia, Angola ou Moçambique, por exemplo, a diferença racial sempre pesou nas relações sociais da colônia. O branco estava no topo da pirâmide social. O negro era o escravo sem privilégios, e o índio, um indivíduo de segunda classe. As diferenças somente foram diminuindo à medida que aumentava o número de mestiços, especialmente o de **mulatos**” (p. 77, grifo no original).

Além do discurso unificador, os elementos que compõem as ‘três raças’ formadoras da sociedade brasileira ganham abordagem individualizada nos textos didáticos. Nesse empreendimento, revela-se não somente a interpretação sobre o papel desempenhado por cada um destes três componentes no passado, mas também o que representam para a atualidade, para o horizonte de expectativa nacional e, ao se falar em *legados*, a atribuição de valores intrínsecos à sociedade brasileira como um todo.

f.1) **Na descrição cultural, o “elemento português” recebe menos atenção do que as demais ‘raças’**<sup>220</sup>. É o menos “outro”. A abordagem cultural se presta ao “outro”, ao exótico, ao diferente. Como vimos anteriormente, em diversas obras, o português é identificado como miscigenado, oriundo de diversos cruzamentos na península ibérica. Daí resulta sua principal característica como colonizador: a plasticidade<sup>221</sup>. Tal característica recebe conotação negativa apenas em Joaquim Silva e Damasco Penna que consideram que estes portugueses que para cá vieram, nobres e plebeus, deixaram-se “dominar pelos hábitos da terra” e imitaram “os selvagens na rude e livre vida”. “A própria língua dos colonos sofreu o influxo dos aborígenes” (p. 70). Julierme também constata que o português “sendo mestiço, era facilmente adaptável a novos cruzamentos. Em nossa terra não resistiu à união com os indígenas e com os negros, dando origem ao mameluco e ao mulato” (p. 53). Já na *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda*, obra em que a cultura portuguesa ganha um grande espaço (são três páginas para comentar “o que devemos ao português”) repõe-se a interpretação positiva construída por Freyre. Segundo os autores, “os portugueses misturando-se com facilidade aos elementos humanos da terra, bem como a elementos vindos de outras terras, permitiram a formação de um povo de aspectos raciais vários, perfeitamente harmonizados entre si” (p. 120). Inclusive a “unidade do Brasil (...) é fruto do espírito unificador da civilização portuguesa”, destacando-se o “esforço português para a unificação linguística”.

Há uma grande preocupação em desfazer a imagem de que uma maioria de degredados formava a população portuguesa que emigrou para o Brasil. Mais uma vez, os autores respondem a representações arraigadas que circulam nos mais diversos discursos sociais. Silva e Penna afirmarão, evocando Oliveira Vianna, que “os criminosos e degredados

<sup>220</sup> São poucas as representações imagéticas que caracterizam um ‘tipo’ português. Em geral, tratam-se de personagens históricos identificados. Afora as representações realistas presentes na obra de Julierme e as inúmeras figuras de Jesuítas, a imagem do português na maioria das obras é cópia das idealizações do século XIX e próxima do modelo bandeirante, um explorador robusto, audaz, trajando vestimentas nobres. Em *Ensino Criativo de História do Brasil*, os desenhos das charges são caricaturais, e os portugueses são representados sempre de bigodes e tamancos.

<sup>221</sup> A interpretação de Gilberto Freyre não é a única, mas, com relação aos portugueses, é a que sobressai.

são parte absolutamente insignificativa” do contingente que compôs a população colonial. “São abundantíssimos, nos primeiros séculos, os colonos provindos da grande e pequena nobreza, não só de Portugal como de toda a Europa” (p. 70). Borges Hermida também busca o enfrentamento da interpretação de que o Brasil teria sido povoado por criminosos, ressaltando que “muitos dos que tinham sofrido a pena do degredo haviam cometido faltas sem grande importância”. Brasil Bandecchi da mesma forma combate a visão da vinda de criminosos degredados recorrendo a Oliveira Viana, falando das “famílias nobilíssimas” da nobreza pernambucana: “Portugal era um centro de cultura reconhecida e seus filhos de espírito aventureiro, educados em duras lutas, na conquista de territórios e na epopeia dos mares” (p. 63). O mesmo o faz Julierme, ressaltando que “se engana quem disser que só vieram elementos humildes para a nova terra”. Recorrendo também, como os autores dos compêndios citados, a Oliveira Viana, Julierme mostra que havia pobres que vinham da Península, mas também ‘boas famílias’ e troncos ilustres da nobreza portuguesa aqui se estabeleceram, inclusive a aristocracia pernambucana, procedente das “nobilíssimas casas de Portugal, Castela, França, Itália e Alemanha”. Por outro lado, a presença de náufragos, degredados e desertores entre a população da colônia é mencionada pelos livros de Ládmo Valuce, Azevedo e Tiné, Santos e Medeiros e Alcione Abramo sem amenizações e também sem grande destaque.

Na grande maioria das obras, quem guia e faz a história é o colonizador europeu, os demais ‘sujeitos’ apenas reagem ou *‘contribuem’* para o futuro. É ele quem pacifica, povoa e expande os limites de *sua* colônia. O discurso produz uma naturalização da colonização e, embora, haja a constatação da miscigenação, no fundo a essência da identidade brasileira é herdada dos portugueses, identificada especialmente pela língua e pela religião.

Herdada dos portugueses... melhor seria dizer dos europeus ou dos brancos. Ainda que seja identificado como miscigenado, na *formação do povo brasileiro* o português funciona como a *raça branca*. Para o discurso histórico, presente nos livros didáticos, predominante no período, que herda sua estrutura básica do século XIX e início do XX, o colonizador português representa a Europa, a *raça branca*<sup>222</sup>, o Ocidente, a *civilização*<sup>223</sup>, e não uma cultura ‘nacional’ portuguesa específica.

---

<sup>222</sup> Os livros *História do Brasil*, de Azevedo e Tiné, e *Ensino Criativo de História do Brasil*, de Alcione Abramo, trazem, na abordagem do *elemento branco*, também os imigrantes europeus dos séculos XIX e XX.

<sup>223</sup> A cultura dita ‘civilizada’, em geral, não é problematizada. Já à cultura portuguesa em específico, quando – raramente – é caracterizada, afora a sua plasticidade, associa-se a aspectos aos quais não se pode atribuir certeza de positividade, como o espírito tradicionalista e o bacharelismo.

Em *História Fundamental do Brasil*, as autoras não deixam de ressaltar que é a cultura portuguesa que sobressai: “sendo o português o elemento dominador e portador de uma cultura mais avançada, foi natural que nossos hábitos e costumes fossem profundamente marcados por sua influência” (p.157). Logo no início da obra já haviam destacado esta ideia:

O português: de origem europeia, formado por uma grande mistura de povos, foi o elemento principal da obra de colonização do Brasil, onde exerceu a função de dirigente. Três fatores contribuíram para predominância da cultura portuguesa no Brasil – a posição do português como colonizador e dominador, a incapacidade do indígena de oferecer uma resistência efetiva e a condição de escravo do elemento africano. Foi, ainda, o português, a base de nossa formação étnica, e da sua miscigenação com o negro e o índio surgiram o mulato e o mameluco (p. 13).

Para Ládmo Valuce, duas raças se encontraram em 22 de abril de 1500: “o índio, habitante do lugar, e o branco que vinha tomar posse da terra que, a partir dali, lhe pertenceria” (p. 119). Ainda na visão deste autor era importante ressaltar que o português pertencia a “uma nação constituída”. “Sua cultura muito adiantada colocava-o em superioridade aos índios”. “(...) tinham o direito de colonizar o Brasil (...)” (p.122). Valuce deixa claro que foi o elemento branco que promoveu o crescimento da colônia e a ampliação do território; trouxe “para o Brasil as bases da sociedade e da família, organização administrativa, a língua e a religião Católica”. No mesmo caminho, vai a análise de Bandecchi quando ressalta que o português que aqui se instalava vinha “de um continente civilizado, numa época em que refulgia a cultura no velho e glorioso mundo, que foi o centro irradiador de todo o espírito moderno” (p. 70). Embora identifique a cultura nacional como “uma soma de fatores positivos”, o autor deixa claro qual cultura predominaria:

Na composição do povo brasileiro, quer pelo número bastante superior, quer pela civilização mais adiantada haveria de prevalecer a cultura europeia. Esta se acentuaria mais. Bem mais. Entretanto, traços bastante sensíveis deixou o negro, de forma a terem real destaque. A influência do índio foi bem menor (id.).

No discurso sobre o legado de cada componente ‘racial’, revela-se um pouco do que se projeta como identidade brasileira. A base da cultura brasileira, as instituições políticas, a religião e a língua são heranças portuguesas, e a forma como esta cultura se impõe não é problematizada, ou melhor, é naturalizada na maioria das obras. Azevedo e Tiné viam no legado português a maior contribuição cultural para os brasileiros. A língua, as instituições administrativas, os principais tipos de habitação, a culinária, o folclore, a religião, a vida de

família e o espírito tradicionalista seriam suas principais heranças. Na *História do Brasil* de Paulo Miranda Gomes, as heranças são semelhantes:

a Língua Portuguesa; o Catolicismo; o tipo de organização social e familiar; o espírito tradicionalista; o tipo de festas e comemorações; a base do folclore; a base da organização política municipal; a base da arte; o tipo de cultura intelectual e a valorização do bacharelismo; as técnicas de trabalho, sobretudo na agricultura; o tipo de cidade e de construção de edifícios urbanos; o tipo de mobiliário; elementos da culinária; o uso de plantas e animais de outros continentes (p. 140).

As demais obras trazem pequenos acréscimos a esse diagnóstico. Na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*, constata-se que ao português “devemos a base de nossa formação: a maneira de ser e de viver, a religião católica, as instituições (...)”, sem se esquecer do prazer pela mesa farta e por comer em companhia dos amigos, “base da hospitalidade brasileira” (p. 120). Mesmo em uma obra como a *História do Brasil* de Ordoñez e Silva, que traz maior tom de criticidade através de títulos chamativos e do uso das charges para mobilizar os conteúdos apresentados, os portugueses e sua cultura são representados a partir do subtítulo “os donos da terra”, no qual se conclui que “após o descobrimento, os portugueses passaram a ser os donos das terras do Brasil”<sup>224</sup>. Além do legado da religião, língua, alimentação e vestimenta, os portugueses (também chamados de brancos) foram responsáveis pela organização política, pelas decisões econômicas e pela ordem social.

Para fechar o aporte sobre o trato da cultura portuguesa ou européia, a constatação de Joaquim Silva e Damasco Penna pode ser vista como uma síntese da apropriação realizada pela produção didática de História dos anos 1970. Significativamente os autores recorrem a Von Martius: “o sangue português, o elemento branco, constituiu (segundo o cientista alemão Martius, que fez estudos no Brasil, sobre os índios e outros assuntos) o grande rio cujos afluentes são o índio e o africano”. A cultura europeia continua sendo tratada como o rio caudaloso que recebe “contribuições” de seus afluentes. Esta cultura não influencia as culturas indígenas e africanas. Ela vence. Trata-se de um processo ‘natural’.

**f.2) A chave de interpretação para os povos indígenas<sup>225</sup> continuava evolucionista nos anos 1970.** Eram considerados povos muito atrasados no tempo. Na

<sup>224</sup> Pelo perfil do livro, pode ser que haja alguma intenção de ironia nesta afirmação. A composição visual, no entanto, não dá pistas para essa interpretação.

<sup>225</sup> As denominações dadas às populações indígenas nos compêndios são bastante variadas: ‘íncolas’ (SILVA e PENNA), ‘silvícolas’ (SILVA e PENNA; SANTOS e MEDEIROS), ‘peles-vermelha’ (HERMIDA),

*História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos, indaga-se ao aluno: “Você sabia que: os índios do Brasil eram atrasados? Viviam da caça e da pesca, tinham uma agricultura das mais primitivas e muitos deles eram seminômades?” (p. 28). A informação é confirmada bem adiante, em destaque com fundo amarelo, quando se trata da “formação étnica”: “os índios brasileiros eram bem atrasados. Estavam ainda no período pré-histórico” (p. 82). A mesma estratégia do “você sabia que...”, contendo a mesma informação, foi utilizada no compêndio de Azevedo e Tiné. Esaú e Gonzaga também trazem constatação semelhante: “os indígenas brasileiros viviam na Idade da Pedra Polida, um dos períodos da Pré-História” (p. 71). Santos e Medeiros utilizam-se de comparação: “o selvagem brasileiro, mais atrasado que o negro, estava na idade da pedra” (p. 71). No compêndio de Brasil Bandecchi, os indígenas brasileiros são tratados no capítulo sobre os “Povos pré-colombianos”<sup>226</sup> (p. 28-35) no qual ficamos sabendo que “os habitantes da América não tinham igual civilização” (p. 28). Incas, Maias e Astecas eram adiantados e os outros, selvagens, em “estágio de civilização bastante primária”. Em verdade, “quando aqui chegaram os primeiros colonizadores, os índios estavam numa idade intermediária entre a pedra lascada e a polida” (p. 32).

A ‘régua’ evolucionista para o trato das populações indígenas é utilizada também por autores que trazem textos mais complexos como em *Brasil: uma História Dinâmica*. Na página 10 afirma-se que os “nossos indígenas estavam passando por uma etapa de cultura muito mais simples, quando Cabral aqui chegou”. Mais adiante (p. 29) constata-se com exclamação: “os indígenas encontrados no litoral sul da Bahia estavam em plena Pré-história!”. Na *Coleção Sérgio Buarque de Holanda*, não se utiliza o termo pré-história, mas o sentido evolucionista permanece. Informa-nos a obra que “havia grande diferença entre o grau de adiantamento das tribos”. “Algumas viviam de maneira mais primitiva” (p. 41). Exemplar da abordagem evolucionista é o encaminhamento dado por Motta Carvalho. A autora apresenta dois textos, o primeiro de autoria de H. G. Wells referindo-se ao modo de vida de “homens primitivos” que viveram há trinta mil anos na Europa; o segundo, resultado de uma pesquisa publicada pela *Handbook of South American Indians*, sobre os índios do Brasil. A conclusão é óbvia: para a autora “os textos são praticamente idênticos, uma vez que são mínimas as diferenças existentes”. Assim, pode-se entender como “Cabral não apenas viajou

---

‘aborígenes’ (BANDECCHI), brasilíndios e selvagens (AZEVEDO e TINÉ). Nos livros seriados, à exceção do citado acima (Santos e Medeiros), padroniza-se o uso do termo ‘índio’ ou ‘indígena’.

<sup>226</sup> Todos os compêndios abordam a História da América. O manual de Azevedo e Tiné, no entanto, destaca-se pois trabalha simultaneamente conteúdos da América inglesa e espanhola durante toda a obra de História do Brasil. Dos livros seriados, *Brasil: uma História Dinâmica*, da mesma forma, traz, de forma integrada, estes conteúdos. Com menor intensidade, *Trabalho Dirigido de História do Brasil* e *História Fundamental do Brasil* também exploram conteúdos a respeito do continente americano.

pelo espaço oceânico, mas também pelo tempo histórico. Saiu de Portugal no ano de 1500 d.C. e aqui aportou cerca de trinta mil anos antes de Cristo”<sup>227</sup> (p. 113). Uma posição um pouco diferente é encontrada em *Ensino Criativo de História do Brasil* de Alcione Abramo no qual os termos evolucionistas são amenizados por outro viés interpretativo. Para a autora:

Os indígenas brasileiros são classificados pelos antropólogos como pertencentes a uma **sociedade simples ou ágrafa**, isto é, que não conhece a escrita. São consideradas “sociedades simples” porque não chegaram a inventar as técnicas da sociedade moderna (p. 40, grifo no original)<sup>228</sup>.

As descrições culturais das populações indígenas, em geral, visam confirmar o diagnóstico do atraso. Há um desprezo explícito pelas populações indígenas em alguns manuais e compêndios mais antigos (que estavam em circulação há mais tempo), situação que é suavizada em parte das obras mais novas. Silva e Penna destacam que “a cultura dos índios era quase nula em algumas tribos e muito pouco desenvolvida noutras”. “Furavam os lóbulos da orelha e o septo nasal”. “A guerra era uma das principais ocupações. Fazia-se de surpresa, pelos motivos mais fúteis” (p. 56). Os autores continuam, salientando que era frequente a poligamia entre os índios. O discurso das *ausências culturais* também está presente no livro, com a constatação de Caminha de que não criam nem boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha..., complementada pelo padre Fernão Cardin: “não tem conhecimento algum do seu Criador nem das coisas do Céu (...) não têm adoração nenhuma nem cerimônias ou culto divino”. Brasil Bandecchi também enfatiza a questão religiosa. Eram nômades e “acreditavam num ser superior e todo poderoso”. “O chefe espiritual da tribo era o Pajé, infalível em matéria de religião, e tanto isso é certo que o aborígene que duvidasse dele era condenado a deitar-se numa rede e nela morrer de sede e fome” (p. 32). Azevedo e Tiné informam que eles gostavam de se pintar, furavam o lábio, dormiam em redes, não trabalhavam os metais, eram fetichistas, praticavam a astrolatria e a propriedade era coletiva. A descrição feita por Santos e Medeiros também é interessante. Usavam colares de dentes humanos e botoques. Eram, em geral, polígamos. Tocavam a flauta *boré* feita com fêmur do inimigo. Desconheciam a leitura, a escrita e a contagem. “Eram muito supersticiosos e temiam as forças da natureza” (p. 73). Sua religião “não passava de grosseiro feiticismo”. “Bebiam o “cauim”, uma espécie de

<sup>227</sup> Já havíamos apontado, em nota anterior, abordagem semelhante na viagem no tempo do livro de Maria Januária Vilela Santos.

<sup>228</sup> A citação pode ser localizada ainda dentro de uma perspectiva evolucionista, contudo a abordagem empreendida pela autora no restante da obra indica realmente um tom mais crítico no padrão de leitura sobre a relação das sociedades indígenas com os colonizadores europeus, construindo algumas representações diferenciadas.



cachaça feita de milho fermentado com a saliva das velhas” (p. 77). “Desconheciam ordem e plano de ataque”. “A indústria era manual e tosca” (p. 72).

A ausência de alguns conhecimentos também é explicitada por Paulo Miranda Gomes. Comenta-se que desconheciam a roda, o uso de metais e a pecuária, mas conheciam o fogo e as bebidas alcoólicas. O Pajé era o feiticeiro da tribo. Em obras com perfil geral diferente, a perspectiva da *ausência cultural* se mantém. Na *História do Brasil* de Ordoñez e Silva, os povos indígenas recebem uma descrição genérica e sucinta. Na página 40, apresentam-se trechos da carta de Caminha ao lado da fotografia de um indígena. O trecho selecionado enfatiza a questão da ausência – “não lavram, não criam, desconhecem o ferro...”. Os autores identificam que estes povos não possuíam escrita, mas não há menção à “idade da pedra”, à ideia de “povos primitivos”. Em *História Fundamental do Brasil*, da mesma forma, repete-se a descrição de Caminha, naturalizando a visão do escrivão. Aborda-se também a organização das casas, a relação com a natureza, a divisão do trabalho por sexo e idade.

Na *História do Brasil para Estudos Sociais*, de Esaú e Gonzaga, à página 66, no subtítulo “O escrivão fala dos índios”, apresenta-se, mais uma vez, o trecho de Caminha como a ‘verdade histórica’ do primeiro encontro e dos hábitos e costumes dos povos indígenas. Imagens ilustram a narrativa do escrivão. Nesta obra, os costumes são narrados ressaltando o estranhamento dos próprios autores e de seu público alvo com a cultura indígena. A guerra era um acontecimento comum: “por que lutavam? Para vingar parentes, amigos e derrotas passadas” (p. 75). O jovem “só obtinha o direito de casar ao sacrificar a sua primeira vítima: um prisioneiro de guerra” (p. 74). E “como era dividido o trabalho entre os indígenas? Não estranhe. O trabalho pesado era feito por homens e mulheres!” (p. 73).

Em *Trabalho Dirigido de Historia do Brasil*, Elian Alabi Lucci descreve a organização social e a guerra que “era constante entre os indígenas devido à necessidade de terras férteis e novos campos de caça” (p. 72). A descrição dos usos e costumes dá destaque para os enfeites, as danças, a cerâmica e o artesanato. Logo abaixo de um desenho de dança indígena, questiona-se aos alunos, com duas opções de resposta: “você nota que era comum entre os indígenas: ( ) o trabalho e o estudo, ( ) as festas e as danças” (p.73). Maria Januária Vilela Santos também enumera algumas ausências culturais (o que desconheciam). Na religião, destaca-se que “os índios não possuíam nada parecido com nossas igrejas, mas acreditavam ter uma alma que não morria” (p. 84). Vem desta autora a constatação de uma ausência importante, à maneira de Varnhagen:

“Os índios brasileiros não eram um povo unido, como nós somos hoje. No mesmo território em que formamos de norte a sul um único povo, eles se dividiam em vários

povos, muitas vezes inimigos uns dos outros. Não possuíam, portanto, **unidade nacional**” (p. 80, grifo no original).

Das descrições culturais, a antropofagia ganha destaque em muitas obras. A insistência em explicitar e generalizar a antropofagia, seja como curiosidade ou característica estrutural, revela um desejo de enfatizar os limites do humano e ressaltar a inferioridade moral e a natureza primitiva referente aos povos indígenas. Silva e Penna destacam que “os prisioneiros eram escravizados ou mortos com grande solenidade e eram devorados por toda a tribo triunfante, pois acreditavam os indígenas que a carne do inimigo valoroso lhes comunicava as qualidades do guerreiro morto” (p. 56). A explicação é acompanhada por uma nota de rodapé que, citando Jonathas Serrano, novamente em resposta a discussões que circulam no ambiente social e em certa produção intelectual, esclarece:

Seria engano julgar dessas festas e de outros costumes selvagens pelas descrições poéticas e românticas de alguns dos nossos grandes indianistas, como Alencar e Gonçalves Dias. O tipo de Peri, no Guarani, ou do guerreiro de I-Juca Pirama, são fantasias literárias que exageram as qualidades e sentimentos dos selvagens (id.).

Borges Hermida comenta o “sacrifício de prisioneiros, em meio a grandes festas” (p. 43). Num boxe em destaque, com fundo rosa, apresenta o subtítulo: “O Gosto de Carne Humana” no qual se revela a frase de um chefe ‘indígena’ do Taiti: “o homem branco, bem assado, tem o gosto de banana madura” (p. 46). As obras das duplas de autores Santos e Medeiros e Esaú e Gonzaga também tratam o assunto com destaque. Valuce, Bandecchi, Azevedo e Tiné, Julierme, Buarque de Hollanda e Maria Januária abordam a antropofagia, mas sem grande ênfase, ressaltando o caráter ritual e o objetivo de vingança, atemorização e incorporação da coragem dos inimigos. Um destaque pode ser dado à produção em quadrinhos da obra de Julierme. O esforço dos ilustradores para traduzir o que antes era apenas escrito deve ter sido enorme. Três ou quatro frases poderiam se transformar em algumas páginas de ilustração. Era preciso conciliar a dinâmica e a dramaticidade com um grande poder de condensação. Assim é que as ilustrações sobre os indígenas deixam ainda mais evidentes certas concepções devido à opção pela narrativa política. Nos quadrinhos, predominam as imagens dos índios atacando. Destruíram o trabalho de Pedro de Góis na Capitania de S. Tomé e devastaram a capitania de Porto Seguro (p. 33) (na ilustração, o rosto dos índios demonstra certo prazer no ataque). Mataram Fernão de Sá com uma flechada (p. 42) e atacaram bandeirantes (p. 86). A antropofagia também está em evidência. Na página 40, a ilustração da história em quadrinhos traz o bispo Sardinha no chão, rastejando (como um naufrago na praia) segurando uma pequena cruz (rosário). Os índios apenas se aproximam. O

final da legenda para este quadrinho explica: “o bispo e seus acompanhantes são devorados pelos Caetés”. Fora dos quadrinhos a informação se repete em boxe amarelo comentando como o primeiro bispo foi “vítima deste estranho hábito dos silvícolas” (p. 43). Adiante, na página 50, mais um pequeno trecho sobre a antropofagia, destacado novamente em amarelo, agora na descrição do Pe. Nóbrega. Na página 45, em quadrinhos dedicados à descrição dos costumes indígenas, aparecem alguns prisioneiros de guerra e a legenda: “(...) com grandes festas e bebendo cauim, sacrificavam os prisioneiros e devoravam-nos. Eram antropófagos”<sup>229</sup>.

A apresentação feita pelas obras didáticas de História dos anos 1970 tende a generalizar e homogeneizar as diversas culturas indígenas. Chega-se a descrever, inclusive, um tipo físico geral. Valuce considera que os índios possuem um “tipo característico: cor amarela misturada de vermelho pálido, estatura regular, face cheia e circular, nariz curto e estreito, lábios delgados, cabelos negros e lisos, dentes sadios, lembra o tipo mongol-asiático” (p. 119). Santos e Medeiros realizam descrição ainda mais detalhada que chega a lembrar antigos estudos antropométricos<sup>230</sup>:

(...) estatura pequena, compleição forte e robusta, crânio e ossos faciais largos e salientes, fronte baixa; têmporas proeminentes; rosto largo e angular; orelhas pequenas; olhos também pequenos, pretos e tomando uma direção oblíqua com o ângulo externo voltado para o nariz; sobrancelhas delgadas e arqueando-se fortemente; nariz pequeno, ligeiramente comprido na parte superior e achatado na inferior; ventas grandes; dentes brancos e fortes; barriga da perna fina; braços redondos e musculosos; pés estreitos na parte posterior e largos na anterior; pele fina e macia, luzente e de uma cor de cobre carregada; cabelos longos e espessos; pouca barba (p. 71-72).

Embora o discurso generalista predomine, muitas obras identificam os grandes grupos linguísticos. Nos compêndios, distinguem-se e descrevem-se os grupos considerados mais rústicos. Joaquim Silva e Damasco Penna constata, de início, a existência de grandes grupos como Jês e Tupis. Mais adiante, alguns grupos recebem descrição específica bastante depreciativa. Os Carafbas eram rústicos e cruéis e os Tapuias:

(...) eram tão bárbaros que exerciam a antropofagia por ódio e por gula. Não conheciam a cerâmica, a agricultura, não sabiam navegar e não construíam casas, nem mesmo tinham a rede, cujo uso era comum noutras tribos. Todavia, os que

<sup>229</sup> Os quadrinhos também ilustram momentos de ingenuidade dos indígenas como quando Anhanguera os engana ateando fogo em cachaça (p. 90), quando fogem desesperados de um tiro dado por Caramuru em um pássaro ou quando recebem um pequeno espelho dos franceses (p. 99).

<sup>230</sup> O texto não chega, contudo, a estabelecer uma ligação forte entre o tipo físico e caracteres de inteligência ou comportamento.

viviam na zona mais ocidental eram menos incultos. Durante a colonização, os brancos não tiveram mais ferozes lutas que as empenhadas contra as tribos tapuias (p. 60).

Além de ressaltar a importância dos tupis, algumas outras nações ou tribos mereceram destaque no texto de Borges Hermida. No norte, os Nuaruaques por seu “notável adiantamento” demonstrado pela cerâmica marajoara<sup>231</sup>. Mas “algumas tribos eram tão cruéis que do nome Cariba se derivou *canibal*, que é sinônimo de *antropófago*” (p.43-45, grifo no original) e dentre os Jês ou Tapuias encontra-se uma das “tribos mais atrasadas e ferozes”, os Aimorés:

Os aimorés não faziam casas, dormiam no chão sobre folhas e tinham o hábito de açoitar os filhos com plantas espinhosas para que se acostumassem a andar pelos matos. Ficavam escondidos, aos grupos, à beira dos caminhos para atacar as pessoas que passavam, matá-las e depois devorá-las (p. 45).

No compêndio de Azevedo e Tiné, são apresentados os quatro grupos principais. Os Tupis são descritos como a “principal resistência organizada” e o “principal ponto de apoio dos colonos”<sup>232</sup>. Já os Caraíbas eram “os mais ferozes”. Os Jês “não conheciam a agricultura, a navegação e a cerâmica”. Da mesma forma, na obra de Ládmo Valuce são destacadas quatro nações indígenas e a elas atribuídas uma característica: Tupis, Jês (ferozes, deram muito trabalho aos colonizadores), Nuaruaques (bem adiantados), Caraíbas (cruéis).

As obras seriadas apenas enunciam a diversidade de grupos, mas, com raras exceções, não investem na diferenciação. Maria Januária Vilela Santos apresenta cinco povos indígenas: tupi, tapuia, nuaruaque, caraíba e guaicura. Para a autora, os tupis aceitaram “com maior facilidade a colonização”. Já “o povo tapuia era mais primitivo (...) (p. 81). No mesmo caminho, em capítulo específico sobre os indígenas, Elian Alabi LUCCI descreve as diferenças entre Tupis e Jês, com destaque para estes últimos:

Os **Jês** ou **Tapuias**, localizados no **interior do Brasil**, eram os menos adiantados dos indígenas brasileiros. Eles geralmente perfuravam os lábios ou as orelhas para colocarem pedaços de madeira ou ossos (botoques). Eram também antropófagos (comiam carne humana) e foram os que mais dificultaram o trabalho de colonização (p.71).

São raras as vezes em que a descrição cultural dos povos indígenas ganha valor positivo. Borges Hermida destaca a “engenhosidade dos índios” com uma ilustração de

<sup>231</sup> A cerâmica marajoara será referência positiva comum nos livros didáticos de História do período.

<sup>232</sup> Esta informação consta no texto de Florestan Fernandes publicado na coleção História da Civilização Brasileira.

armadilhas para capturar animais e pássaros (p. 44). Brasil Bandecchi faz um elogio ao respeito que tinham pelos laços de família, pois não permitiam o casamento entre pais e filhos, irmãos e irmãs. Apesar de não dar grande atenção à cultura indígena como acontece em outros livros do período, *Brasil: uma História Dinâmica* traz um texto que pode ser lido como outro indicativo da diferença desta obra para as demais. Na página 63, é utilizado o, atualmente, conhecido texto de Jean de Léry sobre o ‘velho tupinambá’ e o seu discurso antiacumulação. Não é clara, no entanto, a atribuição de positividade à visão de mundo relacionada ao tupinambá (como será evidente nas utilizações feitas, do mesmo texto, pelos livros da década posterior), até mesmo por que o discurso é retomado em outro momento da obra onde se classifica a economia indígena como imediatista e a dos europeus como cumulativa.

Se há alguma positividade no trato da cultura indígena é em relação às suas ‘contribuições’ para a formação da sociedade brasileira<sup>233</sup>. Assim como havia feito em relação aos portugueses, Paulo Miranda Gomes apresenta uma descrição mais detalhada das diversas contribuições dos indígenas para a cultura brasileira:

Inúmeros vocábulos da Língua Portuguesa do Brasil; influência no folclore (ex.: elementos de certas danças como o bumba-meu-boi e influência nos romances de vaqueiros); influência na formação do espírito desconfiado e supersticioso do nosso povo; o uso da mandioca, do milho, do algodão, do tabaco, do guaraná, do mate, da batata; o costume do banho frequente, de andar descalço, de defecar e descansar de cócoras; o uso de certas plantas medicinais; certos instrumentos de caça e pesca (ex.: puçá, pari, mundéu, arapuça, timbó); processos de cestaria e de cerâmica; o uso de rede de dormir; da cuia, da gamela, da cabaça, de certos instrumentos musicais (maracás, chocalhos); o uso da coivara (p. 139).

A maioria dos demais livros, com menos detalhes e com pequenas variações, indicam essas mesmas heranças. São muito poucas, também, as vezes em que os povos indígenas se tornam sujeitos da ‘História do Brasil’ na produção didática dos anos 1970<sup>234</sup>. Em muitas obras, durante a narrativa histórica, a população indígena permanece passiva, no máximo reagindo à ação portuguesa. Aparece somente quando se abordam a formação do povo brasileiro ou aspectos da vida cultural na colônia.

A resistência indígena à colonização é atribuída aos maus tratos dos portugueses. No livro de Esaú e Gonzaga, à página 53, no subtítulo “Os grandes amigos”, descrevem-se as

<sup>233</sup> Neste caso, no entanto, trata-se de uma cultura indígena que já morreu e deixou heranças.

<sup>234</sup> A contribuição para a colonização como escravos e guias para as Entradas e Bandeiras é destacada em Borges Hermida e Paulo Miranda Gomes. Julierme, no subtítulo “indígena: professor do branco”, mostra que os portugueses tiveram um grande aprendizado com os indígenas para explorar os sertões (p. 50). Contudo, nos quadrinhos da página 76, legendando a imagem de índios escravizados (amarrados pelo pescoço, em fila) consta que “jamais tiveram importância social na nova sociedade em formação”.

relações amistosas que predominaram entre indígenas e portugueses nos primeiros trinta anos de colonização. Destaca-se que o trabalho “em troca de bugigangas, facas, enxadas, panos coloridos, etc. era um trabalho livre”. Mais tarde, porém, os indígenas “tornavam-se violentos quando os portugueses tentavam escravizá-los”. Adiante os autores esclarecem:

(...) acostumado a uma vida livre, os indígenas reagiram contra a escravização. As guerras entre europeus e índios tornaram-se constantes. Os indígenas eram em número muito maior, porém lanças e flechas não podiam competir com armas de fogo. Milhares de índios foram mortos. Os portugueses, por sua vez, tiveram plantações destruídas e muitas capitanias arrasadas (p. 78).

Santos e Medeiros observam reações diferentes entre os povos indígenas: “uns foram dóceis com os portugueses”, “outros dificilmente foram subjugados”. A reação violenta, contudo, é atribuída também aos maus tratos por parte dos portugueses<sup>235</sup>:

Vários autores atribuem aos índios, devido à sua índole selvagem, esse caráter vingativo. Mas cremos não passar de uma desforra à opressão dos portugueses, que os maltratavam e escravizavam, aproveitando para tanto, os próprios índios domesticados. Vemos que, com os franceses e os jesuítas<sup>236</sup>, eles foram sempre mais submissos, pois eram tratados com afabilidade e carinho (p.90).

A ideia da reação aos maus tratos e à escravização, subentendendo-se que, se bem tratados, sujeitar-se-iam pacificamente à colonização<sup>237</sup> está presente em obras diversas como em Joaquim Silva e Damasco Penna e na coleção Sergio Buarque de Hollanda. Uma interpretação diferenciada é construída na *História do Brasil* de Maria Januária Vilela Santos na qual a autora apresenta a reação dos índios à colonização baseada (sem explicitar) no texto de Florestan Fernandes<sup>238</sup>: as lutas e guerras, a união aos portugueses como aliados ou escravos e a fuga para o interior. Da própria leitura de Fernandes, no entanto, decorre que todas as opções resultariam em derrota para as populações indígenas em longo prazo.

A não adaptação ao trabalho sistemático é destacada em diversas obras. Silva e Penna enfatizam que os indígenas não se tornaram bons escravos. Referenciando-se em João

<sup>235</sup> Os autores, inclusive, citam texto que menciona as descrições de Las Casas no México.

<sup>236</sup> Como vimos o trabalho realizado pelos jesuítas ganha conotação positiva. No caso dos indígenas, sua atuação pacificadora é ressaltada. Uma descrição bastante positiva desta atuação encontra-se em *Ensino Moderno de História do Brasil*, de L. G. Motta Carvalho, com um grande elogio ao trabalho de catequese. Para a autora, “Portugal logo percebeu a sua enorme responsabilidade, como país católico, em civilizar esses povos e transmitir-lhes a religião cristã” (p. 113). Os Jesuítas ensinavam os índios a plantar e a ter higiene. “De toda essa colaboração nascia o amor e deste para a transmissão da fé em Jesus era apenas um passo a mais”. As escolas jesuíticas destacavam-se pela “ausência de preconceito de raça”: “negros, índios, mamelucos e brancos assistiam às mesmas aulas”.

<sup>237</sup> Julierme deixa claro que o índio sempre colaborava quando era bem tratado (p. 46).

<sup>238</sup> Publicado na História da Civilização Brasileira.

Ribeiro, afirmam que “os índios eram maus agricultores. Como escravos serviam melhor de canoeiros, soldados e agentes da indústria extrativa” (p. 96). Não eram “bastante eficientes na dura faina” (p. 67). Os autores explicam a situação, citando, desta vez, Calógeras:

Eram criaturas primitivas, filhas da selva e dos campos; não resistam à vida em recintos fechados como eram as casas dos brancos, nem ao esforço contínuo, aturado e duro do trabalho de culturas à moda europeia ou de indústrias dos engenhos. Morriam aos magotes, quando escravizados. Muitos suicidavam-se. A maioria evadia-se para as florestas (p. 96).

Santos e Medeiros também concluem que o índio “devido à sua índole não servia para o verdadeiro trabalho da colonização”. As questões que propõem para os estudantes endossam sua posição: “Por que a escravidão indígena não deu bons resultados?”; “Quais as atividades que o índio-escravo

exercia com proveito?” “Que resolveu a Metrópole quando viu que o elemento indígena não servia para o trabalho?” (p.92). O texto da *Coleção Sérgio Buarque de Hollanda* também busca esta explicação para a não adaptação ao regime de trabalho imposto pelo colonizador: “os

**Imagem 5. Ensino Criativo de História do Brasil, p. 46.**



portugueses tentaram continuar a servir-se dos índios, mas estes não estavam acostumados a trabalhos agrícolas e detestavam permanecer por longo tempo executando o mesmo serviço” (p. 38). Acabavam morrendo ou fugindo.

As charges presentes no livro *Ensino Criativo de História do Brasil*, de Alcione Abramo<sup>239</sup>, utilizam-se da ironia para tratar da situação do trabalho indígena e sua relação com os jesuítas na América portuguesa. À página 60 aparecem índios coletando produtos das árvores para entregar a um padre. Um olhar minimamente atento pode perceber a contradição dos índios trabalhando para o padre que apenas observa supervisionando. O padre comenta

<sup>239</sup> A obra utiliza as charges também para ressaltar o estranhamento por parte dos indígenas com relação aos portugueses. Em um quadrinho, à página 13, aparecem dois indígenas, em primeiro plano, espiando, atrás de um arbusto, uma celebração religiosa dos portugueses (uma missa) na beira da praia. Um deles comenta: “\_\_ Por que não bebem, cantam e ficam como nós em dia de festa?!?!” Em outros momentos há incomunicabilidade, com os indígenas não entendendo os discursos dos portugueses. Trata-se de um recuso à ironia que será bastante explorado pelos livros didáticos publicados na década seguinte.

para um dos índios: “\_\_\_ Foram os missionários, meu filho, que iniciaram o aproveitamento das drogas do sertão, para exportarem à Europa”<sup>240</sup>. Em outro momento, na página 35, aparece um fidalgo português conversando com um padre missionário: “\_\_\_ Graças a tua coragem, os tamoios não são mais nossos inimigos. Portugal te agradece”. No que o padre responde: “\_\_\_ Estou aqui apenas para servir ao Senhor”.

Nos conteúdos analisados referentes à colonização portuguesa, pouquíssimas obras fazem referência à existência dos povos indígenas na atualidade. O livro de Julierme traz um subtítulo, “os índios estão desaparecendo por causa das doenças”, em que se faz referência à existência de índios no presente, comentando que o governo tem procurado proteger os remanescentes através da FUNAI. Já na obra de Alcione Abramo, fala-se na redução do número de indígenas desde a colonização e de sua situação no presente:

Os indígenas que restaram no Brasil se isolaram nas matas e atualmente algumas tribos sobrevivem em reservas (...).

Os que foram civilizados pelos europeus, perderam completamente suas tradições e seus costumes, sendo que a maioria não conseguiu integrar-se à sociedade, ficando marginalizados (p. 41).

Enfim, as representações mais depreciativas a respeito das populações indígenas presentes nos compêndios mais antigos e em alguns manuais mais novos são apenas suavizadas em outras obras que procuram adotar perspectivas diferentes. Há espaço grande dedicado às populações indígenas em muitas obras, mas a descrição cultural é sempre genérica. Dos “elementos formadores” são eles que recebem maior tratamento cultural. São o “outro mais outro”, o extremo da alteridade, localizados no passado. Como estamos acompanhando, há diversidade no trato deste como em outros assuntos. Todavia, se pudéssemos promover uma síntese de uma apreensão geral sobre as representações das populações indígenas no período, destacaríamos uma parte da abordagem da obra *História do Brasil*, de Maria Januária Vilela Santos. Na parte inicial do livro, quando se utilizam mais os recursos da história em quadrinhos, há três páginas com a narrativa ilustrada da viagem de Cabral e do *descobrimento* do Brasil. Na chegada, “Nicolau Coelho foi à terra”; aproxima-se um índio, aparentemente oferecendo um cocar, o português estende a mão e diz: “Como são mansos!” (p. 46). O índio, evidentemente, não responde; aliás os índios nunca falam nada. O mesmo acontece na ilustração da *segunda missa*, em tamanho grande – ainda na história em

---

<sup>240</sup> Este livro traz, também, algumas ilustrações em que negros e índios aparecem trabalhando juntos em situação de escravidão.



quadrinhos -, quando estes observam, espantados, a ereção da cruz de madeira, “símbolo de todos os cristãos” (p. 47).

**Imagem 6. História do Brasil (Maria Januária Vilela Santos), p. 46**



f.3) **O espaço ocupado pela história dos negros e da cultura afro-brasileira é bem menor que o dos grupos indígenas na produção didática que estamos analisando.** A maior parte das obras dedica de duas até quatro páginas ao assunto<sup>241</sup>. Em algumas delas, o tema é tratado em subtítulos ou textos complementares intitulados “os negros e a escravidão” ou simplesmente “os escravos”. *Ensino Moderno de História do Brasil*, de Motta Carvalho, não aborda a escravidão africana. À exceção de Henrique Dias, “um valoroso representante da Raça Negra”, os negros inexistem no período de colonização portuguesa. A atitude, talvez por receio de falar da escravidão, identificando-a como uma ferida aberta no país, pode ser deliberada, pois na utilização de pinturas de Debret, como a famosa imagem do sapateiro com a palmatória à mão (p. 134), os negros são simplesmente recortados. A imagem é utilizada para ilustrar a vida do brasileiro comum.

A maioria das obras inicia a abordagem tentando explicar o porquê da adoção da escravidão africana como mão-de-obra na colônia. A inadaptabilidade e a rebeldia dos indígenas são os argumentos mais comuns. Junta-se a estes outra constatação que pode ser sintetizada pela frase presente na Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: os negros “eram mais resistentes do que os índios, já estavam habituados aos trabalhos agrícolas e acostumados à escravidão, que existia na África” (p. 39). Julierme complementaria salientando que, além de tudo, o negro “era mais dócil que o índio” (p. 52). Nos compêndios, essas explicações se

<sup>241</sup> Não analisamos, contudo, o século XIX quando tradicionalmente se retoma o tema na abordagem do movimento abolicionista.

somam também ao clima tropical, à vastidão do território e à necessidade de muitos braços para a produção. De qualquer forma, a instituição da escravidão é naturalizada e apresentada como inevitável devido à necessidade de mão-de-obra.

Mas, os autores dos compêndios e de alguns manuais mais novos vão além, procurando justificar a escravidão, encontrar algo que a faça tornar-se menos injusta perante o olhar do aluno / leitor. Especialmente a existência da escravidão na África<sup>242</sup>, a melhoria de vida na chegada ao ‘Brasil’ e a bondade dos senhores são algumas representações que se utilizam para este fim. A posição mais evidenciada nesta direção vem do compêndio de Joaquim Silva e Damasco Penna. No início do trato sobre o “elemento negro” na composição étnica brasileira, ficamos sabendo que “da África era possível trazer, aos milhares, pretos<sup>243</sup>; que lá já eram escravizados; seus senhores facilmente os vendiam (...)”. Retoma-se, então, o tema, já recorrente na historiografia didática, da melhoria de vida com a vinda ao Brasil: “a chegada dos infelizes africanos ao Brasil devia ser por eles desejada como um termo aos horrores que padeciam na viagem. A escravidão os esperava; mas os novos senhores seriam, em sua maioria, menos desumanos que os da África ou dos navios negreiros” (p. 97). Cita-se, inclusive, João Ribeiro para falar dos costumes generosos (‘belíssimos’) dos senhores para com seus escravos. Além disso, “(...) as leis, a índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião, procuravam diminuir as durezas do cativeiro (p. 95).

A existência da escravidão na África é utilizada no mesmo sentido por Borges Hermida, Ládmo Valuce, Santos e Medeiros, e Esaú e Gonzaga. Segundo Valuce, por exemplo, havia, na África, o costume de escravizar as tribos mais fracas. Era comum os pais venderem os filhos, e o rei escravizar seus súditos (p. 123). Por isso, “antes da colonização do Brasil, os portugueses já usavam o negro como escravo nas ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde”.

Provavelmente devido a apropriações de *Casa Grande & Senzala*, boa parte das obras atribuía certo grau de cultura e civilização aos povos do continente africano, o que os colocava em superioridade aos indígenas. Eram identificados dois grupos, bantos e

---

<sup>242</sup> Assim como destacamos nas análises dos manuais do “politicamente correto”, aproveitamos para salientar o que a análise do discurso já destaca há muito tempo: o modo como se apresenta a informação direciona a leitura. A informação pode ser verídica, mas a entonação que se lhe dá e o contexto onde é empregada são determinantes nas possibilidades de interpretação. No caso citado, a maneira como é tratada a informação justifica e redime a existência da escravidão em terras americanas.

<sup>243</sup> Em geral, nos livros da década de 1970, não se usará mais o termo “preto”. A designação da cor é substituída pela da raça (negra), mais dignificada pela militância dos diversos movimentos de luta pelos direitos dos negros brasileiros.

sudaneses<sup>244</sup>, sendo estes últimos considerados mais adiantados, especialmente os que obtiveram contato com o islamismo. Brasil Bandecchi, Silva e Penna, Alabi Lucci e os autores da Coleção Sergio Buarque de Hollanda constatavam que o africano se encontrava num estágio superior de civilização ao dos indígenas brasileiros, pois já sabia trabalhar com cana de açúcar, conhecia ferramentas agrícolas e instrumentos de metal. Segundo Azevedo e Tiné “o negro, na África, atingira o barbarismo, estágio cultural superior à selvageria. Conhecia a agricultura, a pecuária, trabalhava os metais, principalmente o ferro, conhecia a cerâmica, a cestaria, fiava e tecia algodão” (p. 119).

Há interpretações que vão além na caracterização cultural e social do continente africano, destoando do padrão do período. Na *História do Brasil* de Paulo Miranda Gomes, há identificação de traços que caracterizam uma sociedade mais complexa na África:

Os negros trazidos para o Brasil se originavam de diferentes povos africanos. Muitos desses povos já tinham governos superiormente organizados, com reis, ministros, governantes territoriais, pagamento de impostos, etc. As classes sociais eram diferenciadas e a população, em grande parte, habitava cidades e aldeias. Todos eles, por outro lado, conheciam a lavoura, a criação de gado e o comércio, dominavam as técnicas de fiação, tecelagem, mineração e trabalho com vários metais, inclusive o ferro e o ouro (p. 141).

Alcione Abramo, por sua vez, apresenta *nações* africanas diferentes entre si: bantos, congolezes, angolanos, sudaneses, iorubas e gêges. A descrição cultural, contudo, é genérica, retomando traços do evolucionismo na comparação com os povos indígenas:

De uma maneira geral possuíam uma cultura mais evoluída que a cultura de nossos indígenas: conheciam o trabalho da lavoura, a criação do gado, o artesanato de metais como o cobre e o bronze, a fundição e a mineração. Eram artistas habilidosos, executando estatuetas de madeira e metal e pinturas em tecidos ou madeira. Alguns grupos como os iorubas e os malês tinham entrado em contato com os árabes, adquirindo conhecimentos bastante avançados, inclusive da escrita. (...) (p. 43).

Aborda-se a cultura africana novamente, nos materiais analisados, somente quando se trata das ‘contribuições’, heranças deixadas para a formação da nacionalidade brasileira. Neste caso, novamente revela-se uma leitura sobre os africanos e seus valores, mas também uma interpretação sobre quem e como são os brasileiros. Na sua *História do Brasil para o curso médio*, Joaquim Silva e Damasco Penna recorrem a Jonathas Serrano para relatar a herança cultural dos negros para a cultura nacional:

<sup>244</sup> Joaquim Silva e Damasco Penna citam Pedro Calmon para estabelecer uma distinção entre os grupos étnicos geges e bantos. Os primeiros eram “escravos dóceis preferidos para os serviços domésticos e urbanos, enquanto os pretos de piores qualidades (bantos), como os congos, eram mandados para as minas e para os campos” (p. 100).

As crendices, as superstições do negro, com sua afetividade, refletiram-se na formação da nossa gente, que herdou dela (sic) uma certa “negligência crioula, uma resignação heróica para suportar a miséria, uma concepção um pouco fatalista e quiçá leviana da vida, sem grandes preocupações do futuro, o hábito do trabalho, sem amor, mas também sem revolta, e, enfim, a melancolia impressa mais na música e na poesia do que no estado da alma habitual do povo” (p. 68).

Nas demais publicações, a questão do caráter não aparece com tanta intensidade. Mais uma vez é Paulo Miranda Gomes quem traz a descrição mais minuciosa da herança cultural de um dos grupos formadores da sociedade brasileira. Para ele, apesar da situação precária a que estava submetido, “o negro contribuiu grandemente para a formação étnica do nosso povo”:

Grande número de vocábulos para o Português do Brasil; práticas religiosas como o candomblé e a macumba, bem como o costume de misturá-las com práticas do Catolicismo e do Espiritismo (sincretismo religioso); estórias de bichos; músicas e danças folclóricas (ex.: as congadas, o maracatu, e, sobretudo, o batuque, origem do samba; instrumentos musicais, como o atabaque, o afofié, a marimba, a cuíca, e o berimbau; elementos da culinária: o uso do azeite de dendê, das verduras e dos legumes, uso excessivo de gorduras, açúcar e temperos; certos pratos como o vatapá e o acarajé; elementos da indumentária, tais como o traje da baiana, os turbantes e as roupas de cores vistosas; o tipo de construção popular rural (mocambo); a técnica de mineração a céu aberto e a do caldeamento do ferro<sup>245</sup>; certos objetos como a bateia, a figa e o patuá (id.).

Com menos detalhes, boa parte dos livros reconhece essas ‘heranças’. Os livros de Azevedo e Tiné<sup>246</sup> e da Coleção Sergio Buarque de Hollanda destacam a contribuição dos negros na afetividade do brasileiro, especialmente através das mães pretas. A coleção Hollanda acrescenta, ainda, com forte acento freyreano, as palavras doces e carinhosas – neném, dodói, dindinha, tatá, au-au – incorporadas ao nosso vocabulário. Santos e Medeiros trazem uma visão mais restrita da cultura africana. Para eles, o estado social dos africanos era rudimentar. As escravas, contudo, “eram em sua maioria de índole meiga e afetuosa”. Os negros tinham noção religiosa (fetichismo) e não se aliavam aos indígenas locais. Nas heranças africanas, destacam-se “muitas crenças que ainda têm muitos seguidores” e o “nosso carnaval” que “é de origem puramente africana, não só a festa em si, como também a música principal, que é o samba” (p. 93).

<sup>245</sup> Os demais livros apesar de admitirem conhecimento técnico na África não incluem este saber prático como herança dos africanos para a formação da sociedade brasileira.

<sup>246</sup> Estes autores também se destacam nesta abordagem cultural fazendo uma descrição de algumas divindades africanas e da religião identificada por eles como macumba (Rio de Janeiro) e candomblé (Bahia).

Em geral, os africanos recebem uma abordagem mais social do que cultural, com privilégio para as representações em torno do trabalho escravo<sup>247</sup>. O horror dos navios negreiros é tema recorrente nas obras didáticas do período. Na maioria delas, subte-se que o tráfico é feito por “estrangeiros” e que a instituição escravista no Brasil não tem relação direta com os traficantes. Na História do Brasil de Ládmo Valuce, por exemplo, salienta-se a crueldade dos traficantes que tratavam os escravos como “mercadoria humana”. “Como animais, eram marcados com ferro em brasa nas costas, no peito ou nos braços” e “transportados em porões de navios superlotados”. “Davam bom lucro” (p. 123).

Alguns livros divergem da interpretação de Silva e Penna com relação à melhoria de condições do escravo chegado ao Brasil. “Examinavam o pobre escravo como quem compra um animal” (p. 48), diria Borges Hermida. Julierme fazia constatação semelhante: “eram vendidos em leilões como animais” (p. 48). Paulo Miranda Gomes destaca a situação grave de desorientação quando chegavam ao Brasil: “essa desorientação foi causa do desinteresse do negro pela vida e pelas coisas em geral, o que lhe dava aparência de incapaz e indolente, sendo, por isso, considerado inferior” (p. 141).

A frase de Antonil sobre os escravos serem as “mãos e pés do senhor” é utilizada por uma parcela de livros que enfatizam a labuta dos negros na *construção do Brasil*, ou, melhor, na vitória da colonização portuguesa. Julierme reconhece em subtítulo que “o trabalho do negro fez a riqueza do Brasil”. Para o autor, o negro foi o braço que plantou nossos canaviais e cafezais, construiu nossas cidades e vilas, abriu estradas e caminhos e serviu de criado doméstico aos **nossos** antepassados (p. 48, grifo meu). *Brasil: uma História Dinâmica* traz em subtítulo “os pés e as mãos dos senhores de engenho”, no qual se descrevem, com ênfase, as várias atividades realizadas pela mão-de-obra escrava, dando realce à perspectiva de Antonil.

---

<sup>247</sup> Com exceção da Coleção Sergio Buarque de Hollanda na qual a leitura empreendida pelos autores é cultural, no sentido estrito, sem abordagem social, especialmente neste caso. Os autores não se referem à violência da escravidão ou à precária condição de vida dos escravos. O quilombo dos Palmares é tratado no subcapítulo sobre “os primeiros conflitos internos na colônia” (p. 63). Menciona-se sua resistência, sem citar nomes, e sua destruição liderada por Domingos Jorge Velho.

A má condição de vida e os castigos a que as pessoas em condição de escravidão estavam submetidas no Brasil colonial são ressaltados por alguns livros da década de 1970. Joaquim Silva e Damasco Penna, no seu intuito de justificar e amenizar a escravidão,

**Imagem 7. Ensino Criativo de História do Brasil, p. 36.**



representam os castigos como raros e utilizam o assunto para explicar a diferença entre a colonização portuguesa e outras do continente americano. No subtítulo: “A tortura era rara”, explica-se com ajuda de Oliveira Lima que

A tortura era no Brasil uma exceção: era regra ordinária nas colônias inglesas, holandesas e francesas, onde a abolição significou, nalguns casos, um divórcio trágico com que os mártires despedaçaram o laço. No Brasil foi uma separação amigável de que resultou a pacificação dos espíritos<sup>248</sup> (p. 100).

Em outra vertente explicativa, *Brasil: uma História Dinâmica* destaca que “o tempo da vida de um escravo negro chegado ao Brasil variava entre sete e dez anos” (p. 86) devido às más condições de trabalho. Junto com a descrição do poder dos senhores de engenho ressalta-se que

Muito embora fossem “as mãos e os pés do senhor de engenho”, os escravos nem sempre eram bem tratados, sobretudo pelos feitores (capatazes). Comenta Antonil que os escravos dos engenhos costumavam receber apenas três pês: pão, pano e pau.... quer dizer, alimento, vestimenta e castigo em troca de tão pesadas tarefas<sup>249</sup> (p. 87).

<sup>248</sup> Em outro contexto, *História Fundamental do Brasil* de Lage e Moraes também investe na diferença entre a colonização portuguesa e inglesa, com argumentos muito próximos dos do autor de Casa Grande & Senzala. “No Brasil, a facilidade do português em misturar-se com povos de outras raças e o convívio com o negro nas grandes propriedades ou nas atividades mineradoras favoreceram a intensa miscigenação. Os mestiços conseguiam, muitas vezes, alcançar a liberdade e posições sociais mais elevadas. O próprio escravo negro podia comprar sua liberdade, o que não era fato comum, mas, também, não era raro. (...) Na América Inglesa, o negro encontrou maior dificuldade para assegurar a sua liberdade e misturar-se com os brancos. Uma explicação fundamental é a maior consciência racial do povo britânico. Isto decorria, em parte, de uma ausência de contato anterior com povos de pele mais escura e em parte do fato de negros levados para a América do Norte serem muito atrasados em relação ao colonizador branco” (p.153).

<sup>249</sup> Em outro momento da obra, utiliza-se da ironia na junção entre imagem e texto para abordar o tema. Já falando sobre a corte portuguesa no Brasil, há um ‘dossiê visual’ chamado “Vida de escravo na corte” com sete reproduções de Debret: quatro de vendedores ambulantes, uma da palmatória na oficina do sapateiro, outra de escravos girando a moenda e, finalmente, uma clássica da iconografia didática com o feitor negro açoitando outro homem negro amarrado ao pelourinho identificada como “Execução do Castigo do Açoite”. Na legenda consta: “Os homens nascem e permanecem .... iguais em direitos. Declaração dos Direitos do Homem, França,

É através das imagens que os castigos e a violência inerente à escravidão são apresentados em algumas obras. Na *História do Brasil* de Julierme, as imagens relacionadas aos negros, nos quadrinhos, estão ligadas principalmente ao castigo (açoite), ao trabalho e ao transporte em redes e liteiras. Na página 48, a imagem no quadrinho, imitação de Debret, mostra um feitor branco açoitando um escravo negro amarrado. Na legenda, consta que “apesar de nem sempre ter sido maltratado, os castigos cruéis não eram raros”. Já em *Ensino Criativo de História do Brasil*, a violência física e simbólica da escravidão é bastante explicitada nas ilustrações. Na página 36, apresenta-se um negro com uma corrente ligando o pescoço à mão direita e algemas também nos tornozelos, marcas pelo corpo e expressão de muito sofrimento. Aparecem os dizeres de uma voz *em off* (sujeito oculto, fora da cena - exibindo apenas o balão): “\_\_ Negro aqui não é nem cor. Você não tem nome... nem direitos...”. Na página 43, há outra ilustração de um feitor branco açoitando no pelourinho. A legenda identifica apenas: “castigo de escravos”<sup>250</sup>.

A resistência à escravidão é apresentada em alguns livros através do Quilombo dos Palmares. Palmares é um ícone da História e da historiografia nacional. Boa parte da historiografia, por mais impregnada por teorias raciais, reconhecia o valor da resistência dos africanos, submetidos à situação de escravidão. O livro de Silva e Damasco Penna carrega consigo a representação mais adversa sobre os Palmares da historiografia didática ainda em circulação na década de 1970. Na seção “Leituras” da unidade “A Formação do Povo Brasileiro”, traz, junto com três lendas indígenas, o subtítulo: “um episódio do tempo da escravidão: os Palmares”. Ali os autores destacam que “a organização dos Palmares era equivalente à dos Estados selvagens dos sertões africanos”. Internamente, no quilombo, havia escravos “que se traziam à força das roças”. Os quilombolas castigavam com a morte os que voltavam para seus antigos donos e eram apanhados. Praticavam “saques feitos a mão armada em bandos”. “Era preciso dominá-los”. Para isso se contratou o “destemido paulista Domingos Jorge Velho”. “Gangazumba, o último zambi, teria sido morto pelos vencedores combatendo heroicamente”. Visão semelhante é construída também no compêndio de Valuce. Grande destaque é dado à questão dos quilombos pelo livro *Ensino Criativo de História do Brasil* no subtítulo: “Quilombo dos Palmares: onde os africanos eram livres” (Leitura

---

1789” (p. 170). À página 147, os autores citam a Constituição brasileira para afirmar que “o preconceito de raça será punido pela lei” e aproveitam para propor um debate sobre como acabar com o preconceito.

<sup>250</sup> As permanências estruturais também são ressaltadas através das imagens e da ironia. Na página 58, aparece o diálogo de dois negros trabalhando com bateias em um rio: “\_\_ O açúcar, agora, já era... o ouro tem sua vez”. A resposta é direta e clara: “\_\_ Deixa de filosofar, Teodorico. Escravo é sempre escravo”.

complementar, p. 70). O restante da produção didática dá um pequeno espaço para o assunto, ressaltando, geralmente, a resistência heróica de Zumbi.

Enfim, como nas demais subtemáticas analisadas até aqui, o trato dado aos negros como elementos formadores da sociedade brasileira revela uma diversidade de abordagens entre as obras e às vezes dentro de uma mesma obra. O desejo pelas “desigualdades harmônicas” é mais explícito nos compêndios através das representações de sujeição pacífica do bom escravo, mas muitas obras seriadas que têm sua primeira edição nos anos 1970, expressam, através da “mãe preta”, por exemplo, e de outras representações semelhantes, a repercussão de um modelo de democracia racial brasileira. Contudo, como vimos, alguns livros da década de 1970 trazem abordagem que, de certa forma, desafia as representações das ‘desigualdades harmônicas’, expressa, neste caso, na violência dos castigos físicos e nas reações também violentas dos escravos.

### **2.2.3 Os Livros de Estudos Sociais**

Vimos que as editoras didáticas, atentas às demandas de mercado, continuaram publicando obras de História destinadas ao antigo ciclo ginásial, atendendo apenas parcialmente às demandas governamentais, incluindo a “área de Estudos Sociais” na capa, tentando aproximar os conteúdos da realidade dos alunos e do tempo presente, mas mantendo a estruturação básica dos conteúdos da disciplina que vinham de uma longa tradição.

Em um primeiro contato, pudemos perceber que, ao contrário do que constatam muitos discursos que circulam em pesquisas acadêmicas, os Estudos Sociais não substituíram a disciplina de História na segunda fase do ensino de 1º grau. No mínimo conviveram diferentes interpretações da lei no mercado didático e, provavelmente, na realidade das escolas. Os livros didáticos de História são predominantes. Pelo levantamento que conseguimos fazer, a produção didática de Estudos Sociais, de 5ª a 8ª séries, aumenta após a elaboração dos currículos estaduais para esta disciplina, tendo seu ápice de circulação entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, período também do auge das críticas acadêmicas à junção da História com a Geografia.

Maria do Carmo Martins, em sua tese, apresenta o Parecer do CFE 4.833/75 com os objetivos mínimos comuns a serem desenvolvidos na área de Estudos Sociais (que inclui, também, EMC e OSPB):

dispor-se para o ajustamento e à convivência cooperativa; identificar as diversidades das culturas e dos comportamentos dos povos e dos homens; assumir



responsabilidades de cidadão mediante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação; respeitar e valorizar o Patrimônio Histórico e Cultural do País; utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumentos de interpretação da realidade; localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal; analisar informações e utilizar instrumentos necessários à sua interpretação objetiva; tomar decisões objetiva e coerentemente; identificar os principais elementos da paisagem natural e cultural; avaliar sua conduta como indivíduo e membro de um grupo; reformular conceitos, como elementos de transformação da conduta; identificar o relacionamento entre mudanças culturais e experiências vividas; propor soluções, após refletir criticamente sobre a realidade circundante, para problemas que se apresentem em seu meio físico e social; respeitar a pessoa humana, independentemente do credo político-filosófico, da religião, da raça, da condição econômica, da idade ou do sexo. (apud MARTINS, 2000)

Procuraremos analisar a seguir se a produção didática de Estudos Sociais esteve atenta a estes objetivos, se a disciplina, recém-criada, produziu um outro encaminhamento para os conteúdos históricos e, especialmente, como ficaram os discursos identitários nesta nova configuração. Para isso analisamos cinco volumes de Estudos Sociais para 5ª a 8ª séries publicados no período. Dois são pertencentes à mesma coleção (Comissão Didática Laudes – CDL), mas destinados a séries diferentes. Os livros da CDL não atribuem autoria<sup>251</sup>. As demais obras são de autoria coletiva, mesclando profissionais da área de História e Geografia. Destaque deve ser dado à obra de Nadai, Neves e Abucarma, pois as duas primeiras autoras estiveram envolvidas com a escrita dos *Guias Curriculares de Estudos Sociais* do estado de São Paulo (1973)<sup>252</sup>.

Ainda dentro da questão da autoria é interessante ressaltar que muito do conteúdo de História da obra de Estudos Sociais de Antunes e Abramo é resumo ou adaptação<sup>253</sup> do livro *Ensino Criativo de História do Brasil* de Abramo<sup>254</sup>. Na verdade, neste livro, o que vemos é uma intercalação entre História e Geografia, não havendo, na maior parte do texto, a integração entre as duas disciplinas como desejado pelas propostas curriculares de Estudos Sociais. Ainda assim, a reorganização temática e o objetivo mais explícito de *explicar alguns*

---

<sup>251</sup> Nos créditos, a coordenação é atribuída a Álvaro Valle (ao que tudo indica proprietário da editora), professor de Direito e Diplomata, com vários livros publicados e extensa carreira política, tendo sido deputado pela UDN, ARENA, PDS, PFL e, depois, fundador do PL.

<sup>252</sup> Mais tarde também estiveram entre os protagonistas da estruturação da área de pesquisa do ensino de História no Brasil e foram autoras de outras obras didáticas na área de História, com destaque para História do Brasil e História da América para o Ensino Médio.

<sup>253</sup> Não conseguimos apurar a informação, mas o inverso também pode ser verdadeiro: a obra de História de Abramo ser um desdobramento e ampliação do livro de Estudos sociais. Esta possibilidade, contudo, não invalida as interpretações que construímos sobre as diferenças entre as duas abordagens.

<sup>254</sup> Os rearranjos editoriais, reaproveitamentos de textos e até de páginas diagramadas inteiras são comuns no mercado de livros didáticos. São medidas que, obviamente, geram economia e velocidade na produção. É possível inclusive a contratação de terceiros ou funcionários da própria editora para fazer este serviço. Neste caso, o autor apenas dá o aval final.

*processos formadores do presente* conferem, por vezes, sentido diferente aos conteúdos históricos.

À exceção da publicação da CDL, os demais livros são coloridos, mas a qualidade de impressão e diagramação é inferior à de alguns livros seriados de História apresentados anteriormente. Revelando uma característica da nova área de Estudos Sociais, predomina a utilização da fotografia sobre as ilustrações, exceto na obra de BRITO et. al. Neste livro em específico, a narrativa é conduzida por uma pequena lâmpada humanizada (desenho) que interage com os conteúdos, e os autores fazem um grande esforço didático para atender aos alunos da 5ª série. O texto é todo dialogado, e as atividades são intercaladas (os exercícios formam uma continuidade com o texto). O livro é consumível e as muitas atividades são das mais comuns no período (completar lacunas, enumerar colunas, etc.). Já as obras da CDL e de Nadai et. al. dão maior ênfase às técnicas de estudo.

As capas dos livros de Estudos Sociais revelam seu projeto e intento diferenciado em relação às obras específicas de História. A capa do vol. 5 da CDL traz uma fotografia de Brasília e outra de um pequeno veleiro no mar, a complementar o título do volume (*Contrastes Nacionais*). Na obra de Brito et. al., une-se diversidade regional e econômica, passado, presente e futuro. Formando uma unidade com a contracapa têm-se fotografias: centro urbano (provavelmente São Paulo – pedestres atravessando na faixa), escultura de aleijadinho (profeta Joel), algodão (planta), indústria química e área agrícola cortada por grande rodovia. Nos *Estudos Sociais* de Celso

**Imagem 8. Capa de Estudos Sociais 5: ocupação do espaço brasileiro.**



Antunes e Alcione Abramo, a capa traz duas fotografias: acima uma imagem aérea, provavelmente da cidade de São Paulo, onde são avistados muitos prédios e, abaixo, a Ponte Presidente Costa e Silva, popularmente conhecida como Ponte Rio-Niterói. Um contorno do mapa do Brasil contendo os mapas dos países da Europa, distribuídos aparentemente a esmo,

sobrepõe-se às fotografias<sup>255</sup>. Na obra de Nadai et. al., a capa traz quatro imagens contornadas por uma flecha apontando para o alto, indicando o sentido de evolução do processo de ocupação do espaço brasileiro: uma paisagem (serra) sem interferência humana; uma vila colonial onde se avistam um pelourinho e uma igreja; a vista aérea de uma zona urbana e, por fim, Brasília no horizonte. Evolução, progresso e diversidade da realidade brasileira são as representações que emergem das imagens contidas nas capas. Elas apontam para um sentido da História, um horizonte de expectativa que é bastante explícito nas intenções da disciplina de Estudos Sociais.

Nos livros de Estudos Sociais, os conteúdos históricos não mudam completamente, com relação aos livros específicos de História, mas seu sentido é reorganizado para indicar, com mais ênfase, um caminho a realizar-se no presente. Portanto, esse formato disciplinar deixa mais explícitas algumas situações que já estavam presentes nas obras de História. Os conteúdos históricos estão relacionados a um fim determinado: a ocupação e a consolidação do território nacional; a compreensão do grupo na perspectiva espaço-tempo, com o despertar do sentimento nacional. Por isso, certos temas da narrativa cronológica da história política, seguida pelos livros específicos de História são deixados de lado, rompendo com a linearidade, em favor da incorporação de outras temáticas, como a ascensão do café, da industrialização e a imigração do final do século XIX. A tradição (do rol de conteúdos históricos) é reinterpretada para dar mais ênfase ao entendimento do presente e de um projeto em construção, ainda não completado. O passado é ainda menos passado nas obras de Estudos Sociais.

O programa de Estudos Sociais contemplava o estudo das realizações do “Brasil” no presente. Junto com um conteúdo de “atualidades”, nas obras analisadas, civismo, propaganda governamental e certa dose de ufanismo são muito mais visíveis do que nas obras que abordam somente a disciplina de História. Na introdução à História (intitulada “O tempo muda as coisas”) da obra de Brito et. al. busca-se convocar ao civismo e ensinar a quem se deve reverenciar:

(...) Lembre-se, finalmente, de que nas festividades cívicas reverenciamos aqueles que, por bravura ou inteligência, ajudaram-nos a ter hoje uma nação livre e próspera. Ou não tão livre e tão prospera porque falta você fazer a sua parte para engrandecê-la. E não é preciso ser general nem senador, deputado ou presidente. Cada um que trabalhou e cumpriu o seu dever, e amou a ordem tanto quanto a liberdade, fez o Brasil melhor (p-29).

---

<sup>255</sup> A contracapa compõe um contraste de imagens brasileiras com ênfase na modernidade (plataforma de exploração de petróleo).

Este livro se encerra também incitando a ação: “recebemos um território, mas precisamos acabar de conquistá-lo”. Entre as páginas 260 e 270, apresentam-se reproduções de manchetes de jornal com ações governamentais nas mais diversas áreas. Em verdade delinea-se todo um programa de governo através das manchetes com o pretexto de “dar a você uma visão da realidade brasileira”. Os problemas são apresentados como “o que ainda há por fazer”. Enfatiza-se que “o objetivo do Brasil é o desenvolvimento”. “Crescer é a ordem”.

A apologia governamental é bastante forte também nos livros da CDL. No final de cada conteúdo, mostra-se como o país está enriquecendo e os índices avançam, apresentando-se ações do governo que melhoram a condição de vida da população. Quando se aborda a migração interna de trabalhadores, por exemplo, relacionam-se os investimentos governamentais realizados para fixar “os habitantes em sua própria região” (p. 73). No volume 6 da coleção, que traz expresso no título seu objetivo de *integração nacional*, elogia-se a ação das empresas e órgãos estatais, como a Petrobrás, a SUDENE, a SUDAM e a SUDEPE, chegando a enaltecer até mesmo o Imposto de Renda como um instrumento desta integração. Nos dois volumes analisados desta coleção, a recorrência entre o passado e o presente se faz porque o passado (grandioso) continua a se realizar na história presente. Trata-se, por vezes, de um aviso de que não se pode perder este rumo.

As representações do progresso e da ideia (governamental) do “Brasil Grande” permeiam toda a obra de Antunes e Abramo<sup>256</sup>. Logo de início, comparando-se com outros países, destaca-se a grandiosidade do Brasil: populoso e extenso. Há pequenos textos em destaque (balões) nas páginas, apresentados por ilustrações de crianças sorridentes. Na página 32, destaca-se que “o Brasil é um grande país agrícola, além de ocupar o primeiro lugar mundial na produção de café é ainda um dos primeiros produtores mundiais de cana de açúcar, algodão, cacau, soja, milho, arroz e outros produtos”. Em outro trecho destacado afirma-se que “o Brasil possui um rico subsolo com grande quantidade de minerais”. Os destaques, portanto, são quase sempre para exaltar o país. Ressalta-se sempre que o país está progredindo: “Nosso país apresenta mais da metade de seu território ocupado por florestas; mas as áreas de agricultura e pecuária vão aos poucos se expandindo”. Ao final da narrativa identifica as regiões *ainda* agrícolas (entendidas como atrasadas) e elogia-se o projeto

---

<sup>256</sup> A ideia de diversidade regional brasileira é contemplada por todas as obras, mas mais evidente no livro de Antunes e Abramo. Nele a abordagem regional é feita com foco nas diferenças de desenvolvimento. A questão cultural fica apenas em estereótipos como no começo da obra onde crianças são utilizadas para simbolizar as regiões: a região Norte é representada por um pequeno índio; a região Nordeste por uma criança com chapéu de lampião; a Centro-oeste por um menino com roupa ‘caipira’ e enxada nas costas; a Sudeste, um menino representando um operário com macacão, capacete e ‘chave de boca’ na mão; a região Sul por menino com espécie de traje típico alemão, com jardineira e chapéu.

industrial do país fazendo referência aos investimentos governamentais no Nordeste através da SUDENE (p. 144).

O capítulo sete deste livro é a apresentação dos projetos governamentais para desenvolvimento do país contidos no ‘IIº Plano Nacional de Desenvolvimento’. Após apresentar os sucessos e as metas governamentais na integração nacional, conclui-se que

Se esses objetivos e muitos outros aqui não comentados foram (sic) atingidos, o Brasil até 1980 terá superado a maior parte das características que o definem como país subdesenvolvido. Possuindo uma área que corresponde a quase metade da América do Sul, e com enormes reservas minerais, o Brasil com mais de mil e quinhentos dólares de renda “per capita” em 1980 será um país com:

- \_\_\_ As maiores estradas do mundo.
- \_\_\_ A 20ª frota mercante em circulação nos oceanos.
- \_\_\_ Um poderoso parque industrial.
- \_\_\_ uma grande nação exportadora de produtos industrializados.
- \_\_\_ o quinto país na produção automobilística em todo mundo e outros aspectos decorrentes de um desenvolvimento econômico e social (p. 156).

A obra de Nadai et. al. se diferencia quanto a esse aspecto. O último capítulo do livro também traz muitas informações sobre projetos governamentais e as inúmeras siglas criadas pela burocracia estatal: SUDAM, Projeto RADAM, Projeto ARIPUANÃ, DNOCS, SUDEPE, SUVALE, SUFRAMA. Todavia, diferentemente de outras obras, no discurso utilizado pelas autoras, as ações governamentais são apresentadas apenas como uma opção no desenvolvimento do país e certo tom crítico, ainda que leve, é mantido. Quando vão falar da Transamazônica e da ocupação do norte do país, por exemplo, as autoras ressaltam que “a Amazônia é ainda um grande vazio humano: sua ocupação apenas uma meta e seus resultados uma grande incógnita” (p. 167).

Especialmente a ideia de progresso permeia, de maneira explícita, toda a obra de Brito et. al. Na página 23, a ilustração da evolução do homem branco com tucano ao homem branco com terno e gravata é acompanhada em paralelo pela evolução dos meios de transporte. Bem mais adiante, a partir da página 187, ressalta-se “que à medida que o tempo passou, a sociedade foi se tornando mais justa” com destaque para a abolição da escravatura, a conquista do voto universal e o acesso à educação. O desenvolvimento da economia proporciona o avanço social; foi assim com o café e a abolição; e com a industrialização e o direito ao voto. Na página 243, faz-se toda uma apologia do desenvolvimento industrial que proporciona produzir mais e distribuir melhor. No caso do Brasil, o progresso se verifica porque: “a) o território brasileiro foi sendo povoado; b) as terras do Brasil se transformaram; florestas deram lugar a plantações, estradas de ferro e de rodagem que atravessaram rios e montanhas, as cidades cresceram” (p. 38).

Esta obra procura, com ainda mais intensidade que as demais, construir, junto aos estudantes, novos *habitus* marcados especialmente pela racionalidade econômica<sup>257</sup>. O livro abre com uma história em quadrinhos (p. 12-17), adaptada de Robinson Crusó de Daniel Defoe. A recuperação e o reavivamento deste que é um dos mitos do individualismo moderno<sup>258</sup> é bastante significativa. Segundo Ian WATT (1997):

a história de Crusó mostra como um homem comum, ao ver-se completamente só, revela-se capaz de submeter a natureza ao seus próprios objetivos materiais triunfando assim sobre o meio físico. No contexto da vida de Crusó em sua ilha, racionalidade ecológica e trabalho econômico podem ser vistos como as bases morais que sublinham o seu caráter (p.157).

Portanto, a história de Robinson Crusó pode ser lida como um mito que reforça o individualismo econômico no qual o engenho, o esforço e a perseverança exaltam a dignidade do trabalho, um trabalho infatigável levado a cabo por uma paciência invencível. Após a história em quadrinhos, o livro de Estudos Sociais ressalta que “Robinson usou a *inteligência* e teve *iniciativa*” (p.18, destaque no original). E complementa: “**Você** é um Robinson Crusó” (p.19, grifo no original). O mote de Crusó é retomado por diversas vezes na obra e nas atividades propostas os seguintes dizeres, em um pequeno quadro em destaque, são constantemente reiterados: “USE A INTELIGÊNCIA – TENHA INICIATIVA!”.

A unidade nacional é também preocupação central das obras de Estudos Sociais. No primeiro volume publicado pela CDL, ressalta-se que “o Brasil é um país que se orgulha de não ter problemas de fronteiras com seus vizinhos” e que “felizmente os nossos colonizadores sempre tiveram a preocupação de manter unida a colônia” (p. 9). Desde o governo-geral, passando pelos bandeirantes até o telégrafo, o telefone e a televisão, o objetivo e a consequência da História do Brasil é a integração do território. E esse processo continua: “atualmente o governo esforça-se para desenvolver as regiões mais pobres do país, abre estradas no Norte e no Nordeste, com o objetivo de aproximar os diferentes recantos brasileiros” (p. 9). Na última unidade “Leituras adicionais” destacam-se a “língua portuguesa como poderoso instrumento da unidade nacional” e a televisão e a escola como principais

---

<sup>257</sup> À página 186, estabelecem-se as funções do governo e as funções do indivíduo. Governo e povo são tratados como instâncias separadas que devem colaborar um com o outro. Mais adiante se incentiva os brasileiros a fazer investimentos e a aplicar o dinheiro no banco: “assim progrediram os Estados Unidos, a Inglaterra, a Alemanha, a França, a Suíça. Será que alguém vai querer ensinar a eles? Dizer que investir é bobagem?” (p. 255). Junto com o discurso há uma ilustração de uma mão depositando uma moeda no banco (como se fosse um cofre) e o banco devolvendo dinheiro multiplicado e transferindo a aplicação para escolas, fábrica, comércio, moradias, transportes, pecuária e plantações.

<sup>258</sup> A expressão é de Ian WATT (1997).

agentes desta unificação no seu tempo presente (p. 137-138)<sup>259</sup>. O segundo volume enfatiza a ausência de preconceitos regionalistas (p. 69) e novamente exalta o papel da televisão, da EMBRATEL e das cadeias nacionais, Tupi e Globo, que colaboram “para a uniformização de hábitos, para a unidade nacional”, aproximando “cidadãos de diferentes regiões e até pessoas de diferentes idades e níveis culturais” (p. 123). As grandes obras como a Transamazônica também são ressaltadas na mesma perspectiva.

Na CDL, o conteúdo específico da História do Brasil centra-se na ‘descoberta’ e conquista do território. Repete-se a descrição de Caminha (p. 99) com a imagem do escrivão lendo a Carta para Frei Henrique e Mestre João (sem créditos). Narra-se também a história de Caramuru e a “primeira família de origem europeia a constituir-se no Brasil” (p. 112). O ‘momento fundador’ neste caso também serve para confirmar a índole pacífica e a confraternização de raças que marcaria o caráter do povo:

Muitos países têm como marcos iniciais de sua História batalhas ou vitórias em guerras. O Brasil teve em uma Missa o seu primeiro momento solene, e começou sua vida sem lutas, com indígenas e descobridores confraternizados como amigos (p. 102).

No segundo volume da CDL, exploram-se, também, os fatores históricos relativos ao surgimento da *consciência nacional*, começando com as invasões holandesas, passando pela Inconfidência Mineira, Independência e Abolição. A luta contra os holandeses é abordada com a identificação racial dos principais líderes, de maneira semelhante às obras de História que já foram apresentadas anteriormente.

Nos Estudos Sociais de Brito et. al., os momentos fundadores são mobilizados em favor da construção da ideia de mestiçagem como o elemento de integração da unidade nacional. O conteúdo histórico centra-se no período colonial desde quando “o Brasil entra na História” (p. 70) até a independência. Império e República ganham conteúdo resumido. A ênfase, nesse período, é na *fundação* quando “três culturas diferentes aqui se encontraram e iriam formar uma nova cultura, um só povo, uma só nação” (p. 123) capaz de produzir, de progredir e defender sua terra<sup>260</sup>. Para confirmar, cita-se, inclusive, o enredo da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, do Carnaval de 1972: “Tinham encontro marcado, / P’ra

<sup>259</sup> Fecha-se constatando que “o que caracteriza [uma nação] são as aspirações em comum, a vontade de viver junto, o culto ao passado e às tradições”.

<sup>260</sup> Contudo, os autores não deixam de salientar que “essa também foi uma história de injustiças, lutas e sofrimentos. (...) tribos inteiras eram dizimadas pelos europeus. Os negros, trazidos da África, trabalhavam sem nada ganhar (p. 123).

fazer uma nação / E o Brasil cresceu tanto...” (p. 123). Outro momento de fundação, de similar significação, é no capítulo intitulado “A terra é defendida” quando

uniram-se para expulsar os holandeses, senhores de engenho, negros e até índigenas. Essa união mostra que tinham um sentimento comum, que se sentiam gente da mesma terra, não importando se brasileiros ou portugueses, se brancos, negros ou índios (p. 129).

O mesmo discurso é retomado mais adiante quando se propõe superar a concepção racial em favor de um entendimento cultural da nação. Nesse sentido, o que nos une é a mesma língua e o *sentimento nacional*:

não interessa se você é branco, negro, índio, mulato, cafuzo ou mameluco, ou quanto de mestiçagem existe na sua família. (...). Um homem se parece mais com outro, espiritualmente, pela sua cultura do que pelo seu tipo “racial”. Fazer parte da mesma cultura (e não da mesma “raça”) é que faz os brasileiros formarem uma mesma *sociedade* e uma mesma *nação* (p. 150-151).

Já as obras da CDL não dão muito espaço para o tratamento dos grupos formadores da sociedade brasileira em separado. Na formação étnica, destacam-se os portugueses, brancos, “que nos descobriram e nos colonizaram”, os índios, “habitantes primitivos da terra”, e o “elemento negro” que “foi introduzido no Brasil quando se desenvolveu o regime da escravidão, abolido pela Princesa Isabel”<sup>261</sup> (p. 13). Do cruzamento destes resultaram os mulatos, caboclos e cafuzos. Adiante, salienta-se que os novos imigrantes contribuem para o progresso do país e também são brasileiros. “Todos estamos cultivando a mesma História e lutando pelos mesmos ideais” (p. 15). O discurso da democracia racial é reforçado, inclusive com questões propostas aos estudantes cuja única resposta correta possível seria: “no Brasil não há discriminação racial” (p. 17). Conclui-se que é

Motivo de orgulho para todos nós vivermos em um país onde não há discriminação entre irmãos. Brancos e negros, homens de qualquer origem, todos têm os mesmos direitos e todos são respeitados por serem brasileiros. Nossa Constituição e nossas leis não admitem discriminações (p. 15).

Contudo, a ideia do branqueamento também está presente nas obras de Estudos Sociais. No livro de Antunes e Abramo, à página 22, aparece uma ilustração com crianças de

<sup>261</sup> Os negros são tratados, no vol. 6, apenas no momento da abolição da escravidão. Comenta-se a “resistência heróica em alguns quilombos dos Palmares” (p. 46). Junto à fotografia da Princesa Isabel enfatiza-se que “a verdadeira consciência nacional percebia a enormidade do crime de se tratarem homens como animais. Ao final, demonstra-se uma preocupação com a situação pós-abolição: “a abolição não foi seguida por medidas econômicas que prevenissem suas consequências (...) sofreram as lavouras do Nordeste e do Rio de Janeiro” (p. 49). A preocupação era com as consequências para os donos de escravos.



várias “colorações” de mãos dadas. A legenda (em forma de balão de história em quadrinhos), no entanto, reforça outra ideia: “cerca de 60% da nossa população é branca, descendente dos colonizadores e imigrantes”. A ideia já estava presente um pouco antes no texto:

A maior parte dos nossos habitantes é de origem europeia. Em cada cem brasileiros, 62% são **brancos**, descendentes dos colonizadores portugueses ou dos muitos imigrantes europeus. Os **negros** correspondem a 11% do total e os **indígenas** a menos de 1%. Assim, mais de 26% dos moradores do Brasil são mestiços. Entre esses, os mais numerosos são os **mulatos**, resultantes do cruzamento de brancos com negros. Vêm a seguir os **mamelucos** resultantes do cruzamento de brancos com indígenas e bem poucos **cafuzos**, filhos de negros com índios (p. 21).

Na obra de Nadai et. al., os dados estatísticos do IBGE também são a fonte para falar da composição étnica brasileira no presente, ilustrados com fotografias contemporâneas:

(...) a população branca é a que predomina em nosso País, constituindo cerca de 60% do total brasileiro e sendo seguida pelas populações mestiça, negra e amarela. (...) Os brancos são de origem europeia: portugueses, espanhóis, alemães, poloneses, húngaros, etc. e asiática: turcos, sírio-libaneses e judeus. (...) A população negra existente em nosso País é de origem africana. Segundo dados estatísticos, ela representa aproximadamente 10% do total brasileiro. (...) A população amarela, em nosso País, é representada por dois grupos principais: índios e japoneses, já que os chineses são em menor número (p. 39).

Todavia, as autoras comentam a intensa mestiçagem e deixam claro que “as porcentagens referentes à população mestiça, encontradas nos censos, em geral não significam com exatidão a realidade, porque normalmente os indivíduos de pele clara são classificados como brancos” (p. 40). Ainda assim, apresentam a classificação dos tipos mestiços, incluindo, até mesmo, novos ‘tipos’, e apontando a localização onde predominam:

**Mulatos:** resultantes do cruzamento de brancos com negros. As áreas de sua maior ocorrência são a zona da mata nordestina e a porção centro-oriental do país.  
**Caboclos ou mamelucos:** mestiços resultantes do cruzamento entre brancos e índios. Constituem a população característica de algumas áreas brasileiras: **caboclo amazônico, vaqueiro** do sertão do Nordeste, **garimpeiro e boiadeiro** da região Centro-oeste, **capião** de Minas Gerais, **caipira** de São Paulo, etc.  
**Cafuzos:** mestiços que resultam do cruzamento de negros com índios. Aparecem em algumas áreas do estado de Mato Grosso.  
**Juçara:** tipo comum do interior do Estado do Maranhão que tem como característica os três elementos fundidos em um único tipo. Possui os traços fisionômicos do branco, a pele escura e o cabelo encaracolado do negro e os olhos amendoados do índio.  
**Ainocô:** resultante do cruzamento de brancos com amarelos, descendentes de japoneses (p. 40).

A cultura portuguesa ou mesmo europeia não é colocada em questão pelas obras de Estudos Sociais. Nos livros da CDL, constata-se que “o português branco foi, de todos os

elementos formadores, o que mais se espalhou pelo território brasileiro” e que “a influência predominante foi a do português porque ele, sendo o mais adiantado dos três grupos, foi o que trouxe maiores *contribuições* à formação da sociedade brasileira” (p. 151).

Para Brito et. al., “o europeu tinha uma cultura muito mais adiantada do que nossos índios. (...) eram sedentários, usavam metais, praticavam uma agricultura organizada, possuíam obras escritas, etc. (p. 76). Os portugueses possuíam um bem muito precioso, a civilização, por isso tinham condições para ocupar e organizar um território (p. 119). Mas a tarefa não foi fácil na nova terra, “os nossos antepassados tiveram que conquistá-la” (p. 99), “para ocupar o território tiveram que enfrentar guerras demoradas com os selvagens” (p. 140).

Na ação colonizadora portuguesa, um destaque pode ser dado para a abordagem do assunto das Entradas e Bandeiras que recebe espaço maior na obra de Nadai et. al. Este manual investe numa postura de dessacralização destes ícones da história paulista e brasileira: “foi na busca das riquezas do sertão, “remédio” para sua pobreza, que os habitantes da vila de São Paulo organizaram durante quase três séculos as expedições chamadas bandeiras” (p. 104). As autoras insistem bastante na questão do *bandeirismo apresador de índios* (p. 107). Falam da preferência pelos índios das missões e da utilização do próprio sistema de guerras e alianças dos índios, fazendo com que umas tribos combatessem outras, a seu serviço.

Há uma comparação implícita com a colonização espanhola, e as autoras atribuem, com base em referenciais historiográficos, outro significado para o bandeirismo apresador o que acaba implicando uma reavaliação do sentido da própria colonização portuguesa:

A colonização portuguesa no Brasil é considerada, geralmente, pacífica. O colonizador era o empresário que vinha não para guerrear e conquistar, mas para organizar a produção e se enriquecer. A guerra feita ao índio teria sido questão de sobrevivência e a escravização indígena e negra, uma imposição econômica. O bandeirismo apresador representou, porém, o colonizador armado e conquistador. A sua visão como contingente “militarizado” da Colônia, em armas contra o gentio que se pretendia utilizar como trabalhador, pode ser exemplificada na atitude das autoridades da capitania de Pernambuco que, em 1699, contrataram os serviços do bandeirante Domingos Jorge Velho para combater o Quilombo de Palmares (p. 111).

Ao final do trato do assunto, as autoras citam um trecho da obra de Edmundo Zenha, autor de “Mamelucos”, obra polêmica que objetivava mudar o conceito da ação dos bandeirantes e, por conseguinte, a própria imagem dos paulistas:

“O paulista foi, realmente, o homem novo da América. Polígamo, criminoso e excomungado, ele conseguiu varar a barreira que o cercava dentro dos conceitos de

comportamento do mundo europeu. Tendo liquidado com os costumes ancestrais na poligamia desenfreada que produziu o mestiço, violando as leis e desprezando a excomunhão, apresentou-se como um homem liberto para todas as empresas, despojado de preconceitos, heranças e temores. Muitos aventureiros do Novo Mundo assim se mostraram. Dificilmente, porém, uma coletividade inteira” (apud p. 111).

Na composição do ‘elemento branco’, pela própria estrutura dos livros de Estudos Sociais, menos presos à linearidade cronológica, os imigrantes europeus que se instalaram no Brasil a partir de meados do século XIX ganham grande destaque. Há preocupação com a integração destes elementos, mas principalmente elogio da sua atuação, cumprindo uma função específica na mudança do *habitus* dos brasileiros na direção de um processo civilizador. O livro da CDL relata suas boas influências nas técnicas agrícolas e nos hábitos e costumes, ressaltando que “seus descendentes são tão brasileiros quanto os filhos de portugueses ou outros imigrantes” (p. 46).

Celso Antunes e Alcione Abramo dão destaque para os italianos, alemães e espanhóis. Para estes autores:

o imigrante contribuiu poderosamente para o aumento das nossas riquezas, além de ter aumentado nossa população e destacado o predomínio do branco sobre outras etnias, nos estados do Sul. Além disso, o imigrante trouxe ao brasileiro novos métodos de plantio e criação de gado, novas maneiras de construir habitações, e mesmo uma nova mentalidade de vida social e econômica (p. 130).

A imigração é vista como mais um passo no processo civilizatório:

Para o colono brasileiro, esta contribuição trouxe excelentes resultados. Convivendo com o europeu, vendo-o trabalhar e economizar, sentindo sua preocupação pelos estudos do filho, pôde o agricultor brasileiro aprender processos de conduta que muito o ajudaram, favorecendo o desenvolvimento do país (id.).

Constatação semelhante é realizada por NADAI et. al. considerando-se que os imigrantes exerceram efeitos em toda a vida brasileira. “Ao contrário do escravo submisso, [o imigrante] era considerado petulante e rebelde por muitos fazendeiros” (p. 149). Sua contribuição é ressaltada dentro de todo um aspecto civilizador:

Os colonos contribuíram para a constituição e crescimento da **classe média**, elemento importante nas nações modernas e fundamental para o desenvolvimento urbano. Além disso, contribuíram para modificar a visão do **trabalho manual**, até então considerado coisa indígena, própria de escravos, afetaram a **religiosidade** com a afluência de uma população protestante, até então pouco significativa no Brasil, e proporcionaram o aprimoramento da **educação**, criando escolas e valorizando o ensino técnico e a formação profissional de modo geral (p. 139).

À exceção dos livros da CDL, os povos indígenas recebem espaço considerável nas obras de Estudos Sociais, da mesma forma como acontecia nas publicações específicas de História. Nos Estudos Sociais de Brito et. al., o evolucionismo é a chave para a leitura empreendida. Segundo os autores, há cinco séculos o Brasil “era um “planeta” selvagem, afastado dos povos civilizados” (p.57). Entre as páginas 57 e 58, há uma atividade para distinguir os povos civilizados dos primitivos. O que caracteriza os primitivos são as “ausências” que costumeiramente se atribuem aos povos indígenas. Logo adiante confirma-se a informação: “os índios brasileiros ainda não tinham chegado à “idade dos metais”. (...) Estavam na “Idade da Pedra”” (p.62).

**Imagem 9. Estudos Sociais 1 (BRITO, TEIXEIRA, GUERRA) p.64),**



Há a constatação de que “os primitivos habitantes do Brasil formavam muitos grupos”. Os que se localizavam no “interior eram muito atrasados” (p. 59). O restante da descrição, contudo, recebe tratamento genérico. Guerreavam constantemente, possuíam técnicas primitivas e não organizavam o espaço aproveitando muitos recursos naturais. Mesmo com os jesuítas, responsáveis por sua pacificação e integração à civilização, “o indígena era desconfiado. Não aceitava a aproximação imediata do padre” (p. 100).

A antropofagia ganha grande destaque. Um costume “muito feio dos índios era comer carne humana” (p. 64). A prática é ilustrada por outra história em quadrinhos (p. 64)

onde o companheiro de Robinson Crusoe, Sexta-feira<sup>262</sup>, faz o papel de um índio brasileiro. O diálogo é bastante significativo:

Sexta-feira: \_ Minha gente também devorar inimigo. Pouco animal pra caçar  
 Robinson: \_ É revoltante!  
 Sexta-feira: \_\_ Carne de inimigo boa. Vocês ter carne de boi.  
 Robinson: \_ Mas são nossos semelhantes. É mau costume, é desumano.  
 Sexta-feira: \_\_ Mau costume passar fome.  
 Robinson: \_\_ Devoram também mulheres e crianças?  
 Sexta-feira: \_\_ Só de homem bravo. Carne de bravo faz bravo quem come.

A seguir tem-se uma sequência bastante interessante de questões dirigidas aos alunos, com as respostas esperadas pelos autores<sup>263</sup>:

1. Depois de algum tempo juntos, Sexta-feira aprendeu a falar a língua de Robinson. Por que não foi Robinson quem aprendeu a falar a língua de Sexta-feira?  
 R: Porque Robinson era o mais instruído.  
 Quando os portugueses chegaram ao Brasil, ensinaram o português aos índios. Por que não foram os índios que lhes ensinaram a falar sua língua?  
 R: Por que os portugueses eram os mais adiantados.  
 2. Sexta-feira não achava feio ser canibal. Robinson achava. Por que Robinson não podia aceitar as razões de Sexta-feira?  
 R: Por que foi criado numa sociedade onde o canibalismo não tinha razão de ser (p. 65).

Em determinado momento, ainda nesta mesma obra, atribui-se racionalidade e regras éticas aos costumes indígenas: “como não tinham escrita os índios não escreviam suas leis. Isto não quer dizer que cada um fizesse o que bem entendesse. Eles tinham “costumes, aos quais todos tinham de obedecer” (p. 63). Como as sociedades indígenas são lugar de projeção de utopia por excelência de modo que os mais diversos desejos podem ser projetados nelas, os autores selecionam regras que também serviriam para os adolescentes em formação: respeito aos mais velhos; divisão dos produtos da caça e da pesca; ninguém pode se apoderar do que pertence ao outro; os filhos devem proteger os pais, quando estes ficam velhos, etc. Os autores ressaltam ainda que “os índios foram os primeiros donos da terra brasileira. Mas, como eram primitivos, não puderam fazê-la produzir nem defendê-la” (p. 99).

Já os livros de Abramo e Antunes e de Nadai et. al., publicados na segunda metade dos anos 1970, em que pese referirem-se à disciplina de Estudos Sociais, trazem algumas interpretações diferenciadas sobre as populações indígenas que se tornarão mais

<sup>262</sup> Ian Watt chama a atenção para a atitude de Crusoe perante o “índigena” pois não lhe pergunta como se chama, simplesmente dá-lhe um nome.

<sup>263</sup> Analisamos um “livro do professor” (o mesmo dos alunos com as respostas gabaritadas).

comuns em outra “geração” de livros didáticos de História que analisaremos no capítulo III desta tese.

Depois de apresentar a descrição genérica de hábitos e costumes: caça, pesca, coleta, divisão do trabalho por sexo, ritos de iniciação, religiosidade, moradias..., a obra de Abramo e Antunes destaca os conflitos com o europeu: “o europeu que aqui chegava era cristão e considerava como infiel ou herege todos os que não o eram. Portanto, os nossos indígenas passaram a ser convertidos ou perseguidos se não aceitassem o cristianismo (p. 54). Logo adiante, salientam-se os enfrentamentos:

(...) durante os primeiros trinta anos após o descobrimento do Brasil, os portugueses tentaram tornar os indígenas dóceis e obedientes ao trabalho e satisfeitos com os pagamentos oferecidos. Mas, quando iniciaram realmente a colonização, fixando-se no litoral e ocupando as terras dos indígenas, estes começaram a combatê-los, tentando recuperar os territórios ocupados. (...) (p. 55).

Mais adiante se aborda a divisão do “**produto do trabalho comum**, repartido de acordo com as necessidades de todos os membros de uma aldeia” (p. 53, grifo no original). Na página 55, logo abaixo de duas fotografias de indígenas, tem-se a legenda:

Ainda hoje trechos da Amazônia e do Centro-oeste brasileiro são habitados por indígenas, muitos dos quais sem jamais terem visto o homem branco. **Livres, muito alegres, constituem um modelo de sociedade feliz**, atualmente, mais que nunca, ameaçada pela civilização e pelo que chamamos de progresso (grifo nosso).

A população indígena ganha ainda maior destaque na obra de Nadai et. al. São sete subcapítulos dedicados à temática. Apresenta-se um mapa da ocupação do território pelos grupos indígenas na atualidade, identificando os Tupi-guaranis, os Jês, os Aruaques, os Caribas, os Cariris, os Panos, os Tucanos, os Charruas e outros grupos (p. 54). Em “A vida dos índios a partir de depoimentos” traz-se descrições de Caminha, do Piloto Anônimo, de Américo Vespúcio e de Gândavo. Contudo, não há maiores problematizações dos depoimentos com pontos de vista dos europeus.

Na página 59, apresenta-se trecho de uma carta do Padre Manoel da Nóbrega com denúncia contra os maus costumes dos brancos que provocam atritos com os índios. Comentam-se, também, as situações de violência como os ataques dos tupinambás e o Regimento de Tomé de Souza autorizando a reação agressiva (guerra justa). A seguir as autoras identificam que

Na medida em que o português substitui a extração do pau-brasil pela agricultura, com a introdução da cana-de-açúcar, as relações com os índios passaram a ser

marcadas pelo conflito aberto. O índio passou a ser visto como um obstáculo à posse da terra, uma fonte farta e segura de mão-de-obra e uma das grandes ameaças à segurança da colonização, intensificando entre os brancos o anseio de dominar o indígena (p. 59).

As autoras comentam, então, que os povos indígenas ficaram sem opção de sobrevivência, pois a luta direta, a submissão e a fuga para o interior acabavam resultando, em médio prazo, na eliminação da sua cultura<sup>264</sup> (p. 60). Trazem também trecho de Momboré-uaçu contra a aliança dos tupinambás com os franceses onde se revela certa *consciência*<sup>265</sup> de alguns processos aos que os povos indígenas estavam submetidos.

Depois de denunciarem a astúcia dos portugueses que levou à dominação e à escravização dos indígenas comentam também que “com a introdução da agricultura e com a instalação dos engenhos evidenciou-se a inadaptabilidade do índio às novas condições de trabalho” (p. 77).

Por fim, as autoras investem na recorrência entre passado e presente para falar das questões indígenas atuais, segundo elas, “embora as condições sejam outras, pode-se verificar certa semelhança entre a situação atual e a do Período Colonial” sob três aspectos:

- posseiros e fazendeiros com seus jagunços lutando para obter as terras dos índios sempre que o aproveitamento destas atenda ao seu interesse econômico.
- sertanistas e missionários religiosos (católicos e protestantes), tanto brasileiros quanto estrangeiros, realizando contato com os índios (...).
- autoridades tentando conciliar os interesses do progresso, que às vezes exige a ocupação das terras pertencentes aos índios, e a preservação dos indígenas e da sua cultura. Para isso, o Governo brasileiro vem criando instituições e adotando diferentes medidas para organizar a ação em relação aos grupos nativos (p. 111).

Destaca-se em azul a atuação de Rondon, dos irmãos Villas Boas e da FUNAI, para depois constatar que na atualidade “os agrupamentos indígenas tendem a desaparecer e são registrados constantes choques” (p. 112). Mais uma vez investe-se na questão da consciência apresentando um relato feito no ano de 1971 por Ernesto, da aldeia Limão Verde, localizada em Aquidauana, no Mato Grosso do Sul. O depoimento fala sobre a apropriação das terras indígenas e a tendência ao desaparecimento da aldeia. As autoras fecham o texto comentando que “as autoridades, porém, realizam grandes esforços para que previsões como a de Ernesto não se concretizem” (id.).

<sup>264</sup> Embora as autoras não citem, esta é uma leitura baseada no texto de Florestan FERNANDES (1997).

<sup>265</sup> Este posicionamento demonstra também o período em que está circulando a obra: com o início da abertura política já se configura em uma transição de paradigmas para o ensino de História com a postura de “dar voz aos vencidos”.

Nos livros de Estudos Sociais, os negros também têm sua história ligada estritamente à escravidão. Na obra de Brito et. al., a escravidão africana, como em vários outros livros, é naturalizada e justificada como inevitável até por que na própria África já existia a escravidão. Já “os *navios negreiros* vinham abarrotados de pretos, que eram desembarcados inicialmente nos portos de Salvador e Recife” (p. 142). Na colônia portuguesa, o branco dirige, e o negro executa o trabalho de cultivar e colher a cana e de obter o açúcar no engenho. Para a questão cultural, com relação aos africanos e seus descendentes, há pouco espaço, não obstante constata-se que “o negro teve maior influência que o indígena, porque veio em número maior do que os indígenas que existiam no Brasil” (p. 151).

Nos *Estudos Sociais* de Antunes e Abramo, a justificativa para a escravidão africana é um pouco diferente das outras obras. Ela foi introduzida no Brasil por causa da grande produção açucareira para abastecer a Europa que “exigia o maior rendimento com o mínimo de gastos” (p.71). Constata-se que os africanos estavam em “estágio cultural mais avançado do que os nossos indígenas” (p. 83), homens e mulheres conheciam várias técnicas de trabalho. Contudo, a violência e os enfrentamentos também são destacados:

a vida do negro africano escravizado para o trabalho na Colônia era muito diferente daquela que existia na África. Enquanto lá viviam em aldeias, onde cada um tinha sua família, e trabalhavam para seu próprio sustento, aqui as famílias eram desmanteladas pois os escravos eram vendidos separadamente e tinham que trabalhar para seus donos. Por isso, sempre que podiam, os escravos procuravam fugir das fazendas, onde além de tudo, recebiam castigos físicos por qualquer falta que cometessem (p. 24).

A resistência à escravidão é demonstrada pelos quilombos. Os autores, Antunes e Abramo, ressaltam que “com o tempo todos os quilombos foram destruídos, mas permaneceram para sempre como símbolos dos anseios de liberdade de um povo que havia sido escravizado” (p. 83).

Aos africanos dedica-se espaço bem menor, quando comparado aos indígenas, no volume analisado de Nadai et. al. Ressalta-se sempre que são “as mãos e os pés” seja dos senhores de engenho, dos mineradores ou dos cafeicultores paulistas. Apresentam-se, também, documentos como anúncio de fuga no jornal e relato de reação violenta de um escravo aos castigos recebidos. Na página 78 em destaque no quadro lateral com fundo em azul, um texto de Perdígão Malheiro, jurista do século XIX, descreve a condição do escravo e um processo de *coisificação* o qual parte da produção acadêmica também enfatizava no período:



o escravo era apenas um instrumento de trabalho, uma máquina, não passível de qualquer educação intelectual e moral, sendo que mesmo da religiosa pouco se cuidava.

Todos os direitos lhes eram negados. Todos os sentimentos, ainda os de família. Eram reduzidos à condição de 'coisa', como os irracionais, aos quais eram equiparados, salvo certas exceções. Eram até denominados, 'peças', 'fôlegos vivos', que se mandavam marcar com ferro quente ou por 'castigo', ou ainda por 'sinal' como o gado.

Sem consideração alguma na sociedade, perde o escravo até a consciência da dignidade humana, e acaba quase por acreditar que ele não é realmente uma criatura igual aos demais homens livres, que é pouco mais do que um irracional.

A resistência, nesta obra, também é associada aos quilombos ressaltando que “a história dos quilombos coincidiu mais ou menos com a da escravidão do negro” (p. 80) e que, nestas organizações, “os negros recuperavam a liberdade; trabalhavam na agricultura produzindo os gêneros de primeira necessidade. Às vezes, assaltavam povoações e vilas próximas, tentando obter armas e outros objetos necessários” (id.). Relata-se, por fim, a resistência e o grande esforço que foi empreendido para destruir Palmares.

Enfim, tal como no Caderno de Estudos Sociais editado pela FENAME, vemos nos livros das editoras privadas a busca por conciliar tradição e modernidade, ordem com progresso para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, sem que se perca a lealdade ao Estado e a coesão social. A propaganda do *Brasil Grande*, do *Brasil Potência*, e o ufanismo são nítidos, bem como uma estruturação de discursos voltados para a unidade nacional. Contudo, em um período ditatorial, é difícil distinguir entre aqueles autores que aderem sinceramente à ideologia oficial e aqueles que o fazem constrangidos. Os livros de Abramo e Antunes e Nadai et. al. trazem outras possibilidades de interpretação para alguns aspectos da história brasileira, mostrando que, mesmo dentro das especificidades da disciplina de Estudos Sociais, outros discursos históricos poderiam emergir.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como já imaginávamos, constatamos que os livros didáticos da década de 1970 exprimem uma fusão de tendências historiográficas, sociológicas e pedagógicas. As concepções diversas que trazem em seu bojo, além de apropriações das produções acadêmicas, expressam também os conflitos e disputas pela imagem coletiva da sociedade

dentro da qual e para a qual são produzidos. Assim, os livros de História carregam consigo as marcas dos embates realizados no passado e no seu presente.

Indicativo dessa situação são, no período analisado, as várias vezes que observamos os autores responderem a representações que circulam nos discursos sociais, fruto provavelmente de suas próprias experiências pessoais e profissionais. Como professores, os autores ouviram indagações de seus alunos em classe e foram confrontados com essas questões como cidadãos. Especialmente quanto ao objeto que pesquisamos - a questão das identidades brasileiras -, muitos autores tentam responder aos grandes e pequenos dilemas culturais brasileiros que se colocavam para a intelectualidade desde o século XIX. Nesse caminho, por exemplo, iniciam frases com “não é verdade que...” e complementam: “os portugueses que para cá vieram eram degredados e criminosos”; “os índios eram preguiçosos”, “os negros eram submissos”....

É preciso considerar também, em meio às apropriações, toda uma tradição de produções didáticas de História com a qual os autores tiveram contato. Pela existência de certo padrão de produção de livros didáticos, não é possível mais ‘partir do zero’, pois aquilo que “uma vez foi” ficou inscrito no próprio “ser” do livro didático de História fazendo que exista uma referência com a qual os autores do período têm que dialogar (ainda que se quisesse romper). Os próprios autores têm entre suas referências iniciais básicas outros livros didáticos dos quais foram e são leitores. Dentro da lógica do mercado, é preciso levar em conta, ainda, que os professores das escolas de Ensino Fundamental, interlocutores principais das obras, partilham, da mesma forma, destas representações sobre o que é e como se estrutura a sua disciplina.

A produção acadêmica contemporânea não está ausente de todas as obras. Vê-se, por exemplo, em alguns livros analisados, a presença diluída de discursos provenientes do primeiro e segundo volume da História Geral da Civilização Brasileira, obra organizada por Sérgio Buarque de Holanda. Esta historiografia divide espaço, na apropriação feita pelos autores didáticos, com toda a tradição ensaística dos “Estudos Brasileiros”, revitalizando discussões e conflitos postos por parte da intelectualidade nacional desde épocas remotas. Em toda a descrição cultural, por exemplo, a presença, direta ou indireta, de interpretações construídas a partir de *Casa Grande e Senzala* é a mais visível.

A apropriação desse conjunto de referências, no entanto, dá-se através do filtro da axiologização e, especialmente, da tradição que faz com que as novas leituras sejam encaixadas nos velhos recortes temáticos estabelecidos por uma trajetória, de longo tempo, da produção de livros didáticos de História. Nesse caminho, seria possível traçar uma linha

evolutiva da produção didática de história até a década de 1970 em que se vai crescendo e mudando algumas interpretações, sem, contudo, romper com uma estrutura básica sedimentada na cultura escolar e no próprio *código disciplinar da História*; cultura esta de que os autores e a equipe editorial participaram como alunos e, no primeiro caso, também como professores.

Essa história escolar carrega consigo, como pano de fundo, os objetivos que foram traçados no século XIX: a construção do Estado-nação, a indivisibilidade do corpo nacional, as desigualdades harmônicas, a ascendência europeia e o próprio país como uma entidade pré-existente, apenas esperando o momento para ‘entrar na História’. É uma história projetada sem a participação popular e em alguns movimentos, chamados de nativistas, índios e negros ocupam o lugar do “povo”, numa leitura romântica, dão legitimidade a um projeto nacional. Contudo, a história patriótica, empolgante e mobilizadora desejada pela DSN está ausente na produção didática de História para a segunda fase do Ensino de Primeiro Grau. Não há uma só obra analisada que se volte *apenas* a uma construção ufanista do amor à pátria<sup>266</sup>. O mesmo não se pode afirmar, como vimos, das obras de Estudos Sociais em que a própria estruturação proposta para a disciplina reforçava o objetivo de engajamento em um projeto nacional.

A “democracia racial”<sup>267</sup>, um dos pilares ideológicos da sociedade brasileira, assumidos oficialmente pelos governos militares, também estava presente nos livros didáticos. Alguns autores deixam explícito que *não há em nossa terra preconceitos ou conflitos raciais*. Ao mesmo tempo, nos objetivos que traçavam para os seus conteúdos, na questão específica da formação do povo brasileiro, estava o de *evitar os preconceitos raciais*. No seu horizonte, vislumbram-se as ‘desigualdades harmônicas’. Muitos reivindicavam um tratamento mais humanizado a índios e negros no passado brasileiro. Estes colaborariam com o processo de colonização se fossem bem tratados. A diferença estava de fato no tratamento porque,

---

<sup>266</sup> Isto não quer dizer, no entanto, que o conteúdo de muitas obras não poderia ser utilizado de forma a colaborar com esta questão. Os livros didáticos de História dividem com suas disciplinas ‘coirmãs’ no período e com toda a propaganda oficial a formação da consciência histórica da população. Muito provavelmente, Estudos Sociais, OSPB e EMC (e todo o trabalho voltado para o nível de ensino primário) já supriam muito da necessidade de instrumentação política do regime. Além disso, como a citação de um samba-enredo (os sambas-enredo das Escolas do Rio de Janeiro tinham a obrigação da temática nacionalista desde o Estado Novo) por um dos livros didáticos demonstra, o discurso histórico nacionalista está em toda parte e é ainda mais presente nos ritos escolares: concursos de redação, hinos, desfiles e comemorações nos dias do “Descobrimento”, da Pátria ou da “Revolução” (31 de março).

<sup>267</sup> Segundo Skidmore, a própria discussão sobre a questão racial no Brasil esteve obnubilada neste período: “...a nuvem de repressão imposta pelos militares após 1968 tornou a pesquisa de campo sobre relações raciais virtualmente impossível. Não só a rubrica raça foi omitida no censo de 1970, mas sobretudo a censura governamental impediu toda e qualquer crítica à imagem da democracia racial brasileira. (...) A agência governamental norte-americana, Inter American Foundation, que financiava várias comunidades afro-brasileiras (para ações de conscientização e ativismo social), foi expulsa do país sem cerimônias” (p. 163).

subentende-se, eram desiguais por natureza e o superior deveria saber tratar do inferior. Nas representações predominantes nos livros da década de 1970, o negro é o escravo, o índio é nu, física e culturalmente, e o branco é sempre dominante, sempre vitorioso. Como já observamos anteriormente, quem guia e faz a história é o colonizador europeu, os demais ‘sujeitos’ apenas reagem ou ‘*contribuem*’ para o futuro.

A identidade racial, essencialista, é determinante para alguns sujeitos da História do Brasil. Estes, talvez da mesma maneira que se daria nas práticas sociais, eram, nos livros didáticos de História da década de 1970, realmente *racializados*<sup>268</sup> como já havia constatado Renilson Ribeiro (2004). Há necessidade de ‘racializar’ os sujeitos, mesmo quando não se trata de especificidades culturais. Na expulsão dos holandeses, Filipe Camarão e Henrique Dias são “o” índio e “o” negro, representantes da ‘raça’; encarnam uma imagem positiva da raça perante o projeto nacional. É assim, também, na questão da mestiçagem. É preciso nomear as misturas, pois *mulatos*, *caboclos* e *cafuzos* constituem novos “tipos raciais” aos quais, por vezes, chega-se a atribuir características culturais próprias.

Na maioria das vezes, o narrador, quando utiliza o pronome pessoal no plural, trata a si mesmo e a seu público como “brasileiros”<sup>269</sup>, denominação que caracteriza uma população miscigenada, mas homogênea, subentendida, em muitos momentos, como *civilizada* ou *branqueada* física e culturalmente. Assim, índios<sup>270</sup>, negros e até portugueses<sup>271</sup> são “outros” e estão no passado; apenas deixaram heranças, não há espaço para existirem no presente. A imagem da sociedade é una e não pode ser cindida. Alguns livros apresentam resultados de censos em que consta a divisão da população por ‘raças’, o seu intuito, no entanto, é mostrar que o processo de homogeneização está em curso e o povo brasileiro está *branqueando*. Se pensarmos na questão de projeto ou de desejo, esta história didática, mesmo

<sup>268</sup> Há nuances importantes quanto a esta questão. Negros e índios são mais *racializados* ou *eticizados*. Os europeus, por serem a norma, o padrão, não precisam ter sua cultura colocada em questão. Por isto são os menos *racializados* – os menos *culturalizados* também –, agem com mais livre arbítrio.

<sup>269</sup> Por vezes surpreendemos os autores numa espécie de “ato falho” revelando **quem** está falando e **com quem** se está falando – eles e nós. Ainda que a intenção seja defender o outro, alguns autores deste período, inconscientemente, colocam-se como brasileiros brancos e se dirigem a uma classe de brancos. É assim quando Julierme identifica que os negros abriram estradas e caminhos e serviram de criados domésticos aos **nossos** antepassados (p. 48, grifo meu). Brito et. al. vão no mesmo caminho quando ressaltam que a tarefa não foi fácil na nova terra, “**os nossos antepassados** tiveram que conquistá-la” (p. 99, grifo meu), enfrentar guerras demoradas com os selvagens”.

<sup>270</sup> Especialmente para os povos indígenas, usa-se “eles”, sempre em situação de comparação/contraste com um “nós”, geralmente dotado de positividade. Em alguns momentos utiliza-se da expressão “os nossos índios” - que também representa “eles” - revelando uma relação de pertencimento que expressa afetividade e paternalismo.

<sup>271</sup> A situação em relação aos portugueses é um pouco mais complexa. Dependendo da ocasião, às vezes “nós” somos os portugueses na colônia, mas em outros momentos os portugueses também são “eles”.

que inconscientemente, à pergunta “quem somos nós”, responderia que nós somos descendentes da civilização ocidental com adaptações e exotismos próprios. Trata-se do rio caudaloso que recebe algumas contribuições.

É preciso ressaltar, no entanto, que, como acompanhamos no decorrer deste capítulo, no período analisado se encontram significativas exceções quanto à leitura das ‘desigualdades harmônicas’. O contradiscurso é, geralmente, maior na abordagem social do que na cultural. Destacam-se a violência intrínseca às relações sociais e a resistência igualmente violenta empreendida por índios e negros no período colonial.

Após essa análise, ainda que parcial, dos livros produzidos na década de 1970, acompanharemos no próximo capítulo as modificações – se as houve – das representações identitárias contidas nos manuais de História do Brasil depois de uma lenta e turbulenta abertura política, com a qual a escolarização e o ensino de História estiveram plenamente envolvidos.

### CAPÍTULO III

## O AVISTAR DE UM CAMPO ABERTO: A PRODUÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA NA RETOMADA DA DEMOCRACIA POLÍTICA.

O jornalista Leandro Narloch, autor do *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* e do artigo publicado na Revista Superinteressante (que estamos tomando para mote inicial como uma das apropriações feitas da produção didática contemporânea da disciplina de História), em entrevista ao programa “Entre Aspas” da *Globo News*, canal de TV por assinatura, constatava:

Os professores – não digo todos... acho que a escola prefere uma história esquemática. Você tem o personagem maldoso, inescrupuloso, que só pratica atos malignos e a vítima, o bonzinho. Assim fica uma fábula com moral edificante no final (2009).

A entrevista, contudo, não era solitária. Trazendo o aval acadêmico, ao lado de Narloch estava o historiador Marco Antonio Villa. A introdução do programa, narrada em *off* pela jornalista Mônica Waldvogel, destaca que “os convidados criticam muito a ideologização da história do Brasil, que prefere criar mitos (com intenções políticas) do que tentar entender a história” (id.).

Já de início, a jornalista comenta toda a inovação de pesquisas contemporâneas presentes no livro de Narloch, questiona “por que isso não chega [à escola]?” e afirma: “livros didáticos trazem uma história muito mais mitológica ou irreal sobre nós mesmos”. Segundo Villa, “os manuais não criam conhecimento, apenas sistematizam o conhecimento em outra esfera. O problema é que isto não ocorre” (provavelmente referindo-se à transposição). Para ele, a “história consagrada nos livros didáticos é hoje uma história de esquerda”. Na matéria da revista Superinteressante, o historiador também opinava: “era [a produção didática após a abertura política] uma leitura do passado que nos preparava para a revolução”. Ainda na entrevista, Narloch complementava o raciocínio: “eles tinham uma visão pronta de sociedade comunista e tentaram encaixar em vários períodos da História do Brasil”.

Vejam os que história é esta que os entrevistados estão propondo superar. A matéria da revista nos dá algumas pistas apontando vários “mitos” da história nacional. O primeiro mito a ser derrubado, para Narloch, é o entendimento de que “a sociedade brasileira se dividia entre senhores e escravos” (p. 57). A superação deste “mito” é ilustrada na revista

pela imagem de um senhor branco trabalhando (no período colonial) em igualdade com quatro homens negros em atividades de carpintaria. As vestimentas também aproximam estes personagens: três negros usam chapéu, calça e camisa. A legenda completa a informação: “havia mais pessoas livres do que se imagina. No século XVIII, 40% da população era de escravos. No começo do XIX, 25%. E alguns senhores trabalhavam com os negros, já que tinham poucos escravos” (p. 58).

Marco Antonio Villa, na referida entrevista, também combate essa dicotomia. Para ele, o problema desse pensamento contido nos livros didáticos está no anacronismo: “não se pode falar em direitos humanos em períodos anteriores da História”. Utilizando-se dos mesmos argumentos que os antigos compêndios republicanos, complementa: “é bom lembrar que a escravidão negra começa na África e lembrar que o maior traficante de escravos do Brasil era um negro. (...) Em Sabará (MG) 30% dos proprietários de escravos eram negros” (GLOBO NEWS, 2009).

O mito 15 “os quilombos lutavam contra a escravidão” traz a ilustração de uma mulher negra muito bem vestida sendo transportada em liteira por homens negros descalços, mas vestidos com calça, camisa e chapéu. A legenda explica: “as comunidades lutavam pela liberdade de seu grupo. Mas é provável que os membros poderosos tivessem escravos próprios” (p. 64). Este “mito” é um dos mais destacados por parte da mídia, tanto na entrevista da *Globo News* como em outras, como a concedida ao jornalista Augusto Nunes, da Revista *Veja* (VEJA, 2010), na qual a chamada principal destaca que Narloch “revela que Zumbi tinha escravos e que os próprios africanos eram escravagistas” (id.).

Há ‘mitos’ também com relação à população indígena. O mito 13 é a constatação de que “os índios do Sudeste foram praticamente extintos”. Para Narloch “enquanto milhares eram dizimados, outros decidiram deixar as aldeias e ir para as cidades, assimilando-se à população. Hoje, na média, 8% do genoma dos brasileiros tem origem indígena”. Deduz-se de seu raciocínio que esse “deixar a aldeia” foi por livre e espontânea vontade em busca de vantagens pessoais. Na entrevista da *Globo News*, Narloch completa a sua argumentação: “os índios lucraram muitíssimo com a chegada dos portugueses, não só com as ferramentas, a banana resolveu um problema de falta de proteína; o cachorro ajudou a desentocar animais no mato, e mesmo a agricultura intensiva foi muito importante”.

Os exemplos poderiam se multiplicar.... Mais uma vez estamos diante de uma leitura histórica que justifica ou confronta o presente<sup>272</sup>. Cabe, neste capítulo, analisarmos e

---

<sup>272</sup> Retoma-se a questão do ‘uso’ do discurso histórico. A preocupação do historiador e do jornalista citados não é apenas com o “ensino que se oferece a nossos jovens”, pois não enfrentam os problemas educacionais como

questionarmos: que produção didática é essa, que se estabelece após a abertura política e que fornece munição para o tipo de argumento apresentado até aqui? Que representações da sociedade brasileira foram colocadas em circulação pelos autores didáticos neste período de transição para a democracia política? De que leituras os autores estavam se apropriando? De que posições intentavam se distanciar? Com quem ou com que ideias estavam dialogando?

### **3.1 A Abertura Política, os movimentos sociais e a educação.**

Muita pressão social e negociação foram necessárias para o retorno à democracia política no Brasil no início dos anos 1980. Diversos movimentos sociais irromperam nos finais dos anos 1970: movimento do custo de vida, operários, professores e estudantes universitários, etc. Um destaque há que ser dado para a atuação de parte da Igreja Católica que, no decorrer da década de 1970, estabeleceu um maior compromisso com as causas populares, aproximando-se dos vários segmentos da população, com as comissões pastorais operária, da juventude, da terra, indígena, etc. e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As CEBs, unindo uma postura de oposição ao regime à demanda local e cotidiana por melhorias básicas das comunidades carentes, desempenharam um importante papel na ampliação da participação popular neste período.

A oposição da sociedade civil organizada unia forças diversas de instituições importantes como a OAB, o Sindicato dos Jornalistas, a CNBB e partidários de um amplo espectro político: liberais, sociais-democratas, socialistas, etc. A luta não era “apenas” pelo direito ao voto, mas pela mudança da realidade social brasileira cuja desigualdade se aguçava a olhos vistos com a ampla urbanização que se processava em ritmo acelerado.

O vigor com que despontavam os movimentos sociais representava a expansão do sentido político das diversas esferas da atuação pública, e a escolarização passou a ser vista como um dos vetores deste processo. O final da ditadura militar foi marcado por grande recessão, desemprego e inflação exorbitante. Não se fazia necessário nem mesmo recorrer a dados estatísticos para perceber que as desigualdades sociais eram extremas no país. Daí se entender por que grande parte dos agentes envolvidos com a educação escolar e o ensino de História colocava como objetivo fundamental para suas intervenções fazer com que os

---

um todo, nem as questões pertinentes ao ensino de história sejam elas didáticas, cognitivas, éticas ou sociais. O decorrer do seu raciocínio é dedutível: sendo um exagero de uma história apologética de esquerda o tratamento desigual ou violento no passado entre os sujeitos sociais, deslegitimam-se intervenções que visem a corrigir desigualdades no presente, seja em ações afirmativas, questões ligadas à posse da terra ou mesmo programas de renda mínima. Todas estas, sem o aval da leitura histórica, tornam-se, continuando o raciocínio, expressão de um paternalismo populista que visa, em última instância, arremessar um rebanho de seguidores ignorantes.



estudantes tomassem consciência desta desigualdade e pudessem agir coletiva e politicamente para superá-la. Almejava-se instaurar um pensamento crítico que combatesse o ufanismo da propaganda governamental. De certa forma era uma retomada dos ideais da modernidade, da “crença em que os homens são cada vez mais capazes de fazer sua história” (KOSELLECK, 2006, p. 31).

Mário Carretero já observara, investigando a situação de vários países, que a transição de regime político aguça a relação entre a educação e a realidade social, com a História tomando o primeiro plano:

Isso adquire dimensões colossais quando se vive uma transformação no regime político e parece que toda a sociedade é transportada e devolvida às aulas, em particular às aulas de História, em que se definem as novas posições de poder e verdade (CARRETERO, 2010, p. 75).

Mais do que em outras épocas, portanto, ficava claro para os agentes educacionais que pensar educação e ensino de História implicava a formulação de um projeto político. Jaime Cordeiro, estudando as propostas de renovação do ensino de História no período, constatou que os discursos educacionais operavam sobre um pano de fundo comum que se vinculava ao processo político, mas não se esgotava nele, nem era mero reflexo; era no âmbito dos movimentos sociais populares, todavia, que os participantes do debate sobre o ensino de História buscavam temas e vocabulário (CORDEIRO, 2000, p. 10).

Assim como, anteriormente, tinha função central de *instituidor da nação*, caberia ao ensino de História no Brasil, a partir da década de 80, um papel de vanguarda, senão como instituidor, ao menos como um propugnador do exercício da cidadania<sup>273</sup> junto à população estudantil. Se a educação e o ensino de História estavam vinculados, de maneira explícita e veemente, nos discursos sobre escolarização, a questões políticas e sociais do país, não menos estariam ligados às esperanças, aos projetos de superação de desigualdades e injustiças, às utopias. Ter um compromisso ético-político claro tornou-se sinônimo de autonomia intelectual e esperava-se de professores e autores didáticos de História que se posicionassem –

---

<sup>273</sup> Em verdade, esta atribuição é dada à educação como um todo desde a implantação do regime republicano no Brasil. Variam no tempo, no entanto, a concepção de cidadania e a intensidade com que se defende e se procura implementar os projetos decorrentes. Esperamos deixar claro, no transcorrer do texto, embora haja diferentes projetos, ao menos o substrato comum, mais evidente, por onde trafegam os discursos referentes ao ensino de História.

em alguns casos que militassem – dentro, ou em favor de uma causa social mais ampla no momento de redefinição dos rumos da nação<sup>274</sup>.

Todo esse movimento não se fazia sem conflitos. Se a educação se apropriava de temáticas e demandas oriundas dos movimentos sociais, as propostas educacionais e, especificamente, do ensino de História, como veremos adiante, reverberavam também num debate social intenso, explicitado através da imprensa.

### 3.2 Em torno do ensino de História

Propostas para o ensino de História serão formuladas e debatidas, durante os anos 1980, entremeadas à luta pela volta da democracia e pelo retorno oficial da autonomia da disciplina de História, ainda diluída, legalmente, nos Estudos Sociais. Na prática, a legislação da ditadura passa a ser ignorada e há um vácuo até a aprovação e legalização das novas diretrizes para a área. Os agentes educacionais deste período avistavam (ou agiam como se existisse) um ‘campo aberto’ para não só retomar a independência da disciplina, mas reconfigurá-la numa nova identidade.

Concomitantemente, a ampliação do sistema escolar continua, atendendo, em parte, à pressão gerada pela demanda da sociedade cada vez mais urbanizada. Segundo dados colhidos por Kazumi Munakata (1997), a matrícula no ensino de 5ª a 8ª séries cresceu cerca de 63% no período entre 1985 e 1995<sup>275</sup>. A necessidade de atender aos setores populares que estão, agora, tendo a oportunidade de ampliar o seu tempo escolar faz aguçar ainda mais a opinião desfavorável às políticas educacionais do regime militar, entendidas como propugnadoras de um ensino acrítico com vistas a formar um cidadão obediente. Para os agentes envolvidos com o ensino de História, os Estudos Sociais representariam o exemplo mais acabado desta postura, entendida também como *ensino tradicional*. Os historiadores, através de sua associação, a ANPUH, engajaram-se fortemente na luta pelo fim dos Estudos Sociais, tanto no Ensino Básico como na formação superior, representada pela licenciatura curta. A postura é bastante intensa, o que pode ser acompanhado através de artigos publicados

---

<sup>274</sup> Trata-se de um período de aumento quantitativo e qualitativo da produção histórica no Brasil com muitas publicações científicas e novos cursos de pós-graduação. Evidentemente que a produção acadêmica não estava fora da efervescência política por que passava o país. O que muitos veem na atualidade como excesso já foi importante bandeira de luta. Durante este período, assumir uma linha de pesquisa dentro de um programa de pós-graduação, por exemplo, era também assumir um posicionamento político dentro de esferas bem definidas.

<sup>275</sup> No mesmo período, a matrícula para 1ª a 4ª séries cresceu 6%, e a população brasileira cresceu 24% entre 1980 e 1991.

por lideranças nacionais, como Raquel GLEZER (1982) e Déa FENELON (1983), ambas na linha de frente desta luta.

É nesse contexto que novas e velhas temáticas são problematizadas para o ensino escolar de História, através de discussões em seminários, encontros, congressos e debates realizados nas universidades, escolas, associações de professores, etc. Muitas pesquisas já foram realizadas a respeito deste momento. A seguir tentamos sistematizar algumas das ideias, em torno do ensino de História, que circularam no período e funcionaram como substrato geral, dando destaque ao que diz respeito à temática desta tese:

a) **a aprendizagem da história é um meio para formar cidadãos**<sup>276</sup>. A luta pelo retorno à democracia coloca este postulado em primeiro plano e todas as demais propostas para o ensino de História no período são dele decorrentes. Procura-se destacar as potencialidades do ensino de História no sentido de formar um cidadão capaz de identificar e reivindicar direitos coletivos através da participação ativa na vida democrática. A aprendizagem da História deveria demonstrar que a ordem social foi construída pelos homens através do tempo e, portanto, a ação coletiva consciente poderia transformar esta mesma realidade social. No horizonte dessa ação estava, explicitamente, a construção de uma sociedade mais justa com o combate às desigualdades sociais.

b) para alcançar este intento, **objetiva-se que os estudantes percebam-se como – ou tornem-se - sujeitos de sua própria história**. Recusa-se, assim, o *sentido contemplativo do conhecimento histórico*. Esta proposta *requer a interação mais efetiva do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento*<sup>277</sup> e acarreta desdobramentos importantes:

b.1) **o estudante precisar ser sujeito da produção do conhecimento histórico**. Neste período, continuam as constatações da disciplina como matéria enfadonha para os alunos e a recomendação dos métodos ativos de ensino-aprendizagem para superar esta situação. Contudo, aos pressupostos advindos da pedagogia soma-se, com mais ênfase, a intenção de aproximar-se, nas aulas do ensino básico, da metodologia utilizada pelo

<sup>276</sup> Este é um ideal de toda a educação escolar, compartilhado pelas demais disciplinas que compõem o currículo. Não temos dados, mas tudo indica que cada componente curricular tentará ajustar o seu conteúdo e a sua metodologia, dialogando com - ou reinterpretando - a tradição conforme este objetivo maior definido no período.

<sup>277</sup> As duas frases são de Flávia Eloisa Caimi (2001), que realizou importante estudo sobre a produção acadêmica a respeito do ensino de História nas décadas de 1980 e 1990. Em sua tese, esta postura decorre da concepção de *história-problema* advinda da historiografia francesa dos Annales. Estamos nos apropriando livremente da ideia, inserindo-a num sentido mais amplo.

historiador (procedimentos meta-históricos). Os procedimentos do historiador no trabalho com fontes, pesquisas e história local são ressaltados, ressaltando sempre que não se trata de formar um ‘mini-historiador’. O que se pretendia, sobretudo, era combater à passividade, utilizando os recursos próprios da disciplina, aumentando a interação dos estudantes com o conhecimento, com seus colegas e seus professores.

b.2) **Se se quer um aluno sujeito, é preciso considerar sua experiência de vida**<sup>278</sup>. A própria situação política e cultural do país propunha uma maior empatia com as camadas populares da sociedade brasileira. Desta forma, a cultura popular e as situações sociais por que passam o aluno e sua comunidade deveriam servir não só como ponto de partida, mas também como referência para a recorrência constante entre o passado e o presente.

b.3. No mesmo caminho, enfatiza-se que **é o presente que faz o conhecimento histórico adquirir significação para os estudantes**. Elza Nadai, importante figura neste período de configuração da comunidade científica em torno do ensino de História, constatava em 1985:

(...) o ponto de partida é a realidade social imediata na qual alunos e professores têm sua prática social. É do conhecido, da experiência cotidiana vivida, do presente, portanto, que qualquer conteúdo deve ser iniciado. Como afirma Jean Chesneaux: “se o presente tem primazia sobre o passado, é unicamente devido ao fato de que o presente se impõe e permite modificar o mundo”. (NADAI, 1985/1986)

Embora, como vimos anteriormente, a produção didática de História, na década anterior, já vinha indicando algumas transformações no encaminhamento da disciplina, as novas propostas rejeitam a ideia de se estudar o passado pelo passado, para exaltar feitos gloriosos ou para não repetir erros e inspirar-se nos acertos. Na nova dimensão temporal do ensino de História, estruturada sob a perspectiva de interação com a experiência humana, o estudo do passado visa, sobretudo, explicar ou atribuir um sentido ao presente. Os estudantes passam a ser *sujeitos históricos por que seu tempo de vida se insere no tempo crônico da história* (CARRETERO, 2010, p. 110).

Problematizar o presente é objetivo primordial, mas o fim último está na transformação da realidade. É nesta possibilidade de mudança que o passado e o presente se

<sup>278</sup> Este é um movimento mais complexo no período, pois concomitantemente opera-se com a noção marxista de *falsa consciência*. **Formar consciências** no sentido de pessoas com potencial crítico para enfrentar manipulações ideológicas está também no horizonte das propostas construídas nesta década.

relacionam com outro tempo, em que se projeta a utopia, o horizonte de expectativas, o “futuro-presente” de que falava KOSELLECK (2006). No mesmo texto já citado, Elza Nadai ressaltava esta dimensão da aprendizagem histórica:

O que está em jogo é a tentativa de se construir o futuro, vivendo o presente das sociedades humanas, e, inquestionavelmente, a compreensão do passado humano, bem como das relações que este mantém com o presente, oferece uma das alternativas mais viáveis para esse fim (NADAI, 1985/1986).

**b.4 Para que o aluno se identifique como sujeito é preciso que o passado de que se fala também lhe diga respeito.** Considera-se que é necessário que ele se veja representado nas tramas do passado a ser estudado. Assim como nos movimentos sociais, era preciso, tanto no ensino como na pesquisa histórica, **dar voz a sujeitos que não tiveram espaço nas narrativas construídas e reafirmadas desde o século XIX.** Seriam os *vencidos*, os oprimidos, as camadas populares que deveriam contar sua versão da história. Recorremos mais uma vez a Elza Nadai para situar esta concepção:

(...) o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino - e que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de setenta -, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira (NADAI, 1988, p. 28).

A grande temática que surge para o ensino de História deste período será a do trabalho e dos trabalhadores. Ela será o centro de muitas propostas curriculares. Contudo, no que tange à temática que estamos analisando nesta tese, dentro do período de colonização portuguesa, os despossuídos da sociedade brasileira serão sujeitos coletivos específicos, como mostra Kátia Abud, rememorando as propostas para o Ensino de História da década de 1980:

(...) pensava-se na construção de uma nova identidade para os brasileiros, voltada para os vizinhos americanos. Conclamava-se que os nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa História junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não-europeias, nossos elos com os indígenas e com os africanos (2007, p. 113).

**b.5. A democracia só pode ser conquistada através do enfrentamento das contradições. É preciso, então, que os alunos percebam os conflitos que atravessam a sociedade brasileira ao longo do tempo.** Esta história, mais conflitiva, exporia as diferenças sociais e de interesses, problematizando a heterogeneidade no passado e no presente e,

especialmente, combatendo a visão de uma sociedade harmônica, isenta de contradições. Em 1980, Déa Fenelon, argumentando sobre o ensino de História, deixava claro este intuito.

(...) E esta visão de uma História sem derramamento de sangue, sem conflitos ou contradições extremadas, procurando sempre colocar a viabilidade do ideal de uma sociedade harmônica, com oportunidades iguais para todos, mascara as verdadeiras contradições do social e obscurece a própria noção de processo histórico, formado de avanços e recuos dependendo da correlação de forças em cada momento de sua constituição enquanto processo. (FENELON, 1980, p. 54).

Como todo movimento de ruptura, na década de 1980 procura-se negar o passado em bloco sob o rótulo de *ensino tradicional* ou *História tradicional*. O passado imediato da ditadura militar teria sido o responsável pela perpetuação de um modelo de ensino de História que viria do século XIX: acrítico, factual, com ênfase na memorização de um conhecimento pronto e acabado e com um conteúdo que visava, em última instância, legitimar os discursos dos grupos dominantes. Como se pode observar, neste bloco a ser rejeitado, encontravam-se tanto questões pedagógicas quanto do conteúdo da narrativa histórica.

Dentro de todo esse movimento, percebe-se que a história nacionalista, no sentido de uma memória narrativa única da nação, coesa e harmônica, de uma valorização positiva da evolução política do país, como queria Humberto Grande nos anos 1970, praticamente desaparece das propostas curriculares e da produção acadêmica em torno do ensino de História<sup>279</sup>.

Uma gama ampla de autores é referenciada por aqueles que estão pensando e debatendo os novos rumos do ensino de História nos anos 1980. CAIMI (2001) elencou os autores citados nos textos acadêmicos deste período. Dentre muitos, entre os mais mencionados estavam: (14) Walter Benjamin, (14) Marx e Engels, (10) Le Goff, (9) Paul Veyne, (9) Foucault, (9) Jean Chesneaux, (8) Jean Piaget, (7) Gramsci, (7) Edward Thompson, (7) Braudel, (6) Dermeval Saviani, (6) Peter Burke, (6) Marilena Chauí, (6) Lucien Febvre, (6) Caio Prado Jr., (6) Bourdieu e Passeron, (5) Jerome Bruner, (5) Florestan Fernandes, (5) Emília Viotti da Costa, (5) Edgar de Decca, (5) Claude Lefort, (5) Althusser,

---

<sup>279</sup> É fato que o nacionalismo havia se desgastado pelo uso que dele foi feito na ditadura militar. Cantar ou não cantar o hino nacional nas escolas era uma dúvida que pairava para muitos professores de História na década de 1980. Mas a mobilização emocional do nacionalismo não pode ser desprezada. Em 1984, no movimento pelas eleições diretas para presidente, uma das maiores mobilizações populares que o país já teve, o hino nacional era cantado coletivamente com forte comoção. Em 1988, grande polêmica se instalou pelo fato de o cantor Cazuza ter cuspidado na bandeira nacional. É importante perceber que a escola faz parte deste contexto no qual tradições, sentimentos coletivos arraigados e um forte desejo de mudança se misturam.

(4) Pierre Vilar, (4) Paulo Freire, (4) Michel de Certeau, (4) Marc Ferro, (4) Luis Antonio Cunha, (4) François Furet, (4) Fernando Novais, (4) Ciro Flamarion Cardoso (adaptado<sup>280</sup>).

A lista indica por onde estão circulando as matrizes do pensamento sobre o ensino de História, embora não seja do âmbito de nossa investigação saber como se apropriaram destas referências os diversos sujeitos envolvidos com a área. Fica evidenciada uma presença maior das referências próprias da área de História do que da Pedagogia. Para Caimi, a partir deste período, a sustentação do próprio debate pedagógico se dará no âmbito historiográfico.

Nos currículos que são publicados na segunda metade da década de 1980, já se avistam proposições de correntes historiográficas que disputam espaço nas academias brasileiras, especialmente a história francesa dos *Annales* e a história social inglesa. Contudo, para a história do Brasil, que é nosso foco, a produção inspirada nestas novas interpretações ainda estava dando seus primeiros frutos. Como veremos adiante, além dessas referências, os autores didáticos vão buscar outras fontes de conhecimento histórico em circulação no período para sustentar o conteúdo de suas obras.

Com a vitória da oposição em grande parte dos governos estaduais, as secretarias de educação se põem a reescrever suas propostas curriculares. As propostas de Minas Gerais e São Paulo estão entre as mais estudadas pela pesquisa acadêmica até o momento, tanto pelo papel de destaque econômico e político que ocupam as duas unidades federativas diante da nação, quanto pela ousadia de seu conteúdo e a repercussão que causaram.

O programa de Minas Gerais, de 1986, era baseado no materialismo histórico. Seus eixos principais eram o trabalho e os modos de produção. Numa progressão linear, o estudo dos modos de produção deveria integrar a História geral e do Brasil. No encaminhamento metodológico, propunha-se o uso de textos e documentos para o trabalho em sala de aula.

Em linhas gerais, o programa mineiro estava organizado da seguinte maneira: na 5ª série estudar-se-iam os modos de produção comunista primitivo, asiático e escravista; na 6ª série, o modo de produção feudal e a transição do feudalismo para o capitalismo, incluindo o estudo do Brasil e de Minas colonial; na 7ª série, o modo de produção capitalista, incluindo a crise do sistema colonial; e na 8ª série, o capitalismo financeiro e monopolista, o capitalismo dependente, o populismo e o militarismo na América Latina (adaptado de VILLALTA, 1996). ‘Luta de classes’, ‘dominantes e dominados’ e ‘produção de excedentes’ eram termos bastante presentes nessa proposta curricular. Apesar de ter recebido diversas críticas acadêmicas por

---

<sup>280</sup> Entre parênteses aparece o número de artigos em que o autor é citado. Em sua tese, Caimi faz um estudo bem mais detalhado, separando as recorrências historiográficas das pedagógicas.

sua ortodoxia e linearidade evolucionista, a proposta frutificou em produções didáticas de circulação nacional como observaremos a seguir.

A proposta paulista, elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), tendo como assessores Marcos A. Silva e Déa Ribeiro Fénelon<sup>281</sup>, gerou uma discussão ainda mais intensa com uma forte polarização ideológica. Para CORDEIRO (2000), a “proposta da CENP, em 1986, (...) representou um ponto de intersecção de todos os debates anteriores e uma espécie de ponto culminante das discussões do período”.

Foi proposto pela CENP o estudo em eixos temáticos para romper com a linearidade temporal e atender à multiplicidade do tempo histórico. O eixo principal seria o trabalho e os trabalhadores como construtores da nação, desdobrando-se em temas como “terra e propriedade”, “Cidade e fábrica: resistências cotidianas”, etc.

Para essa proposta curricular seria preciso conscientizar o aluno como agente do processo histórico, através do estudo das experiências sociais cotidianas. Defendia-se uma maior aproximação entre ensino e pesquisa e uma maior flexibilidade do currículo para atender às demandas de cada escola e a autonomia dos professores. No que diz respeito à temática que estamos abordando, a proposta trazia o objetivo explícito de colocar em xeque a democracia racial e a unidade nacional:

Refletir como o racismo, os conflitos sociais, as diversidades regionais, as diferenciações culturais sempre foram camufladas no Brasil em nome da integração nacional, da harmonia social dos interesses nacionais e da padronização cultural (apud CORDEIRO, 2000, p. 180).

A proposta da CENP não chegou a ser implantada. A reação intensa na imprensa com termos como ‘barbarização ideológica’, ‘subversão’, ‘ignorância no poder’, ‘ideologização do ensino’, etc.<sup>282</sup> associaram o currículo de História a uma esquerda radical, inviabilizando o debate mais profundo sobre as questões pedagógicas e historiográficas que embasavam o projeto. Vê-se, no entanto, a presença dos pressupostos que nortearam a proposta da CENP em currículos que circularam posteriormente, inclusive nos PCNs. Embora não tenha sido oficialmente colocada em prática, essa proposta, de fato, aglutina discussões de uma época importante para a identidade da disciplina escolar de História, e muitos livros didáticos do período, que estudaremos a seguir, compartilham de seu ideário básico.

---

<sup>281</sup> Mais tarde, participou também, como assessor, Pedro Paulo de Abreu Funari, então professor do Departamento de História da UNESP, campus Assis.

<sup>282</sup> Os artigos e editoriais de jornais foram publicados na *Revista Brasileira de História* de agosto de 1987.



### 3.3 Mercado editorial na década de 1980.

Muitas propostas curriculares e acadêmicas deste período explicitavam o objetivo de diminuir o espaço do livro didático na configuração da sala de aula. Considerado como um elemento que servia mais à postura tradicional do que à renovação, ao mesmo tempo uma ‘muleta’ e um aprisionamento para o professor, algumas proposições faziam a defesa da substituição dos livros didáticos por outros materiais pedagógicos que exercessem menor direcionamento sobre a atividade docente. Entretanto, o que assistimos nesta década foi a continuação da expansão do mercado editorial, acompanhando o crescimento da matrícula escolar.

O mercado das escolas privadas continuou importante no período, mas as vendas para o Estado consolidaram-se como foco dos investimentos editoriais, especialmente na segunda metade da década de 1980, quando o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi instituído (1985), em substituição ao PLIDEF, sob a administração da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante).

Com o PNLD, o livro consumível, para as escolas públicas, deixa de existir e o programa aperfeiçoa as exigências técnicas para que a qualidade material do livro implique maior durabilidade, possibilitando que as obras sejam reutilizadas. Entretanto, não houve, no período, um investimento maior no controle de qualidade do conteúdo dos livros, posto que não foi implantado um sistema contínuo de avaliação.

A meta das editoras é sempre ter um produto de circulação nacional, tornando mais favorável a equação entre custo de produção e tamanho do mercado. Muitos pesquisadores apontam um vácuo de prescrição governamental na primeira metade da década de 1980, fazendo com que autores e editoras tivessem maior liberdade de ação na manutenção ou criação de um currículo informal, mas unificado, para o ensino de História. Mesmo após a implementação dos currículos estaduais, procurava-se atender o mínimo possível às especificidades regionais, buscando pontos em comum dentre as propostas diversificadas ou impondo como modelo nacional o que era mais aceito nos estados mais populosos e influentes do país.

A tendência à concentração do mercado também continuou com os grupos Ibep-Nacional, Ática-Scipione, Brasil, FTD e Saraiva dominando a produção de livros didáticos brasileiros. Como veremos, as editoras foram muito ágeis em compreender o novo contexto político brasileiro e atender às novas demandas do ensino de História, não receando em propagar discursos ideologicamente comprometidos com uma postura de ruptura política.

Nesse caminho, algumas obras foram adaptadas às novas exigências; outras, todavia, foram escritas buscando maior aproximação com as novas propostas. Algumas coleções, inclusive, antecipam muitas das proposições contidas nos novos currículos. Nas descrições que se seguem, tentaremos observar se as mudanças implementadas trouxeram transformações significativas também nos discursos sobre as identidades do Brasil e dos brasileiros.

### **3.4 Livros didáticos e representações sobre as identidades dos brasileiros em circulação na década de 1980.**

Optamos por trabalhar com livros que circularam entre 1985 e 1992. O período coincide com a 1ª fase do PNLD, mas, sobretudo, com o momento de consolidação de uma produção didática vinculada à redemocratização do país. A produção didática deste período apresenta uma tendência maior à homogeneidade quanto aos discursos identitários, se comparada com a produção anterior, que analisamos no capítulo II.

O mercado de livros didáticos continua em expansão. O número de editoras que publica na área de História mantém-se o mesmo. No total analisamos 14 coleções publicadas por dez editoras diferentes, com destaque para: Saraiva (três coleções), Ática (duas), Lê (duas) e FTD (duas). É significativo que obras diferenciadas (no sentido de apresentarem uma opção mais forte de ruptura com relação à abordagem dos conteúdos tradicionalmente trabalhados nos livros didáticos) no período tenham sido publicadas por editoras que não tinham foco exclusivo na produção didática: a *Ao Livro Técnico* e a *Vozes*. Esta última já possuía em seu catálogo obras voltadas ao público escolar, mas seu foco não era o mercado didático. Não obstante, a editora franciscana tornou-se a principal divulgadora do discurso social católico e de oposição ao regime militar nas décadas de 1970 e 1980, fonte importante de referência para as representações construídas pelos livros didáticos dos finais dos anos 1980.

O mercado de livros didáticos está mais consolidado - devido especialmente à expansão da escolarização - e as empresas estão mais estruturadas; atribuímos, também, a esta situação uma tendência maior à homogeneização do conteúdo dos livros, com as editoras prestando mais atenção às demandas do mercado e às obras da nova geração que adquirem sucesso e prestígio entre os docentes. Com exceção do currículo de Minas Gerais, que ganha expressão em produções didáticas, a opção das editoras foi sempre por publicar materiais que atendessem a uma demanda média nacional, por razões óbvias de custo/benefício, embora propostas curriculares regionais estivessem em construção e fossem objeto de debate intenso.

Duas formas básicas de organização dos conteúdos históricos circulam neste período. A predominância é de coleções que separam a História do Brasil (5ª e 6ª séries) da História Geral (7ª e 8ª séries). Neste caso, o conteúdo que analisamos é direcionado para a 5ª série do Ensino de Primeiro Grau. Quatro coleções analisadas, no entanto, adotam a perspectiva de *História integrada*. Para esta opção, a História do Brasil é trabalhada concomitantemente com a História Geral. Nessa perspectiva, os conteúdos que pesquisamos estão dispersos entre a 5ª e a 7ª séries. Com exceção do evolucionismo utilizado para interpretar a cultura indígena e do fato de o espaço dedicado a alguns assuntos da História do Brasil diminuir, os livros que fazem opção pela *história integrada* não trazem uma grande diferença de abordagem para os demais, quanto à temática que estamos estudando, ainda que os conteúdos analisados sejam destinados para séries diferentes.

**Tabela VI Livros seriados de História publicados na década de 1980 (História do Brasil).**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
A História de um Povo, 1: sociedade brasileira: pré-colonial, colonial.	L. de AZEVEDO; Vital DARÓS	1988	1ª	160	FTD
Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente. vol. 1.	Chico ALENCAR; Marcus Venício RIBEIRO; Claudius CECCOM	1986	1ª	165	Vozes
História & Vida: Brasil: da Pré-História à Independência, vol. 1.	Nelson PILETTI; Claudino PILETTI	1990	4ª	160	Ática
História do Brasil, vol. 1: 1º grau.	Elían Alabi LUCCHI	1986	n/c	112	Saraiva
História do Brasil: 1, Brasil colônia: 1º grau.	Elza NADAI; Joana NEVES	1991	10ª	136	Saraiva
História do Brasil: 1º grau, v.1.	Sonia Irene CARMO; Eliane COUTO.	1989	1ª	138	Atual
História do Brasil: colônia: 5ª série.	Francisco de Assis SILVA	1989	n/c	112	Moderna
História do Brasil: primeiro grau, vol. 1.	Maria Januária Vilela SANTOS	1991	37ª	138	Ática
História do Povo Brasileiro: Brasil colônia.	Renato MOCELLIN	1985	n/c	96	Editora do Brasil
História e Consciência do Brasil 1: da conquista à independência.	Gilberto COTRIM	1991	1ª	144	Saraiva

A maioria dos autores que publicam no período tem formação em História e experiência na carreira docente. Três coleções são escritas por autores com doutorado, sendo

professores de grandes universidades públicas. Apenas uma parte pequena do conjunto de autores da década de 1980 pode ser considerada como profissionais do livro didático, no sentido de a atividade tornar-se seu principal foco profissional. Contudo, a maioria publicou outras obras no período e possui um texto fluente e envolvente.

**Tabela VII Livros seriados de História publicados na década de 1980 (História Integrada)**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
Construindo a História. Das Comunidades Primitivas às Sociedades Escravistas. Vol. 1.	Adhemar Martins MARQUES; Ricardo de Moura FARIA; Flávio Costa BERUTTI	1987	2ª	150	Editora Lê
Construindo a História. Das Revoluções Burguesas ao Imperialismo. Vol. 3.	Adhemar Martins MARQUES; Ricardo de Moura FARIA; Flávio Costa BERUTTI	1988	n/c	190	Editora Lê
Fazendo a História: As Sociedades Americanas e a Europa na época moderna.	Rubim Santos Leão de AQUINO; Oscar Guilherme P. Campos LOPES; Nivaldo Jesus Freitas de LEMOS	1986	n/c	118	Ao Livro Técnico
História: 5ª série	José Roberto MARTINS FERREIRA	1990	1ª	192	FTD
História: 6ª série	José Roberto MARTINS FERREIRA	1989	1ª	248	FTD
História: os caminhos do homem. Vol. 1.	Adhemar Martins MARQUES; Ricardo de Moura FARIA; Flávio Costa BERUTTI	1991	n/c	136	Editora Lê
História: os caminhos do homem. Vol. 2.	Adhemar Martins MARQUES; Ricardo de Moura FARIA; Flávio Costa BERUTTI	1993	3ª	160	Editora Lê

Algumas obras podem ser consideradas paradigmáticas da postura que se estabelecia nos anos 1980. São paradigmáticas não no sentido da influência que exerceram sobre outras obras – pois para essa constatação não dispomos de todas as ferramentas -, mas por revelarem uma opção mais radical de ruptura no encaminhamento dos conteúdos e, especialmente, no discurso que estabelecem. Por essas características são estas também as publicações que servem de modelo para as críticas que são colocadas pela imprensa e por parte dos historiadores na atualidade.

Com uso de recursos literários, linguagem afetiva, um texto mais “livre” que torna a narrativa mais “viva”, mobilização dos sentimentos, axiologização mais evidente dos conhecimentos históricos, rompimento explícito com a concepção da sociedade brasileira harmoniosa, o livro *Brasil Vivo*, de Chico Alencar, Marcus Venicio Ribeiro e Claudius

Ceccon, publicado pela Editora Vozes, por exemplo, obra que se propunha a apresentar “uma nova história da nossa gente”, pode ser considerado um marco da produção didática de História da década de 1980. *Brasil Vivo* traz uma forte vinculação com os movimentos populares e com uma nova interpretação do cristianismo católico para toda a América Latina evidenciada não apenas pela editora que o publica e pela trajetória profissional dos autores, como também pela estruturação da obra, seu aspecto visual, seu conteúdo e, inclusive, passagens mais explícitas do livro como em nota lateral, na página 32, quando se falava da relação entre religião e poder no período colonial:

Quando surgiu na Palestina, o cristianismo era uma religião *de* escravos. Ele ameaçava tanto os privilégios dos ricos senhores e comerciantes que levou seu fundador e outros seguidores ao martírio. Agora, o cristianismo parecia ter se tornado uma religião *para* escravos: pregava a submissão na terra e a felicidade...para depois da morte. (destaques no original).

No mesmo caminho, outra obra que consideramos paradigmática do período é *História & Vida*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, publicado pela Editora Ática. Com um texto fluente, o livro deixa mais explícitos, do que em *Brasil Vivo*, os “conteúdos” históricos formais, mas mantém o discurso que mobiliza para a ação social e política. O uso de muita poesia popular e outros elementos que veremos adiante indica a busca de uma aproximação com os movimentos sociais populares que - assim defendemos - são uma característica central para a produção didática de História do período.

As coleções de *História integrada* também se destacam. *Fazendo a História* é de autoria de Aquino, Jesus e Oscar, um grupo que já havia se tornado referência importante para os livros didáticos de História<sup>283</sup>. “*História das Sociedades*”, livro didático destinado ao 2º grau, tornou-se uma marco da produção de didáticos de História por incorporar metodologia e princípios marxistas, junto com o que poderíamos chamar de certo “latinoamericanismo” (dentro de um contexto ainda de Guerra Fria, os países do chamado terceiro mundo reivindicavam voz e direitos). *Fazendo a História* é uma continuação deste projeto. Outra coleção que se destaca no período é *Construindo a História*, de Ricardo, Adhemar e Flávio, lançada em 1987 pela Editora LÊ, que teve circulação nacional, mas foi estruturada a partir

---

<sup>283</sup> Segundo depoimento de Rubim Aquino (2008), os autores de ‘História da Sociedade Brasileira’ (Alencar, Venício, Carpi – os dois primeiros, posteriormente, autores de ‘Brasil Vivo’) e ‘História das Sociedades’ (Aquino, Denise, Jacques e Oscar) – ambos destinados ao 2º grau e marcos importantes da produção didática de História no Brasil - formavam, inicialmente, um mesmo grupo - nos finais dos anos 1970 -, desmembrado para a melhor execução dos dois projetos pela Editora Ao Livro Técnico.

das discussões do currículo de Minas Gerais<sup>284</sup>. Em entrevista a Décio Gatti, um dos autores, Ricardo Faria, situa a guinada que possibilitou o lançamento de *Construindo a História*:

Até 1986 os livros que foram publicados e que hoje não estão mais no mercado eram portadores daquela “historinha” de base positivista. Com D. Pedro, Marechal Deodoro, etc. Mas, após o curso PREPES, em que Déa Fenelon conseguiu nos dar umas “entortadas de parafuso” e nos colocar em contato com uma bibliografia mais avançada, nós mudamos muito. A virada foi influenciada por isso, bem como pela possibilidade de se rediscutir o marxismo e entrar em contato com a Nova História (apud GATTI, 2004, p. 104).

‘*Construindo a História*’ traz, além da perspectiva da *história integrada*, o diálogo mais próximo com uma versão ortodoxa do marxismo e uma estruturação metodológica inovadora, diminuindo o espaço para o texto didático autoral, que é ocupado pelo que os autores chamam de “documentos” (na verdade textos de época e historiográficos tratados indistintamente) com questões para análise.

Embora tenha ficado em circulação até 1997, a Coleção *Construindo a História* sofreu algumas rejeições por parte do mercado (professores) provavelmente pela dificuldade de trabalho com o texto não didático (“documentos”), além da complexidade dos textos selecionados para os alunos. Tal situação levou a editora a encomendar aos autores uma nova coleção com as características mais usuais dos livros didáticos, quer dizer com predominância do texto didático dos próprios autores. A busca também era por desvincular-se da proposta regional (MG) e construir uma obra para circulação e consumo nacional. Assim, os autores lançaram outra coleção, *História: os Caminhos do Homem*, mantendo duas opções, por determinado tempo, no mercado.

No período estudado, há também obras que já estavam no mercado há mais tempo. Em 1991, a *História do Brasil*, de Elza Nadai e Joana Neves, estava na 10ª edição, portanto pode ser considerada precursora de algumas inovações com relação às questões sociais abordadas nos livros da década de 1980<sup>285</sup>; sob outra ótica pode ser vista também

---

<sup>284</sup> Dentro da proposta de Minas Gerais, tivemos a oportunidade de analisar também a obra “Assim Caminha a Humanidade” de Virgínia Trindade Valadares, Vanise Ribeiro e Sebastião Martins (Editora do Brasil em Minas Gerais, 1992. 5ª série, 136p.; 6ª série, 156 p.). O livro não teve circulação nacional. O discurso engajado e a utilização de termos marxistas se repete, mas não tão fortemente quanto na coleção “Construindo a História”. O discurso identitário é semelhante, ressalvada uma forte crítica à idealização das sociedades indígenas. Não incluímos esta obra na análise geral que procedemos.

<sup>285</sup> Tivemos a oportunidade de analisar outras obras com maior tempo de mercado ainda em circulação nos finais dos anos 1980 (contudo, não as incluímos no discurso geral por julgarmos que não acrescentariam avaliação diferente ao que foi constatado nas demais obras): “História do Brasil de Raymundo Campos (vol. 1, Editora Atual, 1991, 114 p.); “História do Brasil” de Osvaldo Rodrigues de Souza. (vol.1. 20ª edição. Editora Ática, 1992. 128 p.); “História do Brasil” de Francisco de Assis Silva (vol. 1. Editora Moderna, 1989. 112 p.) e “História do Brasil” de Elian Alabi Lucci (vol. 1. 5ª edição. Editora Saraiva, 1986. 112 p). Destes, somente o

como elemento de transição entre as propostas escolanovistas da década de 1970 e as novas leituras, nos anos 1980, mais próximas da produção acadêmica de História do que do discurso pedagógico. Para a leitura que empreendemos nesta tese, trata-se também de um livro que está em circulação no período selecionado e, portanto tem o respaldo da editora como uma obra que tem ressonância para uma parcela do mercado didático de História. Outra *História do Brasil* em circulação, agora de Maria Januária Vilela Santos, trata-se, também, de um caso de longa duração no mercado, o que não era tão comum para o período. Em 1991, estava na 37ª edição. Era mais uma opção mantida pela editora Ática, que editava também o *História & Vida*. A obra, contudo, apresentava diversas alterações com relação ao exemplar analisado no capítulo III. Formato, diagramação e conteúdo sofreram transformações drásticas. Híbrida, como muitas das demais obras analisadas, a *História do Brasil* de Maria Januária é também um bom exemplo do diálogo entre tradição e mudança nos livros didáticos dos anos 1980.

Como veremos a seguir, o que primeiro salta aos olhos, na produção didática de História dos finais da década de 1980 é uma tendência maior à aproximação dos discursos. Evidentemente que nuances podem ser percebidas (daí um dos objetivos de descrevermos exemplos dos conteúdos dos livros e não apenas mencionarmos estatísticas) e os livros continuam sendo *inclassificáveis*, pois, como se poderá perceber, mesmo aqueles com um posicionamento político-historiográfico-educacional definido apropriam-se de maneiras diferentes de fontes em comum. Contudo, nosso olhar, em diacronia, indica uma propensão maior à homogeneização deste conjunto de referências que dá sustentação às representações construídas quando comparado com o período anterior. Atentos às diferenças, mas procurando por tendências mais gerais, pontuamos algumas considerações a seguir:

a) **Quanto à materialidade não se pode falar em “novos” livros didáticos de História na década de 1980.** O formato grande (21 x 27cm) é padronizado. Talvez por se destinar a um público ainda elitizado<sup>286</sup> encontramos, nos anos 1970, livros com qualidade de papel, encadernação e aspecto visual tão bons ou melhores que os da década de 1980. Alguns livros daqueles que consideramos paradigmáticos têm diagramação rústica (*Fazendo a História*) e são impressos em preto e branco (*Brasil Vivo*, *Fazendo a História*, *Construindo a História*). Ainda que carecendo, obviamente, de uma análise mais técnica, pode-se afirmar que, para um

---

último não adere ao discurso predominante na década de 1980, mantendo o olhar que vinha da tradição didática dos compêndios: papel da história de transmitir lições de vida, visão positiva da ação católica e destaque para grandes vultos como a Princesa Isabel. A edição, contudo, indicava parceria com a FAE e o PNLD o que demonstra que ainda havia espaço para este tipo de leitura no mercado didático.

<sup>286</sup> Com relação ao poder aquisitivo.

olhar mediano, preocupado com a relação forma-conteúdo, as grandes inovações na forma de apresentação dos livros didáticos de História (que impactam numa relação diferente do leitor com o objeto) foram feitas, no Brasil, nos anos 1970.

O mesmo raciocínio pode ser estendido à questão das imagens. O avanço com relação ao uso de imagens já havia se consolidado nos anos 1970. Nos anos 1980, o espaço ocupado pelas imagens é o mesmo do período anterior. Uma mudança se verifica com relação ao maior número de fotografias em relação a outras linguagens imagéticas. A ênfase das fotografias utilizadas é o seu conteúdo social. São imagens que revelam as desigualdades da sociedade brasileira no presente. Contudo, não há uma grande modificação na articulação semântica entre texto e imagem. Elas continuam sendo um poderoso recurso de comunicação, mas em apenas algumas obras o texto faz referência às imagens utilizadas. Há casos (poucos) de grande dissintonia entre texto e imagem, especialmente nas introduções das obras nas quais imagens de conteúdo social (desigualdades) são entremeadas a, por exemplo, conteúdos textuais sobre a contagem do tempo.

Predomina, todavia, a utilização de imagens tradicionais da iconografia didática, sem referências e tratadas como ilustrações do texto. Mas há exceções significativas. Na obra de Joel Rufino dos Santos, autor e editora procuraram selecionar imagens históricas diferentes das tradicionais e, quando isso não acontece, por vezes as legendas levam a outra interpretação da iconografia tradicionalmente utilizada nos livros didáticos. A obra é permeada também por ilustrações feitas pelo caricaturista Orlando Mollica.

As charges também continuam sendo utilizadas, em algumas obras, para problematizar e potencializar os conteúdos abordados, com recurso à ironia e ao humor. Em *Brasil Vivo*, as charges, produzidas por Claudius, são, de fato, fundamentais para a obra, o que justifica seu nome constar como coautor na capa. *Fazendo a História* utiliza-se, também, somente das charges como recurso imagético. Contudo, as charges de autoria de Marcílio Lopes de Souza são mais simples e não conseguem problematizar, instigar, dialogar e potencializar o conteúdo, como acontece em *Brasil Vivo*.

**b) A Pedagogia e, especialmente, a psicologia perdem espaço nos referentes e nas atividades propostas pela produção didática de História em favor das análises sociais e dos referenciais próprios da disciplina acadêmica.** As atividades não são tão diversificadas quanto nos anos 1970. Abandonam-se as cruzadinhas, os testes de múltipla escolha, o completar lacunas, etc. A própria *história em quadrinhos* praticamente desaparece como recurso didático. As atividades propostas nos anos 1980 trazem, evidentemente, questões de



exploração e repetição do texto didático. Mas, também - e esta é uma diferença importante em relação ao período anterior -, apresentam mais atividades reflexivas propondo polêmicas, debates, encenações e exposições de cartazes.

Ainda se mantém a intenção de tornar o estudo da História mais significativo e agradável para os estudantes. No caso dos anos 1980, isso é feito pelo discurso com referentes sociais (entendido como aproximação com a realidade dos alunos), algumas menções à história do cotidiano (esta situação já estava presente nos anos 1970), utilização de documentos históricos (proposição também já abordada anteriormente) e de textos provenientes de outras fontes, como os jornais. Em cada obra, no entanto, esta proposição geral, recebeu encaminhamentos específicos.

*Brasil Vivo* trazia letras de canções de Milton Nascimento e Fernando Brant, segundo o texto, compostas especialmente para a obra. Os títulos dos capítulos são provocativos ('O Mundo da terra de todos', 'Pai durão, mulher medrosa, filhos assustados!', 'Pau, pano e pão') e as informações históricas são diluídas na narrativa<sup>287</sup>. Ao final de cada capítulo de *Brasil Vivo*, tem-se a seção "Brincando e aprendendo" com atividades envolvendo questões reflexivas, encenações, jogos, elaboração de cartazes, desenhos, criação de histórias em quadrinhos, pesquisa de ditos e lendas populares, etc. Apresentam-se orientações detalhadas para as atividades, buscando, muitas vezes, a parceria com outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Em *História e Consciência do Brasil*, todo capítulo abre com uma imagem grande e uma ou duas frases de síntese e fecha com a seção "Debate Histórico" com uma questão sobre o foco central do capítulo. A seção de "Atividades" em *História, Histórias*, de Joel Rufino dos Santos, traz somente questões abertas, bastante significativas (no sentido de propor o envolvimento do aluno com o conhecimento) que abrangem reflexão e imaginação<sup>288</sup>.

O capítulo I da *História do Brasil*, de Elza Nadai e Joana Neves, intitulado "Os primeiros donos da terra", é *sui generis* dentro da obra, possuindo uma organização específica. É estruturado basicamente a partir de documentos - chamados de 'depoimentos' pelas autoras - em destaque com fundo amarelo. A exploração dos documentos se dá em uma seção separada junto com atividades dirigidas para a leitura e interpretação, ao final do

---

<sup>287</sup> O que, supomos, deixaria confuso um professor com formação tradicional.

<sup>288</sup> Esta obra tem uma linguagem mais próxima da literatura infantil, pessoal, dialogada, com texto fluente e agradável, porém menos acadêmica (no sentido da linguagem mais precisa e, por vezes, mais sisuda).

capítulo<sup>289</sup>. Contudo, alguns textos selecionados são bastante complexos para a interpretação em se considerando a idade para a qual a obra é destinada (11 anos). Nos demais capítulos, abandona-se a estrutura baseada em documentos (depoimentos) e o texto didático das autoras predomina, embora fontes históricas continuem sendo citadas. Já a Coleção *História* de José Ferreira Martins é uma das poucas que realmente se preocupa em fazer uma gradação de transição para a 5ª série através da dosagem do conteúdo informativo e de questões introdutórias e conceituais presentes nos cinco primeiros capítulos do 1º volume. Os capítulos são curtos e a eles se segue uma seção “Atividades”, com propostas de exploração do texto, pesquisas e entrevistas.

Em *História & Vida*, as introduções são dialogadas com os alunos e procuram fazer ponte com a realidade social do presente. *Fazendo a História* da mesma forma traz uma linguagem que procura dialogar diretamente com os alunos, entremeando questões que o próprio texto responde. A coleção *Construindo a História*, por sua vez, como já foi anteriormente observado, também traz uma proposição diferenciada. Cada capítulo possui uma introdução dos autores que culmina na formulação de uma questão-problema. A seguir os autores apresentam uma série de “documentos” com comentários e questões na lateral das páginas<sup>290</sup>. Ao final, pede-se ao aluno construir uma síntese a partir da questão norteadora. O texto da introdução e dos comentários é todo dialogado com os leitores. As unidades (compostas por 4 ou 5 capítulos) também possuem uma introdução. Da mesma forma, ao fim de cada unidade há uma síntese dos autores intitulada “A Produção do conhecimento Histórico”. Enfim, percebe-se em toda a produção didática do período, especialmente, a intenção mais explícita de passar de um texto que somente transmitia informações para um texto que se propunha a fazer pensar.

---

<sup>289</sup> Embora se trabalhe com a ideia de “crítica do documento”, os “depoimentos” são apresentados como evidência (pode ser que se propusesse que caberia ao professor fazer este trabalho crítico, mas o material não traz subsídios).

<sup>290</sup> A abordagem *documental* desta obra pode causar dúvidas quanto à análise empreendida. Poder-se-ia argumentar que os autores apenas apresentaram os textos (“documentos”) e que estes não expressariam uma leitura dos autores, inviabilizando, assim, a interpretação que estamos procedendo das apropriações e representações a partir delas construídas. Contudo, os textos que os autores trazem não são interpretações que se contradizem – ou que estão em debate umas com as outras. Algumas vezes apresentam-se textos que portam visões que os autores desejam ser criticadas pelos alunos e as questões e comentários propostos conduzem ao seu questionamento, evidenciando, portanto, um direcionamento dos próprios autores. Portanto, os autores desta obra optam por uma linha de trabalho, e a seleção e o uso que se faz dos textos apresentados indicam, sim, uma apropriação e axiologização dos conhecimentos historiográficos e dos discursos identitários em circulação.

c) **Nas capas das edições analisadas predominam as imagens que fazem referência aos povos indígenas e à escravidão negra produzidas por Debret e Rugendas.** Uma capa que destoava desta proposição geral e se destaca dentre as demais é a de *Brasil Vivo*. Toda em vermelho, a capa trazia no centro um recurso gráfico que indica explosão – ou uma estrela de várias pontas. Dentro da figura, a ilustração de multidão em passeata segurando várias faixas; à frente destacam-se uma mulher, um homem do campo, um índio e um operário, numa segunda fila, aparecem um homem negro e um padre. Estes personagens carregam a faixa com os dizeres: “uma nova história da nossa gente”.

As caravelas, o “descobrimento” e os bandeirantes perdem espaço como ícones principais de comunicação das opções contidas nas obras de História do Brasil. As obras de *História Integrada* fazem referência maior à *história geral* (Europa, antigas civilizações). A capa da coleção *Construindo a História*, de Ricardo, Adhemar e Flávio, se repete em todos os volumes e traz um homem ‘pré-histórico’ refletido no visor do capacete de um astronauta. Afora esta, não se faz referência nas capas, da década de 1980, à ideia de progresso ou evolução. Brasília também perde espaço como símbolo nacional que exprimia a representação do progresso ou de um horizonte para o Brasil.

d) **A função social da história fica em destaque nas intenções traçadas na apresentação das obras feitas pelos autores.** Para a maioria das obras dos anos 1980, o posicionamento perante a função social da disciplina (e da educação como um todo), apresentado nas introduções, incluía uma opção política mais ampla. Como vimos

anteriormente, esse discurso social era visto como uma forma de aproximar-se da realidade dos estudantes e tornar o ensino mais agradável e significativo.

**Imagem 10. Capa de História & Consciência do Brasil.**



Logo na apresentação de *Brasil Vivo*, diagnostica-se aquilo que se quer superar:

**Imagem 11. Capa de Brasil Vivo.**



“(...) a história que nós, autores, aprendemos na escola, nunca teve nada a ver com o ar, com o mar, com a vida. Era aquele amontoado chato de nomes de heróis e fatos passados, com um cheiro danado de bolor” (p. 5). Se “a História é como o ar que respiramos: está sempre presente, mesmo sem a gente perceber” e se “é como o mar, sempre em movimento” (id.) é preciso que a História (contada, escrita) de um país específico contemple esta perspectiva:

A nossa História é rica, agitada e viva. Cheia de alegrias e dores, bem do jeito das pessoas todas que aqui vivem. Movida pela força dos grupos humanos, com caras, hábitos e interesses diferentes, a História do Brasil vai sendo construída entre sons e silêncios, festas e prisões, paixões e tiroteios, carinhos e ódios. História é vida, é continuação. É o que foi, o que está sendo, o que será. Seu grande personagem somos todos nós. (id.)

Porém, é importante frisar que a rejeição ao modelo de História do período anterior não se dá apenas pelo fato de ser uma história monótona, mas por sua associação com a perspectiva de uma classe social. Renato Mocellin, autor de *História do Povo Brasileiro*, afirma que o que se ensinava anteriormente nas escolas “era uma História da elite, dos dominantes, onde os dominados não entram” (p. 8). Uma citação “para meditar”, de Eduardo Galeano, dá o tom do ensino de História que se quer superar.

Estuda-se história como se visita um museu; e esta coleção de múmias é uma fraude. Mentem-nos o passado como nos mentem o presente: mascaram a realidade. Obrigam-se o oprimido a fazer sua, uma memória fabricada pelo opressor: estranha, dissecada, estéril. Assim, ele se resignará a viver uma vida que não é a sua, como se fosse a única possível (p. 10).

Portanto, tornar esta história mais “viva” significava mostrar que ela era feita de contradições e enfrentamentos no passado e, especialmente, no presente. Em *História & Vida*, logo na introdução da obra, apresentam-se fotografias mostrando contrastes sociais e



questiona-se “por que algumas pessoas têm tanto dinheiro e outras não ganham o suficiente para comprar alimentos? Por que algumas crianças precisam trabalhar desde pequenas, não têm escola e nem lugar para morar?” (p. 06)<sup>291</sup>. A introdução da *História do Brasil* de Nadai e

**Imagem 12. Capa de Construindo a História.**



Neves também se propõe a apresentar

as contradições da sociedade atual na qual “os homens não recebem igualmente os benefícios do seu trabalho e nem trabalham igualmente” (p. 7). Em página ilustrada por duas fotos em preto e branco (uma das eleições na FIESP e outra da marcha de primeiro de maio dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo), as autoras esclarecem que

O maior contraste, muito fácil de se perceber, é o que existe entre os que usufruem das riquezas produzidas e os que produzem as riquezas, ou seja: os ricos e os pobres ou os **capitalistas**, isto é, os donos do capital e dos instrumentos de trabalho e os **trabalhadores** (id., grifo no original).

A detecção das desigualdades sociais<sup>292</sup> e a dicotomia

<sup>291</sup> É interessante perceber a força dessa concepção no período e como as editoras detectam e exploram este momento. Na obra de Azevedo e Darós, por exemplo, embora não seja assunto do texto (que trata sobre o tempo histórico), a parte introdutória é repleta de fotografias de conteúdo social: crianças trabalhando na agricultura, operário, ‘bóia-fria’, mulher indígena com crianças, multidão no enterro de Tancredo Neves e passeatas (contra a ditadura, pelo direito das mulheres, pelas ‘diretas-já’). Trata-se de uma estratégia importante de busca de empatia com seu público consumidor.

<sup>292</sup> As desigualdades sociais, do presente e do passado colonial, são apresentadas, em grande parte dos livros, em contraposição a um outro passado, anterior à sociedade de classes, onde a igualdade entre os homens prevaleceria. Nadai e Neves afirmam que “houve tempos em que os homens trabalhavam coletivamente e repartiam igualmente os frutos do trabalho, como os índios brasileiros ainda fazem hoje” (p. 8). O livro de *história integrada* de José Ferreira Martins detalha o caminho desta interpretação que a maioria dos autores endossa. Para ele, nas primeiras sociedades humanas “não havia diferenças sociais. Não existiam ricos e pobres. Os chefes não mandavam como os governantes de hoje. (...) Ninguém vivia a custa do trabalho do outro” (p. 83-84). Logo, contudo, surgiram as desigualdades sociais, culminando com o aparecimento do Estado e do exército. O Estado seria um “poder organizado para manter a ordem social” (p. 92). Isto significava “impedir que os pobres ameaçassem a riqueza dos ricos” (p. 87), para que estes mantivessem a posse das melhores terras e se evitassem os conflitos sociais. O exército era utilizado para impor medo e facilitar a aceitação da ordem social imposta.

entre “dominantes” e “dominados” fazem parte da linguagem de várias obras. Com o objetivo maior de corrigir ou eliminar as desigualdades sociais, a história, evidenciada nas intenções apresentadas pelos autores, deveria aumentar o espaço dado àqueles entendidos como “dominados”, o que significa incorporar a maioria da população – os trabalhadores - à narrativa histórica. Em obras com um referencial mais assumidamente marxista, essa questão fica ainda mais explícita. Na coleção *Construindo a História*, os autores apresentam, a partir de uma citação de Gramsci, a concepção de História que norteia a obra: “a História é a disciplina que se refere aos homens, a tantos homens quanto possível, a todos os homens do mundo enquanto se unem entre si em sociedade, e trabalham, lutam e se aperfeiçoam a si mesmos” (v.1, p.17). As “Perguntas de um trabalhador que lê” (Quem construiu a Tebas de sete portas?), de Brecht, complementam este sentido do conhecimento histórico. “É através do trabalho, ou da atividade produtiva, que os homens constroem a sua História” (v.1, p. 8). A definição, pelos autores, do objeto principal da obra didática que construíram vai ao encontro desta concepção:

(...) nos ocupamos dos homens em sociedade, sua constante luta pela sobrevivência, a maneira pela qual eles se organizam para obter e produzir aquilo que necessitam, suas lutas, sua maneira de viver e pensar, e o seu progresso (id.).

Assim, os alunos devem se ver também como “sujeitos ativos da história”, compreendendo “que não são indivíduos isolados, mas, que **todos** (operários, camponeses, estudantes, etc.) constroem a História”. É preciso conscientizar-se “de que a luta de um é a luta de todos” (id., grifo no original). Na coleção *História: os Caminhos do Homem*, lançada um pouco depois pelos mesmos autores, a terminologia marxista, a definição de história de Gramsci e o texto de Brecht são mantidos no capítulo “A História e o ofício do historiador”. A eles se somam as conhecidas considerações sobre a História de Ferreira Gullar<sup>293</sup>. Os autores insistem que “todos os homens são responsáveis pela construção da História e não apenas os chamados “grandes homens” (p. 15). O destaque para a participação de um número maior de sujeitos no passado completa-se com o incentivo à participação e envolvimento com a vida pública por parte dos estudantes no presente. A partir da consciência da origem humana das desigualdades, o objetivo do conhecimento histórico é possibilitar a participação democrática. Em *História: os caminhos do Homem*, portanto, como na maior parte das obras,

<sup>293</sup> “A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz” (v.1, p. 27-28).

fica claro que o conhecimento das sociedades do passado faz com que possamos compreender e transformar a sociedade do presente, expresso pelo “desejo de vivermos em uma sociedade mais justa, na qual as pessoas possam exercer os seus direitos de cidadão. Uma sociedade mais humana, com menos fome, menos violência, menos injustiças e mais felicidade” (p. 19)

Enfim, esta leitura social ampla marca os discursos iniciais, mas também boa parte da axiologização dos conteúdos históricos feita pelas obras publicadas nos finais dos anos 1980. Diante das lutas políticas que se processavam na sociedade brasileira, o professor de História também precisava tomar uma posição e, aparentemente, nenhum autor de livro didático, deste período, gostaria de ser identificado como defensor ingênuo de uma história tradicional (entendida como portadora de um projeto político conservador). Era preciso posicionar-se em favor de uma outra história comprometida com a possibilidade de fazer uma contra-leitura e dar voz aos tradicionalmente oprimidos. No mínimo, a detecção de uma realidade mais complexa e plena de contradições era fundamental. Mesmo que depois, por vezes, esse compromisso não se efetivasse totalmente no restante da narrativa, o posicionamento precisava ser demarcado logo na introdução das obras.

**e) As ideias de “sistema colonial” e “pacto colonial” ocupam lugar central na explicação da história do Brasil colonial.** O presente brasileiro herda uma pesada estrutura do seu período de colonização. O atraso do país explicava-se pela permanência do passado de dependência econômica externa, pelo não enfrentamento do problema agrário e das questões que envolviam as populações indígenas e africanas, etc., o que implicava a persistência de uma sociedade desigual. Para tratar deste tema, Gilberto Cotrim, em sua *História e Consciência do Brasil*, utiliza-se do texto “O sentido da colonização” de Caio Prado Jr. (adaptado de Formação do Brasil Contemporâneo). O autor explora, em destaque, a diferenciação entre colônia de povoamento e de exploração<sup>294</sup>. A frase que abre o capítulo sobre economia colonial é de Eduardo Galeano: “Nossa riqueza gerou nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros”. A continuidade da dominação colonial no contemporâneo é explorada através das questões dirigidas aos estudantes: “no Brasil de nossos dias, você vê alguma “herança” do sistema colonial? O tipo de exploração que existia no passado desapareceu em nossos dias?”<sup>295</sup> (p.49).

<sup>294</sup> Esta é uma concepção disseminada no período. Alguns autores amenizam a explicação, afirmando que pelo território imenso o Brasil não poderia ser considerado uma só colônia (Mocellin) e que houve povoamento e exploração em todas as áreas de América (História: os caminhos do homem).

<sup>295</sup> Na *História do Brasil*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto, por exemplo, a exploração externa no período colonial e sua permanência ficam em evidência já na introdução: “Lá longe, do outro lado do Oceano

Os livros de *história integrada* procuram situar a colonização do Brasil e da América como “um capítulo da história do comércio europeu”. Em *Fazendo a História*, o “sentido da colonização” é dado pelos interesses mercantilistas. O sangue da América e da África, destilado “pelos alquimistas do comércio internacional” foi indispensável “ao deslumbrante florescimento do capitalismo europeu”. O latifúndio, a monocultura e a escravidão, bases da “colônia de exploração”, compõem, também, “a nossa pesada herança colonial”. Na página 73, há uma notícia do Jornal do Brasil (25 de agosto de 1985) sobre a seca que assolava a região Nordeste do país. Ao final, os autores comentam que “tanto a seca quanto a fome do Nordeste são consequências diretas do modelo de distribuição e do uso da terra brasileira adotado ao longo de nossa história”<sup>296</sup>.

No mesmo caminho, na coleção *Construindo a História*, América espanhola e portuguesa são trabalhadas concomitantemente e o “sentido da colonização” é dado pelo texto de Caio Prado Jr e a sua conhecida síntese: “se vamos à essência da nossa formação veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes, depois algodão (...) para o comércio europeu. Nada mais do que isto” (v. 3, p. 39)<sup>297</sup>. O que se constata, portanto, numa leitura geral, é que o sistema colonial é entendido como um modo de organização econômica e política baseado na *dominação* e na *exploração* e este sentido é predominante nos discursos didáticos do período e dá a significação maior à explicação histórica seja quando se aborda o passado ou a atualidade. O texto de *Brasil Vivo* nos dá uma síntese da leitura – feita pelos livros de História nos finais dos anos 1980 - do período de colonização da América portuguesa e – como este é *momento fundador* – da própria identidade da nação que sobrevive até o presente: “o Brasil nascia, pois,

---

Atlântico, os reis de Portugal mandavam em tudo, porque esta terra era sua colônia. Um dia, o Brasil deixou de ser colônia e virou nação. Mas continuaram existindo aqueles que mandavam, possuíam, dominavam, e aqueles que nada tinham e que precisavam ficar calados”. A situação se estende ao presente e as autoras encerram a introdução com uma série de indagações: “De que forma os dominadores conseguiram continuar dominando? E de que forma os dominados reagiram? Calaram-se? Lutaram? Fugiram? E hoje? Como agem os poderosos? Como reagem os outros? Essas perguntas estiveram sempre presentes enquanto escrevíamos este livro que é a nossa maneira de contar a história”.

<sup>296</sup> Essa forma de relacionar o passado ao presente é recorrente nos livros do período. Trata-se uma maneira de denunciar a desigualdade social anteriormente ocultada pela propaganda governamental e ao mesmo tempo dispor os estudantes para a ação transformadora da sociedade. Entre textos e imagens são mobilizados argumentos, dados e emoções. Em *História & Vida*, de Nelson e Claudino Piletti, por exemplo, a situação de exploração do período colonial também se perpetua no presente: “a fome que o povo brasileiro enfrentava no Brasil colonial continua a existir atualmente” (p.55). Segundo o texto, em 1985, dois em cada três brasileiros passavam fome. Fotografias e textos sobre miséria e situações de marginalização e sofrimento fecham os capítulos sobre a sociedade e a economia coloniais.

<sup>297</sup> A segunda coleção lançada pelos mesmos autores, *História: os caminhos do homem*, vai na mesma direção, ressaltando que o “sentido da colonização” é encontrado no fato de a colônia ser um “elemento essencial da acumulação de capital na Europa” (v.2, p. 94).



cheio de contrastes. Senhores e escravos. Senhores e homens livres e pobres. Casa-grande e senzala. “Civilizados” e “bárbaros”. “cristãos” e “infieis”. Ricos e pobres. Mandões e mandados. Em resumo: *dominadores e dominados*” (p.32).

f) **As representações da população brasileira como uma sociedade pacífica, harmônica, una e indivisa, portadora de uma *democracia racial* são colocadas em questão pelos autores dos anos 1980.** Muitos autores, de acordo com o que se estava discutindo também nas reformas curriculares e outros espaços de debate educacional, traçam uma série de proposições para combater ou superar representações presentes no imaginário social ou em produções didáticas anteriores. A conectividade intensa às demandas sociais e políticas de seu tempo é característica inerente ao ensino de História. Já vimos no capítulo anterior os autores de livros didáticos fazerem o enfrentamento de algumas representações arraigadas no imaginário social que intentavam superar. Contudo, o avistar de um ‘campo aberto’, proporcionado pelo fim do regime autoritário, mostrava espaço para uma intervenção maior e os agentes educacionais, incluindo autores didáticos, agiriam como sendo necessário e possível desconstruir representações que estavam assentadas no imaginário brasileiro há muito tempo. Assim se fez com as representações da população brasileira como uma sociedade pacífica, harmônica, una e indivisa, portadora de uma *democracia racial*.

Em *Fazendo a História*, de Aquino, Jesus e Oscar, por exemplo, a ideia da passividade do povo e da ausência de conflitos na história brasileira é posta em xeque desde o início:

Durante muito tempo nos fizeram crer que éramos um povo cordial, com uma história pacífica. Sem conflitos, feita por heróis e bravos indivíduos. Contudo você verá que as rodas da nossa História, na verdade, foram movidas pela ação e pelo interesse das classes sociais – ação quase sempre, violenta, como, por exemplo, a luta entre colonizadores e índios, entre donos da terra e comerciantes, entre brancos e negros (p. 1).

No decorrer da obra ainda se reforça esta nova leitura: “nossa História, para começar não foi pacífica. (...). ao contrário, ela se fez à custa de muitos e sangrentos conflitos sociais” (p.69). Por isso se propõe um novo olhar, agora “(...) com os olhos dos oprimidos: os índios, os negros e seus descendentes mestiços e mulatos” (p.107).

A coleção *Construindo a História*, de Ricardo, Adhemar e Flávio, também empreende um esforço para demonstrar que os oprimidos reagiram e não foram passivos diante da violência dos conquistadores. Um texto de José Honório Rodrigues (extraído de

“Conciliação e Reforma no Brasil – um desafio histórico-político”, de 1965) é utilizado para tal intento:

(...) Seria falso argumentar que seu comportamento (do povo brasileiro) foi sempre conformista.

“essas explosões de sangue mostram o inconformismo do povo, o radicalismo das lideranças populares e a violência e a crueldade da repressão por parte da minoria dominante. A fase colonial não confirma a tese da tradição política pacífica, que uma historiografia oficial vem sustentando.

(...) foi a massa indígena e negra, mestiça e cabocla, a que mais lutou e a que mais sofreu a repressão violenta, pois era a que tinha mais reivindicações sociais. [Estes episódios] tornaram cruel nossa história, pelo sacrifício pessoal de líderes e de gente do povo (v. 3, p. 48-49).

Como se pode observar, a partir da constatação acima, a própria ideia de *democracia racial* será intensamente questionada pela maioria dos livros didáticos. Na *História e Consciência do Brasil*, de Gilberto Cotrim, essa perspectiva fica mais explícita ainda. No capítulo 7, “A formação do povo”, o autor inicia com uma intensa abordagem sobre o que ele chama de “mito da democracia racial” (p.73-74). Logo de início comenta que

Muita gente pensa que no Brasil todas as raças vivem em harmonia, sem separações e preconceitos. Uma verdadeira “democracia racial”. Só que a história não é bem assim. No início da colonização, os senhores donos de terras consideravam o índio e o negro seres inferiores, que podiam ser escravizados, maltratados e mortos. A cultura e os valores negros e indígenas também não valiam quase nada (p. 73)<sup>298</sup>.

No decorrer do texto, continua-se a abordagem incisiva, situando a mudança na perspectiva da pesquisa e produção intelectual que embasa as obras didáticas:

Os autores mais antigos e tradicionais diziam que a miscigenação entre brancos, negros e índios foi responsável pela formação de uma sociedade sem racismo, de uma sociedade mais fraterna no Brasil. Esses autores diziam que a miscigenação criou aqui uma **democracia racial**.

Entretanto os autores modernos e críticos afirmam que a democracia racial é uma tese mentirosa. Por quê? Porque as relações sociais do conquistador branco com negros e índios foram marcadas pela tirania da escravidão e não por qualquer tipo de democracia. O conquistador branco usou e explorou negros e índios (p. 74).

---

<sup>298</sup> Na coleção *História: os Caminhos do Homem*, o assunto também é abordado de maneira bastante explícita: “Não se deve pensar que houve harmonia nesta mistura racial. Na realidade, o Brasil era uma colônia dominada externamente pelos portugueses; internamente, os colonos lusos dominavam os africanos e indígenas. As relações entre eles foram marcadas por muita violência. Isto significa que existia uma dominação cultural, racial e sexual. As mulheres índias, muitas vezes, eram apanhadas à força pelos colonos; os senhores de engenho obrigavam as escravas a manterem relações sexuais com eles. Não era uma escolha, era uma imposição” (v.2, p.135).

Para complementar, finaliza com destaque azul: “nunca houve democracia racial no Brasil<sup>299</sup>. Houve apenas miscigenação. Mas isso não eliminou o racismo dos brancos nem suavizou a violência da escravidão de negros e índios” (id.).

Nesse contexto, a expulsão dos holandeses também perdeu sua força representativa como *representação fundadora* do sentimento nacional a partir da união das três raças<sup>300</sup>. Como veremos a seguir, na década de 1980, faz-se, como no período anterior, uma abordagem individualizada sobre os elementos formadores do povo brasileiro, mas a relação entre estes diversos elementos ganha tonalidades muito mais conflituosas e, por vezes, dramáticas.

f.1) As sociedades indígenas são o lugar mais visível de um horizonte de expectativa projetado no passado brasileiro. Nas representações construídas pela produção didática, um quadro de valores – entre os quais constavam a ambição desmedida, o autoritarismo, a depredação da natureza, o individualismo, a violência, a injustiça, etc. – eram identificados com a sociedade brasileira urbana e o desenvolvimento capitalista. A eles se contrapunha uma outra gama de valores que se procurava no passado, mas que se queria construir no presente ou num futuro breve: a vida simples, a partilha dos bens materiais, a honestidade, a igualdade, as decisões compartilhadas em grupo (a autonomia das comunidades), a harmonia com a natureza, a liberdade, etc. Trata-se de uma mudança

---

<sup>299</sup> Apenas duas obras destoam, ainda que de maneira dúbia, desta interpretação geral. Na *História de um Povo*, de Azevedo e Darós, condizentemente com o título do livro, a narrativa de toda a obra conduz para a formação de **um** povo: “os primeiros brasileiros foram os índios. Depois foi chegando mais gente. Gente de todos os lugares. As famílias se multiplicaram. Houve problemas sérios. Injustiças. Contradições internas. Lutas” (p.7). Da soma de “quatro grupos” - índio, branco, negro e imigrante - “misturados e inter-relacionados” (p. 34) surgiu um povo com unidade ou identidade própria. Na *História do Povo Brasileiro* de Renato Mocellin, por entre constatações de “promiscuidade alarmante” e “vida sexual intensa e depravada”, o autor consta que “o português soube se adaptar à região dos trópicos, desenvolvendo no Brasil uma colonização na qual os escravizados e vencidos, negros e índios, tiveram uma influência decisiva em nossa formação cultural” (id.). Ainda falando da miscigenação, apresenta um quadro com as misturas que geraram o caboclo, o mulato e o cafuzo. Cita, no mesmo contexto, a polêmica constatação, de Gilberto Freyre, da degradação moral dos europeus nas colônias: “sofreram os colonizadores (...) dos contatos com povos exóticos e raças atrasadas, das conquistas e das relações ultramarinas, decidida influência no sentido da dissolução moral. O ônus moral do imperialismo”. Por outro lado, ainda utilizando argumentos freyreanos, o autor explica que “a miscigenação trouxe diversos aspectos positivos, sendo o principal a atenuação do preconceito de raças. Felizmente não temos aqui fatos como os que ocorrem nos Estados Unidos” (p. 39).

<sup>300</sup> A questão da expulsão dos holandeses ganha certa ênfase em duas obras. No livro de Joel Rufino dos Santos, constata-se que “Do lado pernambucano, combateram muitos pobres-coitados em parte influenciados pelos senhores de engenho, em parte porque nunca tinham engolido a invasão da sua terra por uma gente estranha até na língua. Foi o caso do Índio Poti. Foi o caso também do crioulo Henrique Dias, filho de ex-escravos. Por amor de Pernambuco, Henrique foi ferido oito vezes. E deixou a metade de um braço na batalha de Comandituba” (p. 63). Por outro lado, Calabar é redimido, colocando em dúvida se o seu ato pode ser considerado como traição. Na obra de Gilberto Cotrim, a Batalha dos Guararapes é abordada com menos ênfase do que na década de 1970, porém, sem deixar de salientar, a partir de um texto de Joel Rufino dos Santos, que pobres e ricos uniram-se momentaneamente contra o invasor estrangeiro.

estrutural da sociedade, que implica toda uma de postura ético-moral que se projeta como horizonte.

O momento em que se vislumbra com maior clareza esta projeção é quando se trata das sociedades indígenas. *Brasil Vivo* é exemplar nesta interpretação. O Capítulo 1, com o título “O Mundo da Terra de Todos”, trata dos povos indígenas e abre com uma paisagem de Rugendas “Mata virgem perto de Mangaratiba” e a letra de uma canção, “Pássaro Vermelho”, de Milton e Brant, na qual já se avista um pouco desta leitura a que nos referimos:

(...) Brasil nem era Brasil / Muito antes de Colombo / muito antes de Cabral / aqui vivia uma gente / falando língua de vida / vivendo uma vida tal / que até parece cinema / até parece um sonho / o que era natural.  
O Brasil nem era Brasil / O povo aqui vivia / amava as coisas que tinha: / a mata que dava a caça / o rio que dava o peixe / a terra que dava o fruto / o fruto que repartia / na aldeia e na casa / na tribo e na família (...). (p.8)

Um recurso importante, utilizado pelos autores desta obra, que confere sentido especial à narrativa histórica, é o de nomear os personagens, mesmo as pessoas comuns. O “dar nome” traz à existência personagens concretos (mesmo que fictícios) e mobiliza recursos afetivos. O personagem central que abre e constrói sentido para a história indígena é Tsipré, um jovem xavante (do Mato Grosso), cujo nome quer dizer, em português, “Pássaro Vermelho”. Tsipré acabara de sonhar o seu canto (rito de passagem para a vida adulta). A vida de Tsipré é a senha para a entrada em mundo indígena paradisíaco, contraponto da sociedade moderna com controle do tempo, acumulação, exploração, preocupações e sobrecarga de trabalho. Tsipré expressa alegria por encontrar o seu canto e, no seu mundo xavante, este parece ser um sentimento comum:

A alegria de Tsipré, Pássaro Vermelho, não espanta nenhum outro xavante. É a mesma das crianças de todas as tribos, dos muitos curumins quando vão se banhar no rio ou na lagoa, bem cedinho. Sem medo de água fria ou correnteza. É a mesma dos caçadores que voltam da mata com uma anta ou com um macaco cuatá de vinte quilos: \_ Hoje tem almoço farto e ninguém mais trabalha, não é? (p.11).

Note-se a inversão do discurso. Se antes o indígena era visto como preguiçoso e alguns autores, na década de 1970, esforçavam-se para mostrar que os nativos trabalhavam duramente para conseguir seu sustento, agora o não se preocupar em trabalhar para produzir a mais do que se precisa em um dia torna-se representação positiva<sup>301</sup>. Há nesta obra – e em

---

<sup>301</sup> Esta perspectiva já estava no discurso de índio tupinambá de Jean de Léry também citado em obras da década de 1970.

muitas outras da década de 1980 - todo um elemento de crítica à acumulação e ao excesso de trabalho, interpretação decorrente não apenas do marxismo, mas de toda uma vivência cultural das décadas anteriores fruto de um movimento amplo a que genericamente se costuma chamar de *contracultura*. Nessa postura, estão incluídos o pensamento ecológico e o *retorno* a uma vida simples (contrapondo-se à ‘artificialidade’ do moderno) baseada na relação direta com a natureza<sup>302</sup>. Daí se entende a representação de uma *aldeia feliz*:

(...) gente e mata, gente e terra, gente e lago, bicho e gente. Uma grande união entre todos esses elementos vegetais, minerais, animais: aí está o equilíbrio ecológico. Nas suas aldeias passeiam araras, tucanos, perdizes, patos, micos, quatis e gatos! Suas lendas mostram uma grande intimidade com tudo que os cerca (p.12).

**Imagem 13. Brasil Vivo, p. 12.**



O texto acima é acompanhado de uma grande ilustração de uma aldeia com crianças brincando, mulheres fazendo beiju, pessoas contando histórias, homens dançando, animais correndo soltos, mulheres pintando o rosto e homens pescando. Nesta ‘escola da vida’, a educação das crianças também é muito diferente:

Uma criança de três anos costuma dividir o que tem entre os companheiros, sem ser obrigada a isso. A maior lição é imitar os adultos. “Aprender fazendo” parece ser o lema e a repreensão do pai ou da mãe não é acompanhada de palmada, puxão de orelha ou beliscão... (p. 11).

<sup>302</sup> O rompimento com os tabus de proibições sexuais, elemento importante deste movimento que emerge dos finais dos anos 1960, também é mencionado pelos autores, identificando proibições em algumas das tribos, mas registrando, em outras, a inexistência do medo com relação ao amor e ao sexo, apoiados na constatação dos Nambikwara (Rondônia): “Tamindige mondage!” (fazer amor é bom!).

O principal elemento, contudo, nesta representação das sociedades indígenas, é a comunhão dos bens:

Todos se ajudam: lá estão muitas mulheres cavando o chão com pedaços de paus e depois plantando mandioca, abóbora, milho, amendoim e mamão. Tudo é repartido igualmente, toda a produção é colocada em comum: é a *comunidade tribal*. Quem já ouviu falar de um índio mendigo dentro da tribo? Quando há boa caça, boa pesca e boa colheita, todos engordam. Em tempos difíceis todo mundo emagrece. Inclusive os chefes! (p.12).

Apesar da predominância do discurso generalista, os autores de *Brasil Vivo* tentam atender à diversidade cultural indígena descrevendo hábitos, como ritos de casamento, específicos de cada tribo. A finalização do capítulo retoma as diferenças culturais entre ‘brancos’ e ‘índios’ e, mais uma vez, mostra a sociedade indígena como contraponto das sociedades modernas, questionando: “esses povos, muito diferentes de nós e também diferentes entre si, precisam aprender com os brancos?” (p. 21). Traz-se, então, um depoimento - que reforça as diferenças entre a sociedade brasileira urbana e a vida indígena - de Ralita, da tribo kalapalo, que foi soldado e garçom no Rio de Janeiro durante três anos, mas não aguentou e voltou para o Xingu:

Arcos, flechas, bordunas, tudo isso exige um treinamento permanente. Mesmo assim é melhor mil vezes que tomar ônibus cheio de gente, depender sempre do dinheiro e viver com pessoas de mau humor. Porque caraíba vive maior parte do dia de cara amarrada, reclamando da vida, descontente com o trabalho. E tem hora prá tudo, prá comer, pra tomar banho, pra se divertir, pra trabalhar. Assim como civilizado nunca consegue ser índio, índio, nunca conseguirá ser civilizado (id.).

Na mesma direção, de uma outra sociabilidade, talvez, para os autores, perdida pelo desenvolvimento urbano contemporâneo, vai o depoimento de Umuru, índio bororo de 70 anos:

Difícil na cidade um falar com outro. Ora, índio quando se encontra é uma festa, muita conversa, muita alegria, pouca pressa. Civilizado sempre com muita roupa. Não pega sol, não sobe em árvore, não corre, não toma banho de rio, não anda de noite admirando a lua (id.).

Por fim, destaca-se a fala de Angelo Cretan, cacique caingang do interior do Paraná: “todo dia, quando acordamos, damos bom-dia pra terra e bom-dia pro sol. Não é por causa deles que vivemos?”. O texto informa que Cretan foi morto em fevereiro de 1980, vítima de uma emboscada. Assim termina o capítulo sobre “o mundo da terra de todos”.

Os povos indígenas são temática ainda mais central para o livro *História & Vida*, dos irmãos Piletti, tratada especificamente nos dois primeiros capítulos, “Pré-História do

Brasil” e “O Brasil dos Índios”, mas retomada constantemente no decorrer da obra. A associação da vida indígena com um discurso ecológico é percebida desde o início. O Brasil encontrado pelos portugueses é descrito como formado por “florestas imensas, cortadas por rios caudalosos, de águas límpidas e cristalinas”, com

Algumas choupanas feitas de troncos e folhas de árvores, algumas roças com pequenas plantações de milho e mandioca e numerosos seres humanos – homens, mulheres e crianças – sem nenhuma roupa e que se dedicam a atividades diversas: caçam, pescam, dançam, brincam, nadam nos rios (p. 20).

Um mapa dos principais grupos indígenas no Brasil atual indica a constatação de uma maior diversidade de grupos étnico-linguísticos, quando comparada à década de 1970. Contudo, a abordagem permanece generalista com relação aos povos indígenas, até porque a obra incorpora o discurso advindo dos movimentos sociais do período. Estes, preocupados ou envolvidos diretamente com a causa indígena, buscavam – sem desprezar o reconhecimento da diversidade - maior integração na luta; era preciso que as diversas etnias se reconhecessem como fruto da mesma opressão, frente a um inimigo comum, seja ele entendido, no presente, como civilização, progresso, modernidade ou capitalismo. A base que dá sustentação a esta leitura é um livro, publicado pela Editora Vozes, em 1982, intitulado “*História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil*”. O documento é decorrente do trabalho do CIMI – Conselho Indigenista Missionário – organismo criado em 1972, vinculado à CNBB. O texto do CIMI apresenta-se como a visão dos índios sobre suas próprias história e cultura<sup>303</sup>. No *História & Vida*, os textos desta produção do CIMI ocupam grande espaço. Em outras obras do período, essa referência também estaria presente com bastante intensidade.

No documento do CIMI e na apropriação feita pelos autores de *História & Vida*, as características dos povos indígenas ressaltadas refletem um ideal de sociedade que se quer atingir, ou, em fácil leitura inversa, características de uma sociedade que se pretende superar. Assim é com a divisão igualitária dos bens: “A terra não é de um dono só. (...) / As coisas da roça a gente sempre divide com os parentes. / Divide com quem está precisando. / Cada povo divide de um jeito. (...) / Quando mata peixe, divide. / Quando faz comida, divide. (...)” (p. 24).

Continuava-se a combater, também, representações há muito assentadas no imaginário brasileiro que associavam a cultura indígena à indolência e à ignorância. Por isso,

---

<sup>303</sup> Na verdade trata-se de obra escrita por Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvea de Paula e Elizabeth Amarante, professores de escolas indígenas, mas redigida na 1ª pessoa do plural (nós, os índios), segundo a introdução da obra, “a partir da ótica das lideranças indígenas, expressa principalmente nas Assembleias de Chefes” (1982, p. 9).

os autores selecionam trechos que destacam o conhecimento, a sabedoria e os modos de ensinar e aprender das comunidades indígenas. Não deixam de ser, no entanto, valores da sociedade brasileira contemporânea que se quer construir ou rechaçar, como no caso da proteção aos idosos, do carinho dado às crianças, da divisão do trabalho de maneira igualitária, da liderança “democrática” que consulta as pessoas antes de tomar decisão (“o chefe vai conversar nas casas e escuta o que as pessoas falam”), da relação não-destrutiva com a natureza ou da ideia de acumulação. O texto do CIMI deixa claro que “o índio trabalha diferente do branco”: “(...) o costume nosso é trabalhar / o que precisa para viver cada dia. / O índio não trabalha / só para juntar coisas. / O índio não trabalha / só para ganhar dinheiro. / O índio não gosta de cansar no trabalho / para ficar rico. (...)” (p. 31). Com apoio dos textos do CIMI, os autores também projetam certa consciência ecológica para os povos indígenas. Segundo eles, o índio “conhece a natureza e sabe viver em equilíbrio com ela sem destruí-la. (...) O índio sabe que a natureza é a garantia de sua vida, que o mal que fizer a ela estará fazendo a si mesmo e a seus filhos” (p.26).

Uma leitura complementar, em estilo de poesia popular, de autoria de Germano Maia (da obra “Um povo sem rosto”, publicada pela Editora Paulinas) intitulada “A vida dos índios antes da chegada dos portugueses” resume a representação da cultura indígena apresentada em *História & Vida*:

(...) Cada grupo em sua aldeia. / Trabalhava bem unido, / O terreno era comum, nada era dividido, / só depois de tudo pronto, / é que era repartido. (...)  
 Cacique não é mandão / Ele nunca atrapalha / Se iguala com os outros / Morando em casa de palha. (...) / Vive como os outros vivem; / Cacique também trabalha.  
 Já sabemos que os índios / Formavam comunidades, / Mas também tinham problemas: / Guerras e inimizades... / Onde existe ser humano / Sempre há dificuldade (...).  
 Duas coisas lá não tinham: / Opressor e oprimido.  
 Criança e pessoa velha / Eram todas respeitadas... / Na tribo então não havia / Crianças abandonadas, / Faziam parte do grupo / E eram consideradas. (...) (p. 41-42).

Essa leitura sobre os povos indígenas - talvez com menos onipresença na obra, como em *História & Vida*, e com menos talento literário, como em *Brasil Vivo* - será comum aos livros analisados<sup>304</sup>. A profunda ligação com a natureza, que praticamente transforma os

<sup>304</sup> Uma obra desta da abordagem cultural empreendida pelos livros didáticos nos anos 1980. Trata-se de *História, Histórias* de Joel Rufino dos Santos. Comparando com as demais obras, pode-se observar que o autor projeta menos exemplaridade moral e menos utopia no passado, abordando as diferentes culturas com relativa equidistância. A abordagem cultural da obra lembra textos de Darcy Ribeiro, mesclando uso de noções advindas do evolucionismo (progresso, atraso, civilização... – procurando evitar o etnocentrismo) com o relativismo cultural da antropologia do século XX. Sobre as sociedades indígenas, por exemplo, coloca como questão crucial: “pode-se dizer que os portugueses eram mais adiantados que os tupiniquins? (...) Depende. Se estamos



indígenas em militantes ecológicos, o igualitarismo, e outros preceitos éticos<sup>305</sup> se somam na caracterização cultural destes povos. Os livros de *história integrada* constroem uma abordagem *sui generis* neste contexto, pois procuram conciliar a visão descrita anteriormente com a régua evolucionista com que tratam os povos indígenas. Na coleção *Construindo a História*, as sociedades indígenas brasileiras são abordadas no volume 1 quando se trata das “comunidades primitivas” onde o evolucionismo é o centro do discurso. A apropriação do marxismo ortodoxo feita pelos autores repõe o evolucionismo social e as velhas teses do atraso indígena. Contudo, o texto dos autores por vezes conflita com os ‘documentos’ (textos de época, historiográficos ou jornalísticos) selecionados. Alguns deles estão sintonizados com as propostas da década de 1980 de valorização positiva das culturas indígenas, o que impõe aos autores certo malabarismo para equilibrar o discurso divergente.

Seja quando apresentam o povo Tasai das Filipinas ou comunidades indígenas do Xingu, na coleção *Construindo a História*, sempre os pontos em comum com os primeiros hominídeos são reforçados. A maneira de viver desses povos é bem semelhante à dos mais remotos ancestrais. Repete-se, por diversas vezes, a ideia da convivência no presente de tempos históricos – ou até de etapas da evolução do homem – diferentes. No volume 3, quando se aborda a chegada dos europeus, afirma-se que o que houve “foi o encontro de duas sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento” (v.3, p. 20).

Utilizando um texto de Richard Leakey, os autores de *Construindo a História* afirmam que, provavelmente, “os hominídeos compartilhavam com outros membros de seu grupo os alimentos que coletavam” (v. 1, p. 27). A ausência da noção de propriedade privada se estende a todas as *comunidades primitivas*, inclusive aos indígenas que ocupavam o território brasileiro. “A terra não era de um dono só. (...). Quando mata peixe divide. Quando faz comida divide (...)” (v.1, p. 36) afirmava o documento do CIMI utilizado pelos autores para mostrar que “povos continuam vivendo como viveram” muitos outros no passado remoto. A mesma ideia se repete na relação com a natureza. No documento da CNBB/ CIMI, “Terra é vida”, falando sobre os índios Myky, do norte do Mato-grosso, afirma-se que o índio “é o dono deste universo, o dono que se serve da natureza, mas não a destrói. Dono que mata

---

falando de meios de transportes, eram. (...) se estamos, porém, falando de maneira de viver, não. Família, religião, arte,... Nessas coisas não há povos mais adiantados ou mais atrasados. Andar completamente nu, por exemplo, não será tão inteligente quanto andar inteiramente vestido?” (p. 32-33).

<sup>305</sup> No livro de Renato Mocellin, a caracterização ética vai além. Uma citação de José Barbosa Mello identifica um modo de vida indígena: “os índios viviam essa vida simples, porém digna e honrada, porque ninguém ambicionava o que era dos outros. (...) um índio morreria de vergonha se visse o seu vizinho necessitar daquilo que ele possuía. A terra e os rios lhe proporcionavam os alimentos; a selva lhe fornecia os frutos e as plantas medicinais para curar os possíveis males” (p.33). Para Mocellin, nas sociedades tupis havia princípios de direito baseados na tradição: não havia roubo, e o adultério era punido com a pena de morte (p. 33).

o animal, mas que não desperdiça. O dono que derruba a árvore, mas não devasta a floresta” (p. 37). Mais uma vez, nos comentários, os autores ressaltam que se trata de um povo que vive na forma de “comunidade primitiva”. Não faltam também outros textos do CIMI: dos chefes que consultam o povo antes de tomar as decisões, do gosto dos indígenas por trabalhar em mutirão, e da valorização e do respeito aos idosos.

Na coleção *História: os Caminhos do Homem*, o evolucionismo continua sendo o centro do discurso. São vários os momentos em que se ressalta que as comunidades indígenas brasileiras “ainda possuem características das maneiras de viver dos homens do Paleolítico e do Neolítico” (p. 59). Assim se faz com os Bororo, “próximos do Paleolítico”. Assim também é com os ianomâmis, “o povo mais primitivo do planeta”. Um texto da revista *Veja*, de 1990, serve de referência para esta constatação:

Os ianomâmis são objeto de interesse por serem únicos e diferentes. Eles são o povo mais primitivo da face da Terra. Estão na era neolítica: não conhecem a escrita, andam nus, fabricam instrumentos rudimentares, vivem de uma agricultura precária (mandioca, banana e cana, para comer, e tabaco, para esfregar nas gengivas), da caça e da pesca, produzem somente o essencial para sobreviver e, portanto, não comerciam (...) (v.1, p.37).

Em seguida, os autores questionam aos estudantes: “quais são os aspectos da vida dos ianomâmis que os aproximam dos homens que viveram nas cavernas há milhares de anos atrás?” (id.). Para os autores, “é possível comunidades inteiras estarem no mesmo tempo cronológico de outras, mas simultaneamente, estarem em diferentes tempos históricos” (id.). Essa posição obriga os autores a realizar certos contorcionismos para coadunar com as novas leituras da década de 1980. O encaminhamento da atividade para os alunos revela um pouco desta situação:

Elabore, em seu caderno, uma síntese explicando o que é tempo histórico e a importância de sua compreensão para evitarmos que as comunidades indígenas sejam dizimadas, sob o pretexto de que os índios estão muito atrasados e precisam conhecer o progresso (id.).

A resposta à questão, para os autores, talvez viesse mais adiante quando identificam o sofrimento do povo indígena no contemporâneo pela:

incompreensão da sociedade, que insiste em enxergar o índio como um preguiçoso, como alguém que não goste de trabalhar, por não conhecer as características da sua maneira de viver (...). Forçar o índio que ainda vive em regime de comunidade primitiva a adotar o padrão de vida do homem urbano-industrializado é o mesmo que condená-lo à morte (v.1, p. 60).

Na coleção *História* de José Ferreira Martins, os grupos indígenas são representados como sociedades estáticas: pouco modificaram o seu modo de vida no decorrer do tempo. “Até hoje ainda existem em nosso país tribos que vivem da mesma maneira que os seus ancestrais viveram há 10 ou 20 mil anos. (...) Estavam satisfeitos, pois tinham tudo o que necessitavam”<sup>306</sup> (p. 35).

De qualquer forma, é preciso ressaltar que os povos indígenas ocupam espaço significativo nas obras didáticas do período. Não se avistam mais, na década de 1980, o discurso da ausência de cultura ou o desprezo explícito pela cultura indígena que observávamos nos compêndios e em alguns livros didáticos em circulação no período anterior. Nem mesmo se tem a defesa da integração do índio à civilização, como se fazia em alguns livros de Estudos Sociais. Estas são visões que os autores procuram enfrentar e superar.

A antropofagia não é mencionada na maioria das obras. Na *História e Consciência do Brasil*, de Gilberto Cotrim, são abordadas pelo autor não apenas características das populações indígenas que poderiam ser vistas como “positivas” por um aluno contemporâneo. Seguindo o seu estilo de apresentar a visão anterior – que se quer ultrapassar – e a atual – que se quer defender –, Cotrim trata da antropofagia e da guerra nas culturas indígenas. Situando a antropofagia como banquete ritual, o autor, em um quadro em destaque azul, argumenta que

Um grupo de autores mais antigos insistia em destacar o canibalismo do índio. Que coisa horrível, diziam. Divulgavam a imagem do índio como ser animalesco, cruel e bestial<sup>307</sup>.

Outro grupo de autores mais modernos procura esconder a antropofagia do indígena. Com isso, divulgam apenas a imagem romântica do índio como “bom selvagem”.

Fugindo da realidade histórica, esses dois grupos de autores fecham os olhos às características da cultura indígena (p. 77).

Da mesma forma, o livro de Cotrim aborda as guerras com função de vingar parentes mortos, conquistar terras mais produtivas e espantar maus espíritos. Segundo o autor, provavelmente inspirado em Florestan Fernandes, “para muitos povos indígenas a guerra

<sup>306</sup> Afora esta consideração, na obra de Martins, praticamente todo o discurso sobre os povos indígenas é baseado, também, na obra do CIMI. Assim encontramos: as festas, as relações do pajé com os espíritos, a ausência da ideia de posse, a chefia “democrática” e com poderes limitados, o trato carinhoso com as crianças, a inexistência de desigualdade social, a relação equilibrada e não destrutiva com a natureza, etc. Tudo isso é entremeado por trechos retirados da obra publicada pela *Vozes*.

<sup>307</sup> De toda a produção didática analisada, neste período (1980), apenas a obra de Renato Mocellin traz um “texto para análise”, de Alfred Métraux, que caracteriza o “canibalismo ritual” como um hábito perverso e fala em massacres executados pelos índios (p. 36 e 37).

tinha uma importância fundamental. Ela dava sentido à vida em sociedade. Viver e guerrear eram coisas intimamente ligadas” (p. 76).

A chegada dos portugueses marca o fim do ‘paraíso’ indígena na maioria das obras didáticas do período. Em *Fazendo a História*, logo de início, os autores identificam a postura que intentam superar: “difícilmente você terá escutado protesto ou críticas à maneira como os europeus, considerados civilizados, procederam com as sociedades indígenas, geralmente apresentadas como selvagens” (p. 3). O que aconteceu no Brasil foi “um verdadeiro massacre feito pelo conquistador branco, atuasse ele como soldado, comerciante, funcionário ou sacerdote” (id.). E o mais importante: “essa maneira de proceder não ocorreu apenas em um passado distante, remoto. Ainda hoje, todas as vezes que o branco chega às terras onde vivem as comunidades indígenas repetem-se os atos de violência”.

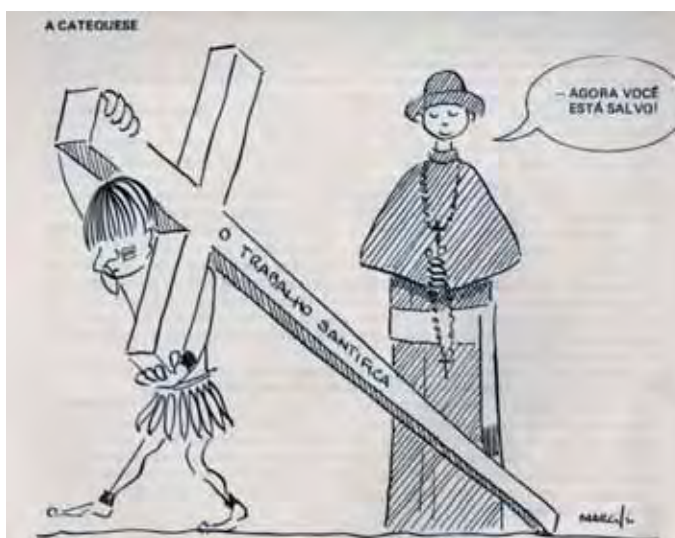
Segundo os autores de *Fazendo a História*, tudo se transformou com a chegada do homem branco. “Para muitos europeus os indígenas não eram humanos”. Chegavam a afirmar que os indígenas não tinham

inteligência e eram tão estúpidos quanto os animais!”. Mesmo ações bem-intencionadas, como as missões jesuíticas, acabaram surtindo efeitos negativos. Na página 109, há uma charge de um índio carregando uma cruz no ombro com os dizeres: “o trabalho santifica”. Ao seu lado um padre afirma: “agora você está salvo!”.

Na leitura proposta pelo livro, “a assimilação do gentio à Civilização Cristã significou a destruição das tradições, da cultura, das instituições tribais e da organização social e familiar dos indígenas” (p. 107).

Os autores de *Construindo a História* também iniciam o assunto constatando que “os dominadores escondem o que aconteceu com a conquista da América pelos europeus”. É “como se tudo tivesse transcorrido de forma pacífica” (v.1, p. 46). E continuam “mas e se fôssemos perguntar a um índio sobre como foi e como tem sido a sua História?”. Mais uma vez, é o texto do CIMI que responde: “a História de nosso povo é uma história triste. / É uma história de sofrimento. / É uma história de dominação. / (...) / Nós é que sabemos contar a nossa dor. / Nós é que conhecemos a nossa vontade de lutar” (id.). É do CIMI, também, a fala

Imagem 14. *Fazendo a História*, p. 109.



de um índio Kaimbé, na assembleia do Povo Xocó, que identifica a mudança drástica que ocorreu na vida dos povos indígenas:

O BRASIL NÃO FOI DESCOBERTO. O BRASIL FOI ROUBADO!

(...) Depois que os brancos chegaram, nossa vida mudou muito. Agora a gente precisa fazer demarcação, a gente precisa aprender o português, a gente precisa aprender a usar o dinheiro. Agora nós precisamos entender o sistema de vida do branco.

(...) Hoje nós estamos cercados de todos os lados. Mas continuamos lutando (p. 44).

“Eles rezaram uma missa para festejar a invasão de nossa terra” (v. 3, p. 54) diz o título de um capítulo do volume 3 de *Construindo a História*. Um texto retirado do livro “Retrato do Brasil” (sem identificação de autor) fala em “extermínio indígena” sem tréguas desde 1500 até 1984 (época da publicação do texto): os portugueses “sequer reconheceram a sua condição de seres humanos (...) foram considerados selvagens sem alma, sem habilidades para a fé católica” (v.3, p. 46). As intenções dos europeus são expostas por outro texto, em letras maiúsculas, retirado de *Confederação dos Tamoios* (obra publicada pelo CIMI): O BRANCO SÓ QUERIA A NOSSA TERRA / ELE VEIO ROUBAR A NOSSA TERRA. / ELE VEIO USAR O NOSSO TRABALHO (v. 3, p. 25).

*História e Consciência do Brasil* inclui em sua abordagem a América Espanhola<sup>308</sup>. A parte do “Impacto da conquista” abre com a mesma frase anteriormente citada, atribuída a um índio Kaimbé. “O Brasil não foi descoberto. O Brasil foi roubado” (p. 34). O livro procura superar a ideia de “descobrimento”, utilizando o termo “conquista”. Apresenta-se, então, a “conquista brutal dos povos americanos. Uma das mais sangrentas conquistas registradas em toda a história humana” (p. 38). Um trecho de Michel de Montaigne aparece em destaque azul: “quantas cidades arrasadas. Quantas nações exterminadas. Quantos milhões de povos mortos a fio de espada. Nunca a ambição humana chegou a realizar coisas tão terríveis e miseráveis” (id.). A colonização promoveu a destruição da economia natural – com a separação das famílias – e das tradições indígenas. O papel da Igreja neste processo também é ressaltado: “o padre e o soldado andavam juntos. De modo geral, a cruz e a espada estiveram unidas contra as populações indígenas” (p.39). Um texto do CIMI, “O Aldeamento e a escola do índio” dá o tom sobre os ensinamentos dos padres. Eles pregavam que

<sup>308</sup> O texto que aborda este assunto no livro de Cotrim é bastante semelhante ao de *Fazendo a História*. Ambos estão apoiados na interpretação de “As Veias Abertas da América Latina”. Os autores da coleção *Construindo a História* explicam um pouco desta apropriação do discurso latino-americano. Para eles (...) a história da América colonial não pode ser separada da história da expansão do capital comercial europeu. É exatamente essa associação que explica a brutalidade da conquista. Na medida em que hoje a América, principalmente a de colonização espanhola e portuguesa, luta para se libertar, é necessário que se faça o estudo dessa conquista de modo a permitir a formação de uma consciência libertadora na população (v. 3, p. 60).

Os índios tinham que ter paciência. / Cristão bom ter que ser manso. / Cristão bom não pode se revoltar. / Cristão bom tem que respeitar os padres. / Tem que respeitar o governador. / Tem que respeitar toda autoridade. / Cristão bom tem que aguentar. / Todo o sofrimento aqui na terra, / Para ser feliz depois lá no céu (p. 104).

Em *História & Vida*, também, desde o início do texto, os autores mostram a ruptura que se processa, para as culturas indígenas, com a vinda dos portugueses. No subtítulo “O fim do mundo indígena”, afirma-se que “o mundo do índio começou a desmoronar no momento do encontro com o branco. Este se considerava superior, dono da verdade, com direitos sobre a terra, a liberdade e a própria vida do índio”. Os índios não poderiam imaginar que pessoas como os portugueses existissem e muito menos que poderia existir uma “gente que os submeteria a uma escravidão tão cruel, até a morte” (p. 34). Eles “foram exterminados pela ambição e sede de lucros dos invasores” (p. 40). Em letras maiúsculas, um texto do CIMI reforça este raciocínio:

ENTÃO, OS PORTUGUESES FIZERAM MUITA OPRESSÃO. ELES PEGARAM OS ÍNDIOS À FORÇA! PEGARAM OS ÍNDIOS IGUAL SE LAÇA BOI... ESSES PORTUGUESES OPRESSORES FIZERAM OS ÍNDIOS FICAREM ESCRAVOS DELES. OS ÍNDIOS VIRARAM GENTE SEM LIBERDADE...

O contato entre indígenas e europeus, em *Brasil Vivo*<sup>309</sup>, é abordado a partir do subtítulo “Gente que entra sem pedir licença” (p.14). O sentido desse contato já estava dado pela letra da canção que abria o capítulo:

Brasil nem era Brasil / Um dia chegou de longe / o homem civilizado / trazendo em sua bagagem / veneno mais que mortal / tudo o que aqui vivia / em sua harmonia / tocado pelo tal veneno / foi virando pelo avesso.  
Brasil nem era o Brasil / E todos que aqui sonhavam / viram que o sonho virava / um enorme pesadelo / Por isto é que todo mundo / que mora nesse Brasil / precisa sonhar canto novo / precisa crescer como povo (...). (p.8)

Dentro do objetivo de enfrentar e romper com representações arraigadas no imaginário brasileiro, a maior parte dos autores faz esforço para demonstrar que os oprimidos lutaram e não foram passivos diante da violência dos conquistadores. Na década de 1970, essa

---

<sup>309</sup> A convivência pacífica inicial entre indígenas e europeus é mencionada em alguns livros. *Brasil Vivo* vai um pouco além, mostrando a importância dos conhecimentos indígenas para a adaptação dos portugueses à nova terra. Em certo momento de uma expedição bandeirante, comentam os índios a respeito de seus “chefes” brancos: “os cabeças moles não conhecem os segredos da mata” (p.39), no que os autores complementam: “sem os nativos, como os *cabeças moles* iriam percorrer aquelas matas e rios? Como conheceriam os segredos medicinais da flora brasileira? Quando aprenderiam a tirar o sumo de certas plantas, curar as febres do sertão, as feridas, os desarranjos e as quebrasuras? Quem os ensinaria a escapar das onças, escorpiões e cobras venenosas?” (id.).

situação era apresentada como mera reação dos indígenas ao tratamento violento dispensado pelos portugueses e sujeitos indígenas nomeados apareciam somente em situações pontuais, geralmente colaborando com a colonização como no caso de Paraguaçu e Bartira, as mães dos mamelucos, ou do “índio” Poty, expoente da luta contra os holandeses. Já no final dos anos 1980, algumas obras tratam a resistência indígena como uma ação consciente e organizada, e lideranças indígenas, no passado e no presente, são nomeadas. Contudo, os indígenas lutaram, resistiram, mas foram derrotados pelo poderio bélico dos colonizadores. As difíceis opções (que redundariam, no mínimo, na perda da cultura) são apresentadas a partir do texto de Florestan Fernandes, "Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis", publicado na *História Geral da Civilização Brasileira*, que, aliás, é referência praticamente onipresente para o trato do assunto nos materiais didáticos analisados. Gilberto Cotrim utiliza o próprio texto de Fernandes (com pequenas adaptações de linguagem) para indicar precisamente um mito a superar:

Ainda hoje se mantém o “mito” de que os índios limitaram-se a assistir à ocupação da terra pelos portugueses e a sofrer, passivamente, os efeitos da colonização. A idéia de que estavam em um nível muito baixo de civilização é responsável por essa crença. Entretanto, nada está mais longe da verdade. Nos limites de suas possibilidades, os índios foram inimigos duros e terríveis. E lutaram bravamente pelas terras, pela segurança e pela liberdade que o conquistador europeu queria lhes tirar.

O final deste processo foi muito desfavorável ao índio. Mas, nem por isso, deve-se ignorar que o processo histórico possui duas faces. Nós temos vivido a face que engrandece os feitos dos portugueses, alguns quase incríveis. Se houve, porém, heroísmo e coragem entre os brancos, a coisa não foi diferente do lado dos indígenas. Apenas seu heroísmo e sua coragem não foram valorizados pela história, perdendo-se com a destruição do mundo em que viviam (p. 31).

A *Confederação dos Tamoios* (com base no texto “Confederação dos Tamoios – a união que nasceu do sofrimento”, publicado pelo CIMI em 1984<sup>310</sup>) e as guerras guaraníticas são exemplos de resistência citados em algumas obras. Os autores de *Brasil Vivo* enfatizam também a resistência indígena, apresentando, inclusive, heróis e mártires. Os guerreiros *manau*, na Amazônia, por exemplo, “não aceitavam a invasão de suas terras, nem a escravidão de sua gente e resistiram até morrer, até o extermínio total, pois os brancos sempre foram superiores em armamentos” (p. 19). Assim como Ajuricaba, líder dos *manau*, Sepé Tiaraju, das missões dos 7 povos, também é exaltado como símbolo da resistência indígena.

Diferentemente dos livros da década anterior, nos livros dos finais dos anos 1980, as referências às sociedades indígenas no presente, especialmente à sua resistência ou

---

<sup>310</sup> Trata-se de um segundo volume da *História dos Povos Indígenas*.

marginalização, são abundantes em textos e imagens. Em *História & Vida* todo o texto sobre as populações indígenas é entremeado por fotos e referências ao presente<sup>311</sup>. Algumas imagens são de valorização da cultura e outras indicam que a colonização gerou a miséria destes povos na atualidade e que o extermínio ainda continua. A luta pela preservação da terra, dos costumes e da tradição é reforçada por entrevistas com lideranças indígenas e referências a alguns protagonistas índios como o deputado federal Mario Juruna e o vereador Angelo Cretã, assassinado em 1980<sup>312</sup>. O tom emocional se faz presente:

Os indígenas que restam ainda lutam bastante para conseguir um pedaço de chão neste país que foi todo deles. É com muita tristeza que vemos aquilo de que o homem “civilizado” é capaz: extermina seu semelhante para tomar suas posses, o que tem armas mais poderosas elimina o menos armado (p. 21).

Em *Brasil Vivo*, constatando que “(...) o índio ajudaria a produzir a riqueza da colônia” e questionando “O que ele ganhou com esses trabalhos?” (p. 18), os autores dão grande ênfase à situação dos grupos indígenas na atualidade. Elogiando o trabalho de Rondon, questiona-se a ação atual do Estado na garantia dos direitos das populações indígenas: “o Serviço de Proteção aos Índios (...) logo se transformou num serviço de proteção aos que gostam de viver do dinheiro público” (p. 20). Já na página 13, apresenta-se um mapa do Brasil com uma representação gráfica, seguida da legenda: “dos 6 milhões que viviam aqui quando os portugueses chegaram... hoje restam 200 mil”. Enumeram-se diversas nações nos mais variados estados brasileiros que tentam resistir ao domínio de seus territórios. Ressaltam os autores, entretanto, que “só neste nosso século desapareceram 800.000 índios de 90 nações diferentes” (p. 13). Para eles:

Os invasores da floresta, hoje, têm outros nomes: Volkswagen, Swift, Nixdorf, Brascan, Jari... grandes empresas nacionais e internacionais que vão abrindo estradas, derrubando milhares de árvores por dia, levando o “progresso”, como muito gado gordo e boiadeiro magro.

---

<sup>311</sup> A situação atual dos indígenas também ganha destaque na obra de Maria Januária V. Santos, acompanhada por fotografias em tamanho grande. A autora ressalta que os indígenas “foram marginalizados e passaram a fazer parte da camada social mais pobre do Brasil” (p. 47). Na mesma página, a legenda para uma fotografia de mulheres indígenas vendendo artesanato afirmava: “o contato com os brancos destruiu a organização de numerosos grupos indígenas. Hoje eles sobrevivem em situação de grande pobreza (...)”. Outra ampla fotografia de índios empunhando arco e flecha em cima de um pequeno avião era acompanhada pela legenda: “a invasão de suas terras por fazendeiros é um dos maiores problemas enfrentados pelos povos indígenas do Brasil”. Uma fotografia, também grande, do deputado Mario Juruna, discursando ao microfone fecha o capítulo.

<sup>312</sup> Ao final do capítulo sobre as populações indígenas, os autores de *Brasil Vivo* indicam para leitura e consulta pelos alunos, além da produção do CIMI, “Contos dos meninos índios”, de Hernani Donato; “Nossos índios, nossos mortos”, de Edilson Martins; “Os Índios vão à luta”, de Márcio Souza; “O Índio na História do Brasil”, de Berta Ribeiro; “Apenas um curumim”, de Werner Zotz; “Iracema”, de José de Alencar; e “Y Juca Pirama”, de Gonçalves Dias.



Durante todo este capítulo de *Brasil Vivo*, o texto é permeado por depoimentos de representantes indígenas. Além de reforço de comunicação, trata-se de outro postulado que permeia a produção didática de História deste período: dar voz aos sujeitos tradicionalmente oprimidos e excluídos dos projetos oficiais. “Índio não é bicho para amansar. Amansar pra poder ficar assim manso e o branco aproveitar a terra dele” (p. 14), diz Awatekãto’i, chefe tapirapé. Já o chefe Raoni, txucarramãe, liderança famosa no período, afirmaria que “é preciso saber a vida, a história do índio. E do caraíba também. Amanhã ele chega aqui e diz que a terra é dele. E a gente vai ficar que nem bobo? (...). índio não é bicho, não é macaco, não é anta. É gente mesmo!” (p.20). Relata-se também o conteúdo da carta entregue por um índio miranja ao papa João Paulo II quando este visitou o Brasil em julho de 1980: “queremos direitos, somos humanos também, somos filhos de Deus.”

Os autores de *Fazendo a História*, por sua vez, utilizam um trecho da “Missa da Terra sem Males”, do bispo D. Pedro Casaldáliga e de Pedro Tierra para a chamada à reflexão. Trata-se de um *mea culpa* com forte tom emocional:

E nós te embriagamos / de cachaça e desprezo. / Fizemos-te objeto / do Turismo imprudente. / Tornamos os teus Povos / uma placa de rua, / e o teu Saber antigo, / Tutela de menores. / Pusemos as algemas / dos nossos Estatutos / na tua Liberdade. / Jogamos tua Língua / nas covas do silêncio, / e os teus sobreviventes / à beira das estradas, / à beira dos vivos / mão de obra barata / nas fazendas e minas, / nos bordéis e nas fábricas; / mendigos dos subúrbios / das cidades sem alma; / restos do Continente (...) (p. 39).

Para os autores, a consequência disso tudo se colhe no presente. Se formos visitar o monumento do descobrimento, em Ilhéus da Coroa Vermelha, veremos que “uns poucos índios, da tribo pataxó, esfarrapados, negociam arcos, flechas e tacapes emplumados com os turistas, quando não estendem suas mãos pedindo um *caíambá* (dinheiro) para aliviar-lhe a fome ou a sede em um bar de esquina” (id.).

Enfim, em geral, as sociedades indígenas são dotadas de representações positivas na produção didática dos anos 1980<sup>313</sup>. A aproximação com o discurso presente em alguns

---

<sup>313</sup> Há, eventualmente, na explicação da opção pelo trabalho africano, resquícios de interpretações anteriores com relação à não-adaptabilidade dos indígenas ao trabalho agrícola. Por vezes veem-se as sociedades indígenas serem representadas como estáticas. Oprimidas no presente, seriam as mesmas de 500 anos atrás. Mas, o que pesa negativamente, de fato, sobre as culturas indígenas é a interpretação evolucionista. Esta interpretação é muito mais aguçada nas obras que se apropriam de ferramentas da ortodoxia marxista (no caso, os livros de *História Integrada*). Representadas como “comunidades primitivas”, as sociedades indígenas teriam características muito semelhantes a comunidades bastante distantes no tempo. Embora alguns autores ressalvem que não se referem à pré-história, na articulação discursiva, o sentido não é muito diferente daquele atribuído pelo livro de Motta Carvalho, entre outros analisados no capítulo anterior, que identifica que Cabral havia viajado no tempo (ao passado) para chegar à América. Ainda assim, os autores fazem um esforço para

movimentos sociais é bastante nítida. É significativo que seja praticamente unânime a utilização do material produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), “*História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil*”, não apenas como documento, mas como referencial central para a construção da interpretação<sup>314</sup>. Escrito para ser material didático utilizado nas aldeias indígenas, a obra é um bom exemplo da atuação dos movimentos sociais inspirados na ação social do cristianismo latino-americano que vinha se processando desde os anos 1970. Buscava-se empatia com a população oprimida e, ao mesmo tempo, mobilizá-la para defender seus direitos. A apropriação feita pela produção didática tornava o texto do CIMI “documento histórico” que representava a voz dos vencidos e servia de contraponto até mesmo à Carta de Caminha.

Apropriando-se de toda esta movimentação social, dentro do contexto da abertura política, os autores traçam um roteiro que busca superar uma tradição de longa data de representações depreciativas que pesavam sobre a população indígena. Todavia, ao inverter este discurso, muitos deles repuseram a representação do ‘bom selvagem’. As sociedades indígenas seriam portadoras de valores positivos que eram projetados como horizonte de expectativa dos movimentos sociais ou como espelho invertido da sociedade brasileira urbana. As culturas indígenas foram, então, definidas culturalmente pelo que diferem do modelo de sociedade que se quer rejeitar. Questões culturais diversas foram transformadas em espécie de decisão ética consciente, como é o caso da relação com a natureza ou do uso coletivo da terra.

f.2. Os portugueses, colonizadores, continuam representando a Europa, o Ocidente, a raça branca, portadora da “civilização”. Contudo, como vimos, neste período o passado colonial é algo a ser renegado, muito mais do que exaltado. Portanto, os “grandes feitos” das navegações, da conquista de um território gigante, da unificação linguística e religiosa, dantes ressaltados, ficam em segundo plano. Dentro do conjunto de imagens, arraigadas no imaginário social e presentes numa história escolar construída de longa data, a

---

contemplar as características positivas atribuídas aos povos indígenas nos anos 1980, bem como a situação de opressão a que estiveram e estão submetidos.

<sup>314</sup> Não é nosso objetivo mapear todos os referentes disponíveis no período para esta ou outras questões. Interessa-nos nesta pesquisa a maneira como, apropriando-se de referentes disponíveis ou escolhidos, os autores construíram suas representações. Contudo, a questão indígena é temática *sui generis* pois na divisão do trabalho acadêmico, durante muito tempo, foi objeto de investigação mais ligado à Antropologia e aos cursos de Ciências Sociais do que à História. Seria necessário outro tipo de investigação para precisar em que momentos nos cursos de licenciatura em História a temática ganhava espaço e quais os referenciais seriam os mais debatidos para explicar melhor as opções feitas pelos autores didáticos.

serem enfrentadas, era preciso dissipar qualquer ato que significasse heroísmo da ação europeia na América. Para além disso, vive-se um momento em que a própria ideia de ‘civilização’ é identificada com valores negativos (na verdade, trata-se do mesmo quadro de valores que havíamos apontado anteriormente: a ambição desmedida, o autoritarismo, a depredação da natureza, o individualismo, a violência, a injustiça, etc.) e, por consequência, esta também é uma marca da ação portuguesa na América.

Em *História & Vida*, os portugueses, caracterizados como europeus e brancos, são os agentes da colonização. Traziam consigo as armas de fogo, determinantes para a conquista. A intenção do rei e dos comerciantes portugueses era “explorar o Brasil o mais que pudessem” (p. 60). “Os europeus consideravam-se donos do mundo e achavam que todos os outros povos deviam seguir as leis que existiam na Europa” (p. 40). A ação colonizadora também foi uma ação de destruição ecológica. Junto com um mapa do desmatamento no estado de São Paulo e uma foto de uma máquina derrubando árvores aparece a legenda: “a destruição indiscriminada e irracional das florestas brasileiras começou logo após o Descobrimento e continua até hoje, prejudicando seriamente a natureza e a população” (p. 46).

A chegada dos portugueses, em *Brasil Vivo*<sup>315</sup>, inaugura o Brasil, mas também é o prelúdio de um tempo de sofrimento: “O Mundo da Terra de Todos passava a ser uma *colônia de exploração*. A terra tinha um outro dono, uma metrópole distante, forte e poderosa: Portugal” (p. 28). Numa charge, um navegador observa com uma luneta e exclama: “oba! Loteamento à vista!” (p. 29). O caráter *fundador* do período colonial mais uma vez se pronuncia, mas agora com sinal invertido. Ao comentar sobre as sesmarias, os autores constatarem que “nasciam assim as grandes propriedades e latifúndios que até hoje existem em nosso país” (p. 31).

A intenção dos portugueses de apenas explorar as novas terras evidencia-se no juramento de um colonizador português na véspera de sua viagem ao Brasil: “juro que (no Brasil) não farei nenhum trabalho braçal, enquanto conseguir um só escravo que trabalhe para mim com a graça de Deus e do rei de Portugal” (p. 29). Após breve trecho da Carta de Caminha, os autores comentam: “chegava o branco vendo os homens das diferentes nações e grupos tribais como uma coisa só: índios simplesmente” (p.17). Dominação cultural e

---

<sup>315</sup> Este livro é o único do período que faz uma comparação entre a vida na Europa e a situação dos indígenas na América (antes da chegada dos europeus), ou, melhor dizendo, a situação de Tsipré e seus irmãos. A principal diferença está no fato de que “na Europa os trabalhadores tinham que entregar boa parte do que produziam para um senhor todo poderoso” (p. 14). As divisões sociais são ressaltadas no texto e através da ilustração de uma espécie de pirâmide social onde acima está a Igreja, representada por alguns poucos prelados, seguido da nobreza, da burguesia, e segurando a base, que sustenta a todos, o *povão* (sic).

econômica é a base da ação dos portugueses sobre os índios e o território conquistado. Numa charge da página 20, aparece um português representado como um gavião com garras gigantes atacando um índio indefeso; em uma mão o português traz uma cruz e em outra uma espingarda. Já no segundo capítulo, na página 28, em outra charge, um índio afirma: “para nós o ar é de todos, a água é de todos e a terra é de todos”, no que um português, apontando uma arma de fogo no rosto do índio, responde: “pode continuar respirando e bebendo, mas com moderação. E, a partir de agora, a terra é só minha!”.

A ação dos portugueses, ainda no livro de Alencar, Marcus Venício e Claudius, consciente e violenta, gera a destruição das culturas indígenas. A partir daí “Tsipré, Watsi, Umakeró e Denakê tornavam-se estrangeiros... em sua própria terra!” (p. 28), pois “os portugueses consideravam-se os únicos donos do Brasil. E viram logo que para ocupá-lo tinham que dominar seus habitantes. Para eles, estes nativos não passavam de “bárbaros” e “selvagens”. Ser diferente era ser inferior” (id.). O discurso da ausência - “não lavram, nem criam...” e “não têm fé, nem lei, nem rei” - é revertido, mostrando o estranhamento dos portugueses diante de culturas que desconheciam.

Sobre os bandeirantes, ainda dentro da ‘ação portuguesa’ na colônia, também pesa uma avaliação negativa. Em *Brasil Vivo*, a ganância na ação colonizadora é reforçada no relato sobre os bandeirantes representados como audazes, corajosos, violentos e cruéis. Na página 37, há uma ilustração de um bandeirante. No lugar de seus olhos estão pedras preciosas e sua expressão é de extrema cobiça. O assunto é aproveitado pelos autores para mostrar uma inversão de valores que permearia a sociedade brasileira:

Os caçadores de índios e negros fugidos tornaram-se também grandes fazendeiros latifundiários, pois foram premiados com sesmarias pelos “bons serviços prestados”: Fernão Carrilho, Antonio Adorno, Diogo Cão, vulgo “Mata-Negro”, Domingos Jorge Velho e muitos outros. Homens grosseiros, violentos e mandões, acostumados a tratar gado e gente da mesma maneira! Homens capazes de tudo para conseguir terras! (p. 36).

A expansão do território e a formação de um país grande, mérito da colonização portuguesa exaltado desde o século XIX, ganhava interpretação negativa nas representações construídas em *História & Vida*: “Os portugueses dominavam todo o litoral brasileiro. Você acha que isso os deixava satisfeitos? De forma alguma! Eles queriam mais terras, queriam aumentar o território que haviam encontrado. (...)” (p. 91).

Por tudo isso é que os portugueses se lançaram para o interior do Brasil. Sempre que avançavam, encontravam nova tribo de índios que eram dominados. Os que resistiam eram mortos. Foi assim que os portugueses conseguiram fazer um país tão

grande como o Brasil, o maior da América do Sul, o quinto do mundo: 8 500 000 quilômetros quadrados (id.).

A ação dos bandeirantes neste processo é descrita pelos irmãos Piletti como extremamente violenta, pois “invadiam e destruíam as reduções”. “Um dos mais violentos, em cujas mãos foram assassinados numerosos índios, foi Raposo Tavares”. Os bandeirantes não respeitavam nem mulheres nem crianças. Sacrificavam milhares de pessoas inocentes, entre 200 e 500 mil índios foram massacrados ou escravizados<sup>316</sup>. Tal qual o “Cadernos MEC, vol. 3”, da década de 1970, evoca-se a descrição do Padre Montoya: “com espadas, facões e alfanjes lhes cortavam as pernas e atravessavam os corpos. Provavam os aços de seus alfanjes em rachar os meninos em duas partes, abrir-lhes as cabeças e despedaçar-lhes os membros”.

O papel dos jesuítas e da Igreja católica como um todo também será visto, no período, de maneira negativa, mas com algumas exceções. *Fazendo a História* dá um grande destaque ao papel da Igreja na colonização. Para os autores, o movimento jesuítico “(...) conseguiu duas grandes realizações: a primeira no campo da educação; a segunda, nas missões ou aldeamentos” (p. 110). A experiência inovadora dos aldeamentos, todavia, tornou-se subversiva e passou a ser perseguida. E ainda é assim na atualidade: “todas as vezes que parte da Igreja desafiou os poderosos foi perseguida. Hoje, a Teologia da Libertação, por buscar também aliança com os oprimidos do Terceiro Mundo, é condenada e perseguida pelos que detêm o poder” (id.).

Muito diferente seria a interpretação, ainda nesta obra, sobre o papel desempenhado pela Igreja na sociedade açucareira. Ali “os padres estão em todo lugar, (...) muitas vezes são grandes senhores de engenho” (p. 77). No universo de contrastes que compunha a sociedade escravista, “a Igreja católica estava ao lado dos senhores como sua fiel aliada”:

As ligações entre os padres e os senhores de engenho eram íntimas. E na medida em que mais se beneficiavam do poder econômico das classes dominantes, melhor serviam a seus interesses. Os mais beneficiados foram os senhores de engenho, onde a Igreja basicamente centrou sua existência (id.).

A participação da instituição religiosa na escravidão dos africanos é muito forte em *Fazendo a História*. Os autores falam inclusive no “interesse econômico da Santa Sé”: “a Coroa ganhava 10% da renda do tráfico e a Ordem de Cristo lucrava 5%, pagos pela Casa dos Escravos”. É na justificativa ideológica que a atuação da Igreja ganha mais destaque:

---

<sup>316</sup> Aqui também se exalta a bravura de Sepé Tiaraju na resistência dos Sete Povos das Missões. Narram-se, da mesma forma, as guerras de extermínio dos indígenas no Nordeste entre os séculos XVII e XVIII.

A Igreja não se fez de rogada: colocou à disposição da Coroa seus tradicionais instrumentos – desde a elaboração de uma tese de que o negro não tinha alma, até a criação de uma doutrina justificando a escravidão e “que comparava a África ao inferno, onde o negro era escravo de corpo e de alma; o Brasil ao purgatório, onde o negro era liberto na alma pelo batismo; e a morte à entrada no céu” (p. 111).

Nas situações de luta dos escravos, a Igreja também se posicionava ao lado da ordem estabelecida: “o Padre Vieira não admitia que os negros dos quilombos recebessem os sacramentos, a não ser que retornassem aos engenhos de açúcar, como escravos – aí, sim, poderiam ser abençoados” (id.).

A posição quanto à ação dos jesuítas em *História & Vida* também é ambígua. Por um lado, usa-se um texto de “A República Comunista Cristã dos Guaranis” de Clovis Lugon, relatando um cotidiano harmonioso nas missões. Noutra instância, destaca-se o papel do catolicismo na dominação cultural dos índios, ressaltando que os padres defendiam a superioridade dos europeus e a submissão dos indígenas (p. 108). Um texto do CIMI intitulado “Na missão” corrobora esta visão:

O missionário mandava na vida do índio. / Na missão os índios trabalhavam para os padres / (...) tinham que trabalhar com hora marcada. / (...) o aldeamento da missão quase acabou com os índios. / Os índios morreram de doença. / Morreram de fome. / Morreram de tristeza (p. 71).

Os autores de *Brasil Vivo* também ressaltam que foi assim que “começou a se fazer o Brasil. Pela violência da arma de fogo e da doença ou pela violência macia da catequese” (p.20). A partir do poema de Oswald de Andrade, “Erro de português”, em que se comenta a ação dos portugueses de vestirem os índios, os autores inferem que

A primeira “roupa” que os portugueses quiseram enfiar nos nativos foi a da religião. “É preciso salvar esta gente bestial e de pouco saber”, dizia Caminha ao rei. Os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta vieram impor uma cultura que eles consideravam superior. (...) os efeitos dessa catequese, por mais bem intencionada que fosse, tornaram-se desastrosos. Era a destruição de um povo. Uma integração desintegradora... Os curumins, por exemplo, tinham que aprender a língua tupi, que só era falada por algumas tribos. Tinham também que aprender o cristianismo para depois ensinarem aos adultos (p.18).

A crítica à ação da Igreja na colonização – que coincidia com a autocrítica feita pela própria instituição desde a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em 1968 - é também uma mudança no discurso histórico e identitário brasileiro que se opera com mais ênfase na produção didática dos anos 1980. No segundo capítulo de *Brasil Vivo*, especificamente no subtítulo “Adorando a Deus e ao dinheiro”, os autores ironizam a

missão dos portugueses de levar a fé cristã e civilização aos povos “atrasados”. Uma pequena charge de um português bigodudo e gordo, representado com asas, harpa e auréola, ilustra a frase do Padre Antonio Vieira: “Os portugueses são anjos de Deus enviados aos gentios que os esperam!”.

O papel dos padres na conformação da relação mando-submissão é reforçado com o subtítulo “quem manda na região, manda na religião”. Os autores deixam claro que “os padres obedeciam mais aos senhores de engenho do que ao papa!” (p. 32) e que o trabalho da Igreja facilitava o pacto colonial, pois “quem obedece ao rei agrada a Deus”. Na página 32, há

**Imagem 15. Brasil Vivo, p. 32.**



uma charge em tamanho grande de um senhor

imponente, atrás dele há um padre o coroando e à sua frente pessoas prostradas, ajoelhadas, reverenciando-o. O senhor apoia o pé sobre uma delas.

A questão do conformismo disseminado pela religião é posta mais

uma vez em destaque a partir da fala do padre Antonio Vieira: “a escravidão do negro é um meio de sua salvação, uma entrada no Reino de Deus. A salvação está na cruz. Servindo ao seu senhor aqui na terra, o cativo receberá o prêmio no céu” (p. 55).

Já não se fala mais em “heranças” portuguesas para a sociedade brasileira nos livros dos anos 1980. A sociedade implantada pelos portugueses, contudo, é descrita como essencialmente hierarquizada e autoritária. O assunto central do capítulo 2 de *Brasil Vivo*, “Pai durão, mulher medrosa, filhos assustados!” é o autoritarismo – ou mandonismo – na sociedade brasileira. Inicia com a educação das crianças no período colonial, com o subtítulo “Escreveu, não leu, o pau comeu!”, no qual se descrevem os vários tipos de castigos em casa e na escola. Nas escolas, as aulas eram uma tortura, e os mestres uns carrascos (p. 27). As

crianças pareciam adultos antes de completar 12 anos<sup>317</sup>. A repressão sobre as crianças da elite branca é comparada à vida livre de Tsipré. Os portugueses construíram um mundo da educação pela violência em terras americanas.

O senhor de engenho é o exemplo maior deste autoritarismo. “Os senhores eram *donos de tudo*: terra, engenho, escravos. E mandavam em *todos*: nos escravos, nos índios *domesticados* e também nos homens *livres*, mas *pobres*, que não tinham terra nem engenho” (p. 31). Pela leitura do texto, infere-se que o senhor era o topo de uma cadeia de mandonismo e violência:

os senhores mandavam também naqueles que os ajudavam a mandar: os exigentes e violentos feitores (o feitor-mor, o feitor da lavoura, o feitor do engenho), os capitães-do-mato, que perseguiam os negros fugidos, e o frades-mestres e frades-capelães, que zelavam pelos “bons costumes” e pelo conformismo de todos ao poder dos senhores (p.32).

Evidentemente que a família do período colonial não poderia diferir deste modelo autoritário. Utilizando-se da constatação de Antonil, “Quem chegou a ter título de senhor parece que em todos quer dependência de servos. Todos, até mesmo da mulher e filhos” (p. 33), os autores representam a família patriarcal como composta por *chefe mandão, mulher submissa e medrosa, e filhos assustados e obedientes*. Contudo, registram exceções de mulheres poderosas, administrando engenhos e aproveitam o assunto para problematizar a questão da mulher no presente.

Enfim, constata-se que o caráter ‘fundador’ da chegada dos portugueses continua presente nas interpretações construídas pelas obras didáticas de História dos finais dos anos 1980. Contudo, o significado desta “fundação” é alterado para a inauguração de um tempo de sofrimento para a maioria da população da colônia. O “sentido da colonização” portuguesa será o da dominação cultural, da violência, da exploração, da destruição da natureza. Mesmo a ação dos jesuítas passa a ser questionada com mais intensidade. A própria herança cultural portuguesa estaria ligada à formação de uma sociedade patriarcal e autoritária.

f.3) Em média, há espaço maior para o tema da *escravidão* negra nas representações didáticas da década de 1980 quando comparado ao período anterior. Dá-se ênfase à condição de vida precária dos escravos no Brasil e à violência da relação senhor-escravo. Antonil é utilizado pela maioria das obras para confirmar essa situação, bem como

---

<sup>317</sup> Há um predomínio de interpretações baseadas em *Casa Grande & Senzala* neste capítulo. A apropriação de Gilberto Freyre evidencia a polissemia do autor e sua obra, que proporciona leituras comprometidas com os mais diversos espectros políticos.



para afirmar a centralidade do trabalho escravo para a economia colonial. As teses, defendidas pelos antigos compêndios, da melhoria na situação para os africanos que vinham para o Brasil, da suavidade das relações e benevolência dos senhores deixam de existir nos manuais didáticos de História. Mesmo as relações paternalistas incluíam a violência.

A opção pelo trabalho escravo africano, na América Portuguesa, explica-se, na maioria das obras, pelo lucro do tráfico. Na obra de Joel Rufino dos Santos, o capítulo “Cana-de-açúcar e escravidão” abre com a ilustração de um negro carregando o mapa do Brasil nas costas. O autor salienta que como “nenhum português queria vir para o Brasil pegar no pesado – plantar, colher, carregar, moer cana e encaixotar açúcar, nem ganhar pouco” (p. 65) adotou-se a mão-de-obra escrava. A escravidão foi “uma solução genial para dois problemas cabeludos”: “O escravo produzia açúcar e com o escravo se comprava açúcar” (p. 66). Mão-de-obra e moeda de troca. Complementa o autor afirmando que foi uma solução “genial e perversa. O Brasil tem 500 anos de vida. A escravidão durou 400, ou seja, quatro quintos” (p. 66). A importação de africanos se dava pelo lucro do comércio, mas também pela capacidade de trabalho:

Ocorre também que os africanos eram ótimos trabalhadores. Conheciam tudo o que um trabalhador de fazenda precisa conhecer. Na sua terra, criavam gado, plantavam, fabricavam objetos de ferro, bronze e outros metais. A inferioridade dos africanos, assim como a dos indígenas, estava em não usar armas de fogo (p. 67).

Os “verdadeiros motivos da escravidão” africana também são buscados pelos autores da coleção *Construindo a História*<sup>318</sup>. Na página 47 (vol. 3), apresentam imagens de Debret, representando índios robustos. A seguir questionam aos alunos: “Muitas pessoas falam que o índio era fraco, preguiçoso e que por isso não podia ser escravizado e obrigado a trabalhar na lavoura e na mineração. Daí a necessidade de se trazer o negro da África. Observando as ilustrações você concorda com o que essas pessoas falam?” A resposta para o problema é apresentada logo a seguir num texto de Décio Freitas (extraído de “Escravos e senhores de escravos”). Situando as necessidades econômicas do mercantilismo português e o comércio triangular estabelecido, argumentam os autores:

(...) Não convence o argumento que atribui a substituição à superioridade física ou técnica do africano. (...) Menos ainda se poderia dizer que o negro se mostrasse mais submisso à escravidão porque já na África fora escravo. O negro não conhecera na África a escravidão econômica (...).

<sup>318</sup> Diferentemente do que fazem no trato das sociedades indígenas, os livros de História integrada, com instrumental marxista, não utilizam a mesma régua evolucionista para a explicação das sociedades africanas. Mas, o espaço dedicado ao assunto é menor do que nas demais obras.

Fica claro, portanto, que a substituição da escravatura indígena pela africana foi uma imposição dos interesses mercantilistas. Por isso era importante proibir a escravidão indígena. (Isso é que garantia a acumulação de grandes lucros na Europa) (v. 3, p. 48).

Três obras do período abordam mais diretamente a *História da África*. Na *História do Brasil*, de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto, a África é representada como um rico continente composto por reinos, impérios e tribos. Apresentam-se as grandes cidades, o comércio e as técnicas de trabalho em bronze. Um mapa identifica os grandes impérios e comenta-se da forte influência muçulmana. Na obra de *história integrada* de José Ferreira Martins, identifica-se que na África havia vários reinos e muitas tribos bastante diferentes entre si. Diferentes na religião, no progresso técnico, na forma de governo. Havia tribos nômades, com modo de vida bem semelhante ao das tribos indígenas do Brasil e reinos bem estruturados politicamente, com exércitos, funcionários, coletores de impostos, agricultura, artesanato e comércio bem desenvolvidos. A abordagem de *Brasil Vivo*, mais uma vez se diferencia. O terceiro capítulo da obra, “Pau, pano e pão”, centrado na vida dos africanos que vieram para o Brasil, começa com o subtítulo “no início só existia Olorum”. Apresenta-se um mito de criação nagô, narrando-se o conflito e a reconciliação entre Obatalá e Odudua – o masculino e o feminino. Assim como se fez para os indígenas, nomeia-se e usa-se, no decorrer da narrativa, o nome de várias nações africanas de língua yorubá - Kétu, Sabe, Oyó, Ebgá... – e banto - Cabinda, Benguela, Caçanje, Muxicongo. Reinos teocráticos e comunidades tribais são identificados dentro da diversidade de organização política do continente africano.

A existência da escravidão na África é temática que recebe atenção de boa parte dos livros. Anteriormente, em alguns compêndios e livros seriados, a ocorrência da escravidão no continente, antes do século XVI, era justificativa ou forma de legitimação moral da existência da escravidão no Brasil. Provavelmente cientes deste tipo de argumentação, os autores tentam distinguir a escravidão africana da escravidão comercial empreendida a partir do século XVI. Os autores de *Brasil Vivo* comentam que

Como os nativos da América, os povos africanos às vezes<sup>319</sup> entravam em conflitos: é que na luta pela sobrevivência, nem sempre o *axé* da harmonia era mais forte! Terminada uma guerra, os prisioneiros tinham que trabalhar no lugar dos que haviam morrido em combate. Tornavam-se escravos da comunidade que os capturava. Mas a vida que levavam era parecida com as dos homens livres da aldeia:

<sup>319</sup> Chama a atenção o uso do atenuante – “às vezes entravam em conflitos”. Novamente trata-se da mesma informação tratada de maneira diferente e produzindo sentido diverso.

trabalhavam lado a lado com eles, não podiam ser vendidos e sua maneira de ser era respeitada (p. 46).

Já na escravidão comercial, implantada pelos europeus, as mulheres eram “separadas dos homens, as crianças dos pais, os irmãos das irmãs. Tudo bem distante da harmonia entre Odudua e Obatalá” (p. 47). “O caminho percorrido em séculos de exploração e morte não era controlado por Exu e sim pelo deus dos comerciantes brancos, o dinheiro” (id.). Na obra de Carmo e Couto, a escravidão no continente africano é tratada nos seguintes termos:

Primitivamente existia escravidão em algumas regiões africanas, sobretudo no Sudão. O escravo era o cativo de guerra, mas servia apenas como mão-de-obra auxiliar das comunidades e depois de algum tempo passava a fazer parte delas, como se fosse um de seus membros. Os escravos não podiam ser vendidos, e em alguns reinos, seus filhos já nasciam livres, passando a fazer parte da família dos antigos senhores (p. 21).

Para as autoras, com o crescimento dos reinos, aumentou o valor do escravo como mercadoria. Contudo, mesmo o tráfico árabe ainda era pequeno se comparado ao que foi implementado pelos europeus depois do século XVI. A nova situação teve efeitos muito mais devastadores para o continente africano.

Outras leituras também são encontradas no período. Renato Mocellin relata que a escravidão era comum entre as tribos africanas e “os reis, por motivos banais, submetiam seus próprios súditos à escravidão. Os traficantes de escravos, sabedores desses costumes, jogavam uma tribo contra a outra, através de intrigas as mais odiosas” (p. 40). Também identificando fragilidade nas sociedades africanas, Elza Nadai e Joana Neves assim caracterizam a situação do aprisionamento na África:

Os negros habitavam a África, vivendo uma vida tribal, onde as desavenças eram uma constante. Era uma sociedade fragilmente organizada que por isso mesmo permitiu a entrada dos comerciantes que, explorando as rivalidades entre as diferentes tribos, puderam mais facilmente organizar o tráfico negreiro para as colônias espanholas e portuguesas na América (p. 61).

O tráfico de escravos é identificado por atos de grande violência na maioria das obras. Os traficantes eram desprovidos de escrúpulos, mas contavam com a colaboração de muitos. Diante dessa constatação, Carmo e Couto propõem uma atividade, na página 70, que consistia em: “fazer o julgamento dos personagens envolvidos no tráfico negreiro. (...) Os réus são: captor africano, um rei africano que negocia escravos, um comerciante europeu, dono de navios negreiros, um rei europeu de um país que faz o tráfico, a Igreja”.

Em *História & Vida*, o assunto é tratado no subtítulo “Caçados como bichos, vendidos como coisas” (p.77). A participação de lideranças africanas no tráfico é abordada da seguinte maneira:

Às vezes, os próprios chefes africanos vendiam membros de sua tribo, em troca de tecidos, armas, joias, tabaco, algodão, aguardente e outras mercadorias. Outras vezes vendiam prisioneiros de guerra. Nesse caso, os próprios traficantes se encarregavam de provocar guerras entre as tribos para depois comprar os prisioneiros (p.77).

Os autores complementam que, neste caso, os africanos eram arrancados de suas terras. Os traficantes “organizavam verdadeiras caçadas; chegavam, entravam nas aldeias, perseguiram e prendiam seus habitantes” (p. 77). O assunto é ampliado através de um texto intitulado “O tráfico de escravos: um crime muito lucrativo” retirado de “As Veias Abertas da América Latina” do jornalista uruguaio Eduardo Galeano.

“Chegando ao Brasil, não são mais gente, mas sim coisa, mercadoria”, afirmava o texto de *Brasil Vivo*. É tendência dos livros didáticos do período representar o escravo como uma mercadoria e peça manipulável nas mãos dos senhores. Segundo os autores de *História & Vida*, “o senhor podia fazer dele o que bem entendesse, maltratar, castigar, separar da família, mutilar, vender e até matar” (p. 67). Uma imagem de Debret, na página anterior, com um feitor açoitando um escravo amarrado no chão, complementa a argumentação junto com a

legenda: “o senhor podia dispor de seus

**Imagem 16. História & Vida, p. 252.**



escravos como dispunha de seus animais e objetos, chegando a ter o poder de morte sobre eles”. Acompanhando fotografias de Victor Frond e gravura de Rugendas, a legenda da página 68 destacava que “a vida dos escravos estava reduzida ao trabalho e à senzala”. Mais adiante, retoma-se novamente o mesmo raciocínio: “o escravo não era considerado um ser humano, uma pessoa. Era tratado como se fosse uma

mercadoria, uma coisa, menos ainda que um animal” (p.78). O capítulo sobre a sociedade colonial encerra-se com texto de Julio José Chiavenato com o título “Negro não é gente: é “fôlego vivo” ou “sopro de vida”” (p.74) (do livro “O Negro no Brasil”, Editora Brasiliense)

que se presta a demonstrar com dados documentais que os negros eram simples mercadorias, vendidos em “peças” e em toneladas.

Nadai e Neves, mantendo o que já haviam feito em seu livro de Estudos Sociais, constatam também que com a escravidão, a partir do século XVI, “o negro africano passou a ser objeto, isto é, mercadoria de compra e venda, cujo preço era fixado pelas exigências do mercado” (p. 60). Traz-se, então, o mesmo texto de Perdigão Malheiro, utilizado anteriormente (ver cap. II), que caracteriza os negros como meros instrumentos de trabalho.

Há pouco espaço para a questão cultural africana e afro-brasileira nos volumes analisados. À exceção de alguma identificação de maior complexidade social e cultural do continente africano, apresentada acima, praticamente não se abordam *contribuições culturais* africanas e quando isto está presente, não há mudanças de interpretação significativas com relação ao que era feito na década de 1970. *Brasil Vivo* é dos poucos que dá espaço para essa abordagem. Casa Grande & Senzala é referência central para falar da presença cultural do negro na colônia e no presente: na alimentação, nas palavras – as sílabas moles -, no sincretismo. Inclusive na canção de Milton e Brant, “O Brasil aprende a ser negro”, citada no texto, encontram-se as constatações de Freyre das palavras com sabor africano: Tonin, Tetê, neném, sinhá, papá, mainha... Para os autores, o importante era perceber a presença da África “no trabalho, na cultura, nas lutas pela liberdade, na própria cara do nosso povo moreno, mestiço, preto, cheio de cor”<sup>320</sup>.

A valoração do “elemento africano” para a sociedade brasileira se dá, então, não pela cultura, mas pelo trabalho. São os verdadeiros construtores do Brasil. Reafirma-se sempre a centralidade do trabalho escravo para a sustentação da colônia. Na coleção *Construindo a História*, constata-se que no Brasil “nada se fazia sem escravos” e a sociedade colonial se compunha essencialmente por esta oposição: senhores e escravos. Um texto de Vera Lúcia do Amaral Ferlini (extraído de “A Civilização do Açúcar”) confirmava:

A economia açucareira criou no Brasil uma sociedade de senhores e escravos.  
 (...) o poderoso senhor de engenho ocupava a parte superior da pirâmide social, sobre a imensa massa de africanos escravos. (...)  
 Todos os momentos do cotidiano do açúcar marcavam-se pela presença do escravismo.  
 (...) mesmo as famílias mais pobres tinham o seu negro, que muitas vezes ganhava o sustento de todos (v. 3, p. 41).

<sup>320</sup> Na caracterização cultural, uma abordagem diferente é feita por Renato Mocellin. Identificam-se três grupos de africanos vindos para o Brasil: bantos, sudaneses e malês (sudaneses islamizados). Sobre estes últimos, cita-se Arthur Ramos para constatar que “onde existiam malês, a revolta existia em estado latente” (p. 41). E Mocellin complementa: “extremamente supersticiosos, possuíam as “mandingas” (versículos do alcorão, escritos em papeis e amarrados ao pescoço) (id.). No aspecto geral, contudo, também se enfatiza o sincretismo utilizando citação de Gilberto Freire (p. 43).

O mesmo raciocínio se dá em *História, Histórias* de Joel Rufino dos Santos. Para o autor, no Brasil, a escravidão “se enraizou de tal forma que tudo que veio depois foi feito por escravos. Ouro, algodão, café, cidades, casas, móveis, música,... Tudo” (p. 66). Na colônia também havia pequena quantidade de homens livres pobres e remediados. Mas quem mandava eram os senhores. “Os magnatas chegavam a ter quatrocentos [escravos], os mais modestos se contentavam com dois ou três” (p. 91).

No subtítulo “Trabalho é “coisa de negro””, em *Brasil Vivo*, o texto inicia com uma série de perguntas semelhantes àsquelas do poema “Perguntas de um Trabalhador que lê” de Brecht. No lugar do trabalhador, estaria o negro escravizado. Conclui-se que “sem escravo não tinha açúcar, não tinha ouro, não tinha diamantes... Não tinha casa-grande, nem tinha senhor!” (p. 48). O texto é permeado por muitas imagens de Debret sobre o trabalho escravo.

Em *História & Vida*, identifica-se que a colonização implantou uma sociedade dual, dividida entre senhores e escravos. “O senhor era o dono da terra. A terra era a base da riqueza e do poder”. Também havia trabalhadores livres. Numa síntese, os autores relatam que “havia brancos (sempre livres), negros (sempre escravos) e índios (que poderiam ser livres ou escravos)” (p.67). Com o título “Vida de escravo”, de autoria de Rafael de Carvalho (do livro *Palmares de Liberdade e engenhos de escravidão*, editado pela Paulinas), em formato de poesia popular, a situação do cativo no Brasil era assim resumida:

(...) Era um contraste gritante. / Esta cena no Brasil: / Os negros magros, esbeltos / De porte audaz e viril, / Tendo ao lado o escravocrata / Pançudo, parvo e senil.  
Entre a África e o Brasil / Os galegos salafrários, / Diziam serem apenas / Meros intermediários / Naquele comércio feito / Por homens tão ordinários.  
Os escravos trabalhavam / Até morrer esgotados, / Como trastes sem valia, / logo ficavam jogados, / vivendo da caridade / dos seus irmãos desgraçados. (...) (p.57).

O cotidiano do trabalho escravo é representado com muito sofrimento e violência pelas obras didáticas. Os autores de *Construindo a História* descrevem que

(...) sob relações paternalistas estava escondida a extrema violência do escravismo. Donos da vida e da morte em seu mundo, aos senhores cabia velar pelos negros, alimentando-os, vestindo-os e castigando-os. Pão, pano e pau eram os elementos fundamentais das obrigações do proprietário para com seus escravos. Pouca comida, vestuário miserável, castigo duro e contínuo a realidade (p.41).

Já em *História & Vida* deixa-se claro que os escravos quase não tinham descanso. “Depois de 10 anos de trabalho pesado, o escravo estava acabado, doente e, na maior parte dos casos, morria” (p.79). Gilberto Cotrim, por sua vez, ressalta o trabalho incessante e

desgastante, a violência, os castigos e torturas. “Geralmente o senhor branco não tinha nenhum sentimento pelo escravo. Até mesmo a maioria dos padres dizia: negro não é gente; negro não tem alma” (p. 78). A escravidão negra é uma história cheia de violência do senhor de escravos. Já em *Fazendo a História*, sob interpretação de fundo marxista, destaca-se que, depois da difícil viagem nos tumbeiros, os escravos “viviam em média de 7 a 10 anos, tamanho era seu sofrimento” (p. 75). No “modo de produção escravista” estavam privados de tudo e submetidos a normas – cotas individuais de produção - visando a quantificar e disciplinar o trabalho. As reações eram punidas com as mais cruéis torturas (descritas na p.76). Para os autores, tudo isso tinha o objetivo de anular a resistência do escravo.

Duas obras comentam, em específico, a situação das mulheres em condição de escravidão. Em *Brasil Vivo*, a questão é abordada, de maneira sucinta, da seguinte forma: “Para as mucamas, cair no agrado do senhor podia representar também a proteção contra muitos castigos. E até a alforria. Deixavam de ser escravas para o trabalho, mas continuavam escravas dos desejos dos seus patrões” (p. 55). Já na coleção *História: os Caminhos do Homem* há mais espaço, trazendo um texto sobre o trabalho da mulher escrava, de Maria Lúcia Mott e outro sobre os jogos sexuais e as vantagens e constrangimentos a que ela estava submetida, de autoria de Jaime Pinsky.

Os castigos e torturas ganham destaque como integrantes do cotidiano escravista na colônia portuguesa. Os relatos são bastante fortes como podemos acompanhar em alguns exemplos. Em *História & Vida*, por entre imagens e descrições textuais, são ressaltados os castigos: “para qualquer falta, mesmo as mais leves, como chupar um pedaço de cana, eram muito severos” (p. 79). Dentre eles estavam a castração, a amputação de seios, a quebra de dentes com martelo e o emparedamento vivo. Joel Rufino dos Santos também mostra que

A escravidão era um regime de tortura permanente. (...) Para forçar os escravos ao trabalho e mantê-los aterrorizados, aplicavam-se variados castigos. Surras, prisão no tronco, marcas a ferro quente e instrumentos para provocar a dor, como os anjinhos que apertavam o dedo (p. 142).

Em outro momento da mesma obra, desenvolve-se ideia semelhante, reforçando o aspecto de tortura: “quem fugisse ganhava um F na cara marcado com ferro em brasa. Ou perdia a orelha. Ou andava com uma argola de ferro no pescoço, esgalhada para prender no mato. Ou lhe cortavam o tornozelo, para nunca mais correr” (p. 91). Na obra de Carmo e Couto, da mesma forma, é dada grande ênfase à questão dos castigos, com conteúdo dramático:

Os maus tratos iam desde o xingamento até a morte por açoitamento. Bofetadas, socos, pontapés, também eram muito comuns. E o escravo ainda estava sujeito a levar pauladas ou surras com corda e até com barras de ferro. Quando a desobediência era considerada grave, o feitor chicoteava o escravo, dezenas ou até mesmo centenas de vezes (p.74).

**Imagem 17. História do Brasil (Maria Januária Vilela Santos), p. 83.**



As autoras acrescentam descrições sobre os instrumentos de tortura, sinhá judiando (sic) das escravas, crianças brancas maltratando crianças negras. Se fugisse, “o escravo que fosse recapturado sofria os maiores castigos e até mutilações, como a perda da orelha, partes dos pés, etc.” (p.76). A mesma estratégia é empregada por Maria Januária Vilela Santos. Segundo a autora, “os senhores empregavam os meios mais terríveis: batiam neles com um chicote, marcavam seu peito e seu rosto com ferro em brasa, queimavam seus lábios, chegavam a cortar-lhes as orelhas e o nariz” (p. 83). Fotografias e pinturas dos instrumentos de castigo ilustram essa passagem. Em *Brasil*

*Vivo*, no mesmo caminho, os castigos cruéis são ressaltados, inclusive com “senhoras enraivecidas quebrando com chutes os dentes das escravas por ciúmes dos maridos” (p. 53). Significativamente, na *História do Povo Brasileiro*, de Renato Mocellin, cita-se Arthur Ramos para constatar que nas faltas graves

o escravo era amarrado numa árvore onde os mosquitos lhe causavam lentamente uma morte horrível. A outros mutilam-lhes o nariz, arrancam-lhes os dentes, como castigo por terem furtado uma cana. Amputavam-lhe as mãos, arrancavam-lhes orelhas, quebravam-lhes ossos à força de pancadas de barra de ferro (p. 42).

As descrições poderiam continuar. Como se pode observar, era importante para os autores, como uma estratégia de valorização do papel do negro na sociedade, frisar o extremo sofrimento a que estavam submetidos. Esperava-se, provavelmente, que a compaixão gerada



pelas descrições de extrema brutalidade, mudasse concepções racistas arraigadas e disseminadas entre os seus leitores.

A resistência à escravidão já estava presente na maioria dos livros da década anterior, e, nos anos 1980, reforça-se o combate à imagem que associava o africano à submissão e passividade diante da escravidão. Trata-se, mais uma vez, de uma visão disseminada no imaginário social que os autores intentam superar. Gilberto Cotrim, em quadro com fundo cinza, destaca: “a História tradicional passava a ideia de que a escravidão do negro foi suave. Diziam que o negro era submisso e não reagia. Isso é totalmente falso, mentiroso” (p.79). Para os autores de *Brasil Vivo* “onde há opressão, há resistência. Os negros resistiam, lutavam muito. Onde havia negros trabalhando, lá explodia a revolta!” (p. 58). Já na obra de Mocellin, a abordagem sobre a resistência inicia com a frase de Manuel Quirino: “o negro foi bom trabalhador, porém mau escravo”, pois “as fugas, os protestos, as revoltas são provas inequívocas de que o negro não se curvou diante dos seus opressores”<sup>321</sup> (p. 42).

Nessa concepção é claro que os quilombos, especialmente Palmares, ganharão amplo destaque<sup>322</sup>. Em *Brasil Vivo*, os autores relatam que para “reencontrar a harmonia perdida, a guerrilha contra os dominadores brancos era inevitável” (p.58). Comentam e nomeiam, então, quilombos existentes em várias províncias do país. Em Palmares, retoma-se a questão do coletivismo e da utopia projetada no passado:

Os negros iam construindo uma vida diferente daquela das grandes fazendas. A terra, as matas, os rios eram um bem comum, pertenciam a todos. Cada família tinha um pedaço de terra para cultivar, mas as grandes plantações de milho, mandioca, cana, batata-doce, feijão, banana, arroz, abóbora, amendoim, fumo e algodão eram de todos. Quando os inimigos as destruía, a tristeza era geral. Quando elas verdejavam, fruto do trabalho de homens livres, a festa era geral.

---

<sup>321</sup> Para Nadai e Neves, as revoltas armadas contra a escravidão se ampliaram a partir do século XVIII. Nunca vingaram, contudo, pela divergência dos próprios negros, que provinham de etnias africanas diversas.

<sup>322</sup> Outras formas de mudança social, que não envolvam o enfrentamento direto, são abordadas em apenas algumas obras, em geral, quando se trata da sociedade mineira do século XVIII. Demonstra Maria Januária Vilela Santos que “nas minas havia muito mais possibilidades de um escravo se tornar livre do que nas outras regiões do país” (p. 116). A liberdade dignificava a condição do descendente de africano no país: “Depois de libertos, muitos antigos escravos conseguiam melhorar bastante sua situação na sociedade. Alguns enriqueciam nas minas mesmo; outros tornavam-se sapateiros, joalheiros, ferreiros, carpinteiros, músicos, pintores ou fabricantes de sabão, doces ou queijos”. (p. 116). Como exemplo do enriquecimento proporcionado pela mineração, os autores de *Fazendo a História* apresentam a história de João Fernandes e Chica da Silva. Após mostrar os luxos e extravagâncias da ex-escrava, os autores ressaltam: “Não pense ser comum o que narramos. A concentração da riqueza nas mãos de poucos já existia naqueles tempos e, na diferenciação em classes sociais, cabia aos negros integrar-se à classe mais explorada e miserável da Colônia - a classe dos escravos” (p.94). No mesmo caminho, na coleção *História: os Caminhos do Homem*, os estudantes são informados que “não havia possibilidade de o escravo deixar sua condição. Era escravo, do nascimento à morte. Somente em ocasiões especialíssimas ele conseguia sua libertação (alforria)” (v.2, p. 136).

No mesmo caminho, procura-se relativizar aquilo que seria apontado como demérito na vida heróica dos quilombolas:

Mas no quilombo também havia escravidão! Eram escravos todos aqueles que não tinham fugido espontaneamente. Só que essa escravidão era igual à que havia nos reinos africanos. Os negros escravizados trabalhavam ao lado das mulheres e dos jovens ajudando na agricultura e nas construções. Alcançariam a liberdade quando se tornassem guerreiros (p. 59-60).

Nomeiam-se também as lideranças de Palmares - Ganga-Zumba, Pedro Caçapaça, Amaro, Acoritene, Osenga, Zumbi, Ganga-Muíça -, escolhidos por critérios mais democráticos que os contemporâneos:

Os chefes dos mocambos eram os mais corajosos e com maior capacidade de liderança. E não os que tivessem mais riqueza ou poder de impor suas vontades particulares, como acontece na maioria das sociedades de hoje em dia (p. 60).

Os oprimidos se unem contra a opressão, e os indígenas apóiam os quilombos em *Brasil Vivo*. Mas a violência e a crueldade dos colonizadores são persistentes: “Domingos Jorge Velho decapitou 200 índios que se recusaram a seguir até Palmares para atacar os quilombos” (p. 61). Em outra situação, Bartolomeu Bueno retornou a Vila Rica com 3900 pares de orelhas dos quilombos do Rio das Mortes.

Para os autores de *História & Vida*, os africanos “achavam preferível morrer, lutando pela liberdade e pelos seus costumes a morrer trabalhando como escravos” (p. 81). Destacam que existiram mais de cem quilombos pelo Brasil. Os negros queriam viver em paz. Um trecho, em quadro destacado, retirado de “As Veias Abertas da América Latina”, descreve a situação do quilombo de Palmares, revelando mais uma vez a ideia do igualitarismo, projetado no passado, como fruto das lutas sociais:

Em plena época de plantações açucareiras onipotentes, Palmares era o único lugar do Brasil onde se desenvolvia a policultura. (...) os negros cultivavam o milho, a batata, os feijões, as bananas, a mandioca e outros alimentos. (...) A abundância de alimentos de Palmares contrastava com as penúrias que, em plena prosperidade, padeciam as zonas açucareiras do litoral. Os escravos que haviam conquistado a liberdade a defendiam com habilidade e coragem porque compartilhavam seus frutos: a propriedade da terra era comunitária e não circulava o dinheiro no Estado negro. (...).

Na obra de Joel Rufino dos Santos, Palmares é tratado em capítulo à parte intitulado “A guerra que durou 100 anos”. Lá os negros “não passavam fome, nem apanhavam como os escravos dos engenhos” (p. 78). Pelo texto, observa-se que também se exercia certa ‘democracia’, pelo menos no aspecto religioso:

Como toda gente civilizada, os palmarinos tinham um governo: um ganga (rei) e ministros. Tinham capelas para os que fossem católicos, terreiros para os que fossem da religião dos orixás (...) e mesquitas para os de religião mulçumana. Cristo, Xangô e Maomé juntos (p. 78).

Percebe-se, então, que os quilombos, além de uma maneira de mostrar que os ‘vencidos’ sempre lutaram, representam, nas apropriações feitas pelos autores didáticos, local de projeção da utopia igualitária que se buscava no presente. Um horizonte de expectativas iluminava o passado e também o presente visto através das lentes dos movimentos sociais.

A permanência de uma situação precária para a população negra no presente, decorrente da escravidão, evidencia-se especialmente pelo uso de fotografias que associam a população negra à situação de pobreza e miséria. Uma ‘mentalidade’ escravista e o racismo também são destacados como heranças dos séculos de escravidão. A obra de Renato Mocellin encerra a abordagem sobre os negros com um longo texto de Sergio Macedo intitulado “O negro hoje” (p. 45-46). Constatou-se que “faz algum tempo que o negro se vem elevando intelectual e socialmente, impondo-se, conquistando situações e posições a que muito legitimamente tem o direito de aspirar”. O texto aborda o preconceito racial contra o negro: “a verdade, a dolorosa verdade injusta, é que a sociedade branca o tolera, o recebe, mas não o aceita”. Para endossar suas considerações, o autor cita resultado de inquérito realizado em 1973, no Rio de Janeiro, com 400 estudantes da última série do 2º grau de colégio público. Três questões foram respondidas: Você se casaria com um preto/uma preta? (Sim: 15; não: 385); Você veria com naturalidade um preto ser presidente da República? (Sim: 33; não: 367); Você acha justo o preto exercer apenas modestas funções ou desempenhar apenas tarefas modestas? (Sim: 311; não: 89). O autor ainda argumenta que se fosse realizada a pesquisa em bairro de maior poder aquisitivo as respostas seriam ainda mais decepcionantes.

Os autores de *Brasil Vivo* dedicam-se também a comentar a permanência da mentalidade escravista, pois, segundo eles, se espalhara “nas colônias um mundo de ideias que faziam a escravidão parecer a coisa mais natural do planeta” (p. 50), a partir de uma “suposta superioridade dos europeus” (id.). Como consequência, além da desvalorização do trabalho pela sociedade brasileira, após a abolição, o negro “continuou sendo visto como inferior, uma “sub-raça”...” (id.).

*História & Vida*, por sua vez, remete a conclusão do assunto ao Dia da Consciência Negra, culminando com uma discussão sobre “o racismo no Brasil de hoje” a partir de um texto produzido pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos (publicado pela

Voices). Na mesma página, há a imagem de uma senzala e a foto de uma favela (p. 84) com a legenda: para a grande maioria dos negros, as condições de vida pouco mudaram dos tempos da escravidão até os dias atuais. Enfim, da mesma forma como se fez com relação aos indígenas, o tom emocional se faz presente, com o reforço a uma postura ético-moral que se almeja construir:

É muito triste ver até que ponto pode chegar a ambição do ser humano e o desrespeito com relação a seus semelhantes. Em sua sede de lucros, de riqueza, o homem é capaz de vender outro homem como se fosse um objeto. (...) Ainda não conseguimos acabar com a discriminação e muita gente ainda considera os negros inferiores: devemos todos lutar contra essa injustiça.

### Considerações Parciais

Um pouco mais de uma década, em média, transcorreu com relação ao momento de circulação dos livros que analisamos no segundo capítulo. Transformações importantes na política e na sociedade brasileira se processaram neste período. Cabe-nos questionar, então, como se comportaram os discursos a respeito da formação da sociedade brasileira presentes nos livros didáticos, agora sem a sombra da vigilância de um Estado autoritário. É possível detectadas mudanças significativas? Parte das respostas a estes questionamentos podem ser inferidas pelas análises que procedemos acima. Contudo, alguns comentários a respeito ainda podem ser realizados.

Representações ainda em circulação nos anos 1970 buscavam num passado glorioso não só o motivo de orgulho, mas o espelho para a continuidade no presente. Era assim nas proposições de Humberto Grande e na maioria dos livros de Estudos Sociais. Para as obras dos anos 1980, o passado colonial da sociedade brasileira continua sendo *momento fundador*, mas pesa negativamente. É algo a ser superado. Dentro da classificação proposta por José Carlos Reis (2002), os autores didáticos deste período estariam na vertente do *redescobrimento do Brasil*, que enfatizam a necessidade de mudança, de ruptura com o passado colonial.

É neste caminho que se percebe, diversas vezes, o passado sendo fecundado pelo presente nos livros didáticos. Um presente de agitações, de sindicatos e movimentos sociais organizados, atuantes na retomada da democracia. Era preciso, então, não *naturalizar* as relações de exploração no presente e no passado. Ou, melhor dizendo, à capacidade de se indignar com o passado corresponderia uma capacidade de se indignar com o presente e vice-

versa. Sendo função primordial da História atribuir sentido ao presente, era preciso explicar a situação de extrema marginalidade em que vivia a maioria da população brasileira, aí incluídos negros e índios e seus descendentes<sup>323</sup>. Outra versão da história precisava emergir<sup>324</sup>.

Desta forma, é possível entender como os livros do período analisado tornam-se mais dramáticos, envolventes e emocionais<sup>325</sup>. Fazia-se necessário *convencer* para despertar para a ação uma população que havia sido alvo de intensa propaganda política desmobilizadora. Assim é que o objetivo da “integração social”, mais evidente nos Estudos Sociais, não é mais contemplado e é substituído pela *intervenção social*, pela necessidade de se questionar a sociedade através de uma ação coletiva mais consciente. Intencionava-se uma mudança nas representações das identidades e uma transformação estrutural no imaginário, na memória coletiva, e, nesta perspectiva, os livros didáticos de História usaram de bastante persuasão. Para isso não mobilizam apenas recursos cognitivos (intelectuais)<sup>326</sup>, mas também emoções e sentimentos universais relacionados à compaixão para com o sofrimento alheio e à indignação com a injustiça. Dentro dessa leitura, as matizes, as nuances e a complexidade que envolvem as sociedades eram diminuídas em favor da dicotomia entre opressores e oprimidos<sup>327</sup>.

Afora algumas idealizações das sociedades indígenas, a sociedade brasileira harmoniosa não existe como representação nas publicações didáticas de História dos anos 1980. No passado e no presente trata-se de uma sociedade permeada por conflitos, violenta e desigual. As ‘desigualdades harmônicas’ não figuram mais no horizonte. Esta perspectiva

---

<sup>323</sup> Intencionava-se uma explicação que superasse a ideia de vontade divina, da incompetência da população em situação de pobreza ou, ainda, dos atributos raciais negativos.

<sup>324</sup> Não é do escopo desta tese, mas não se pode deixar de ressaltar que todo este movimento não é somente do contexto brasileiro. No mínimo, toda a América Latina vinha fazendo, com muita intensidade e dramaticidade, a revisão de sua história desde os anos 1970.

<sup>325</sup> É interessante perceber que era isto que Humberto Grande desejava – evidentemente com sentido político oposto – para os livros dos anos 1970.

<sup>326</sup> Diferentemente dos anos 1970, parte dos livros analisados, da segunda metade dos anos 1980, citava bibliografia ao final. As referências a Oliveira Viana, Calógeras, João Ribeiro, Jonathas Serrano, etc. deixam de estar presentes. Uma tríade brasileira aparece como referência constante e fundamental nos discursos dos anos 80: Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e, com um pouco menos de ubiquidade (embora, para algumas obras ocupe lugar central), Gilberto Freyre. Outros autores, de grande repercussão no período, fora da produção estritamente acadêmica de História, também aparecem com muita expressividade como os jornalistas Eduardo Galeano, Julio José Chiavenato, além de Leo Huberman que já circulava há muito mais tempo.

<sup>327</sup> Este é o posicionamento que sobressai. Como vimos nas descrições anteriores, há livros neste período que procuram, sem abandonar o diagnóstico geral, apresentar a sociedade colonial brasileira de uma maneira mais complexa.

implicou, também, um rompimento com a ideia da “democracia racial”<sup>328</sup>. Abandona-se a representação de um país que se caracterizava pela ausência de preconceitos<sup>329</sup>. Ademais, o termo “raça” não é mais utilizado nas obras didáticas<sup>330</sup>. As estatísticas que indicavam o ‘branqueamento’ da população também não estão mais presentes.

Enfim, os autores dos livros didáticos, apropriando-se dos intensos debates sobre os rumos do ensino de História, dentro do ‘clima’ da reconquista da democracia, enxergaram um “campo aberto” que possibilitaria ressignificar ou até mesmo refundar as identidades brasileiras na história. Ainda que tratassem dos mesmos assuntos da tradição didática, procuravam atribuir-lhes outro sentido. Ao final, a ação dos europeus continuava sendo vencedora, mas não sem resistências. A sociedade brasileira não era mais una e indivisa. Existia uma oposição central: dominantes e dominados. Aqueles, no entanto, tratam-se de uma minoria com a qual produtores e leitores dos livros didáticos não se identificariam. Ao contrário, leitores, usuários e produtores deveriam identificar-se, na leitura dos livros, com uma imensa maioria: o povo tradicionalmente explorado. Como a abordagem dos livros tende a ser mais social do que cultural, após a sua leitura, à pergunta título desta tese poderia se responder que *nós somos um povo fruto da violência e da desigualdade*. Continuamos, contudo, sendo **um** povo, apesar de uma pequena minoria indesejada. Mesmo com todas as contestações, não é a identidade nacional que é posta em xeque, mas sua representação. Houve a ‘permissão’, neste período, para adotar um tom crítico e iconoclasta com relação a ícones da identidade nacional tradicionalmente construída, mas não para assumir uma visão pessimista com relação às potencialidades do Brasil e dos brasileiros como um povo, representado logo no início de “Brasil Vivo”, como “a nossa gente”, “rica, agitada e viva. Cheia de alegrias e dores”.

---

<sup>328</sup> Rompimento que já se buscava em alguns livros da década de 1970.

<sup>329</sup> A exceção está no livro de Mocellin que adere à interpretação de Gilberto Freyre com relação à condição melhor do Brasil frente a outros países pela ausência de conflitos raciais graves. Em citação de Freyre, o livro também utiliza o termo “raças atrasadas”. Contudo, é este mesmo livro que apresenta um texto que identifica, de maneira mais enfática, a existência de preconceitos na sociedade brasileira contemporânea.

<sup>330</sup> Salvo para criticar a “democracia racial” ou de maneira “positivada” em um documento que se fala em “consciência de raça” dos indígenas da América.

## CAPÍTULO IV

# IDENTIDADES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS 20 ANOS DE DEMOCRACIA POLÍTICA

Nas introduções aos capítulos anteriores sempre procuramos pontuar discussões contemporâneas sobre a temática dos livros didáticos e da construção das identidades. De fato, “livros escolares” e “identidades” são temas / objetos que ocuparam lugar central nos debates educacionais brasileiros na última década do século XX e no início do XXI. As discussões sobre este objetos geraram - e ainda produzem - polêmicas e enfrentamentos veementes que ocupam espaço político e midiático considerável, indicando forças que se aglutinam ao redor de projetos sociais em disputa neste período.

Demandas importantes amadureceram nestas duas décadas em que a sociedade brasileira, não sem embates e contradições, conquistou certa estabilidade democrática. Seguindo uma tendência mundial, neste período, há uma discussão mais forte sobre a diversidade cultural e a instauração de uma perspectiva de alteridade nos currículos. Nacionalmente é elaborado um novo documento prescritivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, dentre outras novidades, trazia um volume especial propondo o tema da Pluralidade Cultural como um dos conteúdos transversais a todos os componentes curriculares. Sedimenta-se, então, o objetivo de “substituir os conteúdos vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulo à convivência social, ao respeito, à tolerância e à liberdade” (GATTI JR, 2007. p. 29).

Mais tarde, a pressão, contínua, dos grupos sociais, especialmente dos movimentos negros e indígenas, para serem tratados, no passado e no presente, como sujeitos de sua própria história, fez vir à tona as *Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial*. Fortaleceu-se uma demanda por restringir, nos livros didáticos, as representações de diversos sujeitos sociais ‘apenas’ como vítimas da violência física ou simbólica. Concomitantemente, uma historiografia, bastante consistente, sobre o período de colonização europeia se consolidou e corroborou esta leitura ao salientar as estratégias, astúcias, resistências cotidianas e trocas culturais entre os diversos grupos que conviveram na América Portuguesa.

Todo esse movimento permeia a reestruturação do *Programa Nacional do Livro Didático* que, além de aperfeiçoar os mecanismos de distribuição, instituiu uma avaliação contínua dos materiais didáticos a serem adquiridos pelo Estado, apontando para a

possibilidade de uma renovação das obras didáticas de História e, quiçá, para a rearticulação dos discursos sobre a(s) identidade(s) dos brasileiros. É o que buscaremos verificar neste quarto e último capítulo da presente tese.

#### **4.1 Educação e sociedade nos anos 1990**

A globalização e uma série de opções tomadas após a redemocratização aprofundaram a inserção do Brasil no contexto internacional. Muitas das ações e discursos em torno da escolarização, dos livros didáticos e das políticas a respeito das identidades nos anos 1990, no Brasil, estavam em sintonia com debates que ocorriam em outros contextos e com diretrizes traçadas por organismos internacionais.

A derrocada do comunismo soviético, com o fim da Guerra Fria, simbolizada pela queda do Muro de Berlim, abriu espaço para o ressurgimento do nacionalismo no Leste Europeu. Em parte da Europa Ocidental, por sua vez, com o aumento da crise econômica, um nacionalismo xenófobo desenvolveu-se contra a presença dos imigrantes, especialmente turcos, árabes e africanos. Em algumas regiões, assistiu-se inclusive ao ressurgimento de um discurso nacionalista racial com a presença de grupos neonazistas. Toda essa situação faz a ONU, através de suas agências especializadas como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), reforçar suas propostas para a “cultura da paz”, com base na compreensão, no respeito e na tolerância em relação às diferenças culturais.

Às proposições destas agências juntavam-se órgãos preocupados com o combate à pobreza no mundo, como o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), e instituições financeiras de fomento internacional, especialmente, o Banco Mundial. Elegia-se a universalização da educação básica como o principal caminho para o desenvolvimento dos países que acumulavam dependência econômica e grande desigualdade social, como era o caso do Brasil. Em verdade, os financiamentos estavam condicionados a ajustes estruturais e à racionalização da economia e dos projetos educacionais de acordo com os paradigmas de eficiência que emergiram neste período<sup>331</sup>.

---

<sup>331</sup> A redução dos gastos públicos, com a privatização de empresas estatais e a flexibilização de direitos trabalhistas e sociais, somada à liberalização dos mercados são exigências externas dentro do paradigma neoliberal que deteve grande força durante a década de 1990. O papel do Estado na educação básica, contudo, dentro deste discurso, não era completamente descartado. Precisava-se encontrar mecanismos que trouxessem racionalidade e eficiência na formação de crianças e jovens para uma nova realidade do mundo do trabalho, tornando, assim, o país mais competitivo. É claro que este discurso sobressai, mas não se implementa sem



Nesse contexto, o Brasil foi signatário de compromissos importantes como o firmado na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990. Mais tarde, em dezembro de 1993, junto com outros países populosos e considerados em desenvolvimento, assinou a *Declaração de Nova Delhi*. Ambos os compromissos apontavam para a necessidade da superação do analfabetismo e dos déficits de escolaridade, reconhecendo a escolarização como instrumento de qualificação dos recursos humanos, bem como da promoção de valores como o respeito pela diversidade cultural.

Com base nesse comprometimento, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, divulgou e começou a implementar, em 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Dentre as metas estabelecidas estavam:

Incrementar os atuais níveis de aprendizagem, estabelecendo os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas; eliminar as desigualdades educacionais regionais; melhorar o acesso e a permanência na escola; assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências; implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos; dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento e aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993, p. 42-43, adaptado).

Além disso, com relação aos livros didáticos, o Plano especificava que

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993, p. 25).

De fato, seguindo a tendência das últimas décadas, houve uma expansão das matrículas, chegando, em meados da primeira década do século XXI, próximo à universalização do atendimento ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries)<sup>332</sup>. Houve também um

---

discussões e resistências dos agentes educacionais, que, nas suas práticas cotidianas, apropriam-se de diferentes maneiras destas ideias, dando, por vezes, outros direcionamentos que implicam, até mesmo, contradiscursos.

<sup>332</sup> Significativamente, a maior taxa de crescimento no período se deu em relação à 5ª a 8ª séries (antigo ginásial) objeto de estudo desta tese.

grande investimento contra a repetência através de correções de fluxo, nas quais estudantes com déficit idade/série passaram por processo de aceleração da aprendizagem dos conteúdos básicos.

Contudo, embora revele muitas das intencionalidades do projeto educacional que se desenvolve no período, foge do escopo desta tese avaliar as estratégias e ações colocadas em prática para concretizar todos os compromissos firmados no Plano Decenal. Propomo-nos a partir daqui a traçar algumas considerações a respeito do desenvolvimento, entre a última década do século XX e a primeira do século XXI, dos dois objetos que viemos investigando até o presente momento (separados didaticamente apenas para facilitar a análise e compreensão): a produção de identidades ligada ao ensino de História e os livros didáticos.

#### **4.1.1 Identidades e Ensino de História na virada do século.**

Ainda que com demandas internas específicas, o Brasil não estará fora de um contexto mundial em que a luta identitária será considerada espécie de “*leitmotiv* da democracia contemporânea” (CARRETERO, 2010, p. 107). Analistas contemporâneos ((WOODWARD, HALL, BAUMAN) são uníssonos em destacar que os conflitos em torno das representações identitárias são fruto e, concomitantemente, ‘mola propulsora’ de transformações sociais, políticas e econômicas que se processam desde a década de 1960.

De fato, para Stuart HALL (2006), os novos movimentos sociais que emergiram na década de 1960, aos quais costumamos caracterizar como movimentos de contracultura - o feminismo, as lutas dos afro-descendentes na América, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos – já haviam provocado uma descontinuidade no padrão de representação das identidades construído na modernidade. Soma-se a esta realidade a constatação de que, desde este período, “tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente” (id., p. 67) proporcionando, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais, reforçando outros laços e lealdades culturais “acima” e “abaixo” do nível do Estado-nação.

Com todas essas transformações, dois posicionamentos a respeito das representações das identidades entram em embate. Como vimos na introdução deste trabalho, em posições que chamamos de *essencialistas* a noção de identidade (ou de identificação) acaba, ainda, por tomar o lugar de uma aceção de “*natureza humana* vista como um legado durável e que não deveria ser revogado” (BAUMAN, 2008. p.180). Numa outra visão, as categorias sociais que eram utilizadas, quase como sendo evidentes ou *naturais*, para atribuir

identidades aos diferentes sujeitos são colocadas em xeque e iluminadas tanto pelas práticas sociais quanto pelas lentes acadêmicas que evidenciam que as identidades sociais são *plásticas, provisórias, contingentes, plurais* (AZEVEDO, ALMEIDA, 2003)<sup>333</sup>.

No Brasil, embora a questão da liquefação dos modelos identitários, assim como no contexto global, possa ser observada por investigações sobre tribos urbanas, cibercultura, regionalismos, etc., institucionalmente alguns enfrentamentos se destacam. A constatação de que a representação da nação e a identidade daí decorrente não são um “fato da natureza”, mas um fruto de “coerção e convencimento, arduamente construída ao longo do tempo” (BAUMAN, 2008, p. 186), fez com que, justamente, dois dos grupos, tidos como ‘elementos’, formadores da nação – negros e índios -, presentes na representação fundadora das ‘três raças’ e seu corolário, a ‘democracia racial’, viessem reivindicar mudanças na forma de sua representação, na maneira de contar sua história e no tratamento que lhes é dado pela educação escolar.

Pode-se considerar que a própria Constituição Federal, de 1988, que caracterizou o racismo como crime inafiançável e a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, ao estabelecer que o ensino da história do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, já apontava para alguns enfrentamentos. Um passo mais evidente, contudo, na abordagem da questão, no âmbito das leis que regem o sistema educacional, foi a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Pelas repercussões que promoveu, é importante centrar um pouco mais atenção sobre este documento.

Fruto dos compromissos internacionais assumidos que prescreviam a necessidade de se ter alguma referência curricular de abrangência nacional, os PCNs, a partir de 1997, colocariam a temática da identidade e da diferença cultural em lugar de destaque dentro das questões sociais urgentes a serem enfrentadas como temas transversais a toda a escolarização. Embora se apresentasse apenas como *parâmetro*, e não como um currículo único a ser implantado em todo o país, como bem demonstra RAMOS (2007, p. 95) foram adotados variados mecanismos simbólicos e materiais (sistemas de avaliação, materiais didáticos, cursos de formação e de atualização para professores, discursos midiáticos, periódicos educacionais de grande veiculação, etc.) para divulgação e implementação dos PCNs.

---

<sup>333</sup> Como todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos, a percepção deste aspecto multidimensional das identidades leva os pesquisadores a destacar sua fluidez e dinamicidade e, especialmente, a sua dimensão histórica, apesar da aparente constante temporal. O que passa a ser questionada, no âmbito acadêmico, é a maneira de ler, interpretar e representar as identidades.

O volume introdutório aos Parâmetros Curriculares, referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, além de justificar a necessidade do novo documento, estabelecer as metas para a escolarização e a concepção pedagógica de fundo, identificava a relação entre educação e cidadania como um problema mundial, apontando uma série de dicotomias (a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos, entre o instantâneo/efêmero e o durável e entre o espiritual e o material) que revelavam a consciência do processo acelerado de globalização, suas consequências e possíveis respostas a serem construídas pela educação nacional.

O documento demonstrava, ainda, a preocupação com um possível esvaziamento do Estado-nação, propugnando que seria neste âmbito que uma prática de respeito à diversidade étnica e cultural e a cidadania poderiam ser exercidas. Nesse sentido, a pluralidade cultural era identificada como um patrimônio sociocultural brasileiro, dando continuidade à perspectiva instaurada na LDB/96, ressaltando a necessidade de jovens e adolescentes conhecerem suas matrizes constituintes e, assim, sentirem-se pertencentes à nação. A última parte do documento introdutório dos PCNs destacava ainda o papel da escola na construção da identidade de jovens e adolescentes, identificando o amadurecimento coletivo e individual com a capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro na construção de um conjunto de valores que possibilitassem orientar a perspectiva de vida.

Já a parte específica sobre Pluralidade Cultural, do volume relativo aos *Temas Transversais*, identificava como grande desafio da escola:

reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL (b) p. 117).

O texto apontava também sua filiação às propostas da ONU relativas à cultura da paz, à tolerância e aos direitos humanos, afirmando, ao mesmo tempo, que as diferenças étnicas, culturais e regionais não podiam ser reduzidas à dimensão socioeconômica das classes sociais. Todavia, embora a visão da convivência pacífica, através da tolerância e do combate aos preconceitos, predomine, o documento não deixa de mencionar a relação do tema com as desigualdades socioeconômicas e as relações de poder, apontando a necessidade do enfrentamento do “mito da democracia racial”. Ao construir uma trajetória da temática, o documento explicitava que

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (BRASIL (b) p. 126).

Identificando um racismo difuso, porém efetivo, presente na sociedade brasileira, o documento propunha o seu enfrentamento a partir de um repúdio “a toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais” (id., p. 143). Especificamente em relação aos componentes formadores da sociedade brasileira, o PCN sobre Pluralidade Cultural preconizava que as sociedades indígenas fossem estudadas por suas diferenças, combatendo uma visão homogeneizadora dos diversos grupos, e, por sua vez, direcionava para o estudo da complexidade da organização cultural e socioeconômica do continente africano como uma forma de dimensionar, inclusive, “o absurdo, do ponto de vista ético” (BRASIL (b), p. 32), da existência da escravidão.

O sexto volume dos PCNs, destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, era dedicado à disciplina de História. Nele procurava-se caracterizar e traçar objetivos gerais para a área, definir suas características e importância social, bem como questões relativas ao ensino-aprendizagem da disciplina. Propunha-se romper com o eurocentrismo e com a linearidade cronológica, sugerindo uma organização curricular por eixos temáticos. Para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), estabelecia-se como eixo temático a *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, que se desdobrava em dois subtemas: *As relações sociais e a natureza* e *As relações de trabalho*. Para o quarto ciclo (7ª e 8ª séries), propunha-se o eixo *História das representações e das relações de poder*, desdobrado em *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*. Cada um destes subtemas ganhava uma extensa sugestão de conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala. Era dentro do subtema *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções*, por exemplo, que se indicava a abordagem dos “mitos da confraternização étnica e cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira (...)”.

No rol extenso de conteúdos, o enfrentamento e a estratégia de superação de concepções arraigadas da sociedade brasileira ficavam diluídos entre tantas possibilidades de escolha oferecidas ao professor. Contudo, nos pressupostos e na caracterização da área de

História, este assunto era uma questão central. Criticava-se a visão harmônica da sociedade brasileira, caracterizava-se o preconceito racial como perpetuação de uma desigualdade social instaurada no passado, e apontavam-se as representações depreciativas construídas a respeito dos africanos e do trabalho escravo, bem como sobre a população indígena. A função do ensino de História em difundir e consolidar identidades no tempo é reforçada constantemente. Para a proposta contida no documento, esta construção se faria através das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, auxiliando a identificação e a distinção do “eu, do outro, e do nós no tempo” e dos consensos e conflitos entre indivíduos e entre grupos. Nessa perspectiva, resulta de uma leitura geral dos PCNs a percepção de que o atendimento à pluralidade cultural deveria ser, além de um objetivo geral de ensino, um objeto concreto a ser ensinado e vivido nas escolas<sup>334</sup>.

Além da discussão em torno dos PCNs, a década de 1990 será marcada por articulação dos movimentos sociais e embates intensos aguçados por crises onde o modelo econômico adotado era constantemente colocado em xeque. Já a década seguinte viria marcada por mudança nos rumos políticos do país. Sob a égide do Partido dos Trabalhadores, a participação social, na esfera institucional, aumentou. Novos Conselhos foram criados para servirem de interlocutores com as organizações populares não-governamentais. Atendendo à demanda, há muito tempo represada, do movimento negro brasileiro<sup>335</sup> foi implantada a *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR) que teve por base de atuação o programa, apresentado ainda na época de disputa eleitoral, “Brasil sem Racismo”, prevendo ação pública em diversas frentes como geração de emprego e renda, cultura, educação, saúde, demarcação de terras de quilombos remanescentes, mulheres negras, juventude, etc.

Desse mesmo contexto, emergiu a Lei 10639, em janeiro de 2003, acrescentando dois artigos ao texto da LDB de 1996. O ensino da História e da cultura afro-brasileiras tornou-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. O conteúdo programático deveria incluir o estudo da História da África e dos

---

<sup>334</sup> Embora se reconheça o mérito de ter colocado o tema em questão, críticas recentes têm destacado que predomina nos PCNs o papel da escola como divulgadora das contribuições das diferentes culturas, valorizando-se o convívio pacífico entre os diferentes, porém sem apontar meios de ultrapassar a desigualdade. Os grupos culturais são *apresentados como possuidores de características que lhes seriam inerentes ou inatas, perdendo a dimensão de que tais características são historicamente construídas* (GONTIJO, 2003, p. 70-72).

<sup>335</sup> Sobre a articulação do Movimento Negro brasileiro ver: NASCIMENTO (2000).

africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional.

Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2004). O documento prescrevia o trabalho com a História da África em perspectiva positiva e não apenas de denúncia da miséria e discriminações, citando exemplos de diversos povos africanos e sua organização social e política. Nesse caminho, as Diretrizes sugeriam até mesmo ‘conteúdos’ da história do continente, para serem abordados na escolarização, com destaque aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade e às civilizações e organizações políticas pré-coloniais africanas, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue. O papel dos afrodescendentes no Brasil também era ressaltado, enfatizando um “jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004). Além disso, sugerem-se datas significativas para a reflexão sobre o tema nas escolas. O 13 de maio é ressignificado e transformado em Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, e o 20 de novembro reforçado como celebração do Dia Nacional da Consciência Negra.

Paralelamente a todo esse movimento, uma ampla produção historiográfica passa a ressaltar as relações intensas e profundas da América Portuguesa com a África Atlântica. Um debate em torno do sentido e da experiência da escravidão no período colonial propõe-se a questionar a representação do escravo na colônia apenas como mercadoria e a ideia de “coisificação” subjetiva defendida por algumas construções acadêmicas que predominaram nos anos 1970 e início dos 1980. São destacados os espaços de negociação onde sujeitos em condição de escravidão poderiam agir e fazer escolhas, ainda que sob limites estreitos. Dentro dessa ótica, junto com enfrentamentos e resistências, também ocorreriam acomodações e trocas consensuais.

Mais tarde, em 2008, a LDB é novamente modificada no mesmo sentido da intervenção anterior, mas agora para incluir também a história e a cultura dos povos indígenas, através da Lei 11645. Embora, até 2012, não tenha sido lançada uma diretriz curricular específica para a nova temática, ações, discussões e produções bibliográficas têm proporcionado colocar também a questão indígena como um foco para o debate contemporâneo sobre a escola, o ensino de História e a formação das identidades.

Toda essa movimentação não se faz, evidentemente, como viemos acompanhando na introdução dos capítulos anteriores, sem reações e tensões que se alastram por escolas,

universidades, mídia, movimentos sociais e política institucional. Contudo, o que nos é fundamental no momento é saber que os PCNs (1998) e as Leis 10639 (2003) e 11645 (2008) tornaram-se referenciais centrais para a produção dos livros didáticos a partir da rearticulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

#### **4.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a reconfiguração do mercado editorial.**

Os finais dos anos 1990 marcariam o início de um novo cenário para a produção de livros didáticos no Brasil. A instituição de um complexo sistema de avaliação, com fixação de critérios definidos em editais prévios, provocaria um reajustamento do mercado editorial, tornando o PNLD e seus avaliadores interlocutores privilegiados da produção didática nacional.

A distribuição de livros didáticos foi prevista na Constituição de 1988 no campo do atendimento ao educando, junto com o transporte, a alimentação e a assistência à saúde. Neste período, organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, também propugnavam o investimento em livros didáticos como a melhor relação custo-benefício para alavancar a educação pública nos países em desenvolvimento<sup>336</sup>. O *Plano Decenal de Educação para Todos*, no mesmo caminho, considerava o livro didático como um dos principais insumos para a instituição escolar. Contudo, o documento questionava a eficiência dos programas governamentais constatando que o país ainda não havia conseguido formular uma política consistente para o livro didático que enfatizasse o aspecto qualitativo.

De fato, pesavam sobre o PNLD, instituído desde 1985, acusações de desregramentos, com não cumprimento de prazo de entrega, desvios e corrupção. Tudo isso era agravado pela inexistência de fonte financiadora fixa para o programa. Já em 1993, foi constituída uma comissão para avaliar os livros didáticos mais solicitados pelo MEC. A conclusão dos trabalhos apontou a existência de erros crassos, preconceitos e desatualização de informações, recomendando uma ação efetiva do Estado brasileiro a fim de selecionar os livros a serem adquiridos.

No mesmo ano foi definida a destinação de um fluxo regular de recursos para o PNLD e a partir de 1995 criaram-se comissões por área de conhecimento que, como fruto de uma série de reuniões públicas, estabeleceram critérios de avaliação mínimos para as obras

---

<sup>336</sup> Sobre possíveis interesses envolvidos entre agências internacionais de financiamento e grupos editoriais privados, ver CASSIANO (2007).



didáticas a serem adquiridas pelo governo. Desta forma, a distribuição de livros didáticos passaria de uma rubrica somente assistencialista para outro formato que visava atender a critérios educacionais qualitativos, inclusive com a intenção de fornecer ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente.

Em um primeiro momento, houve reações das editoras que, alegando a liberdade de mercado e de expressão, acusavam o governo de estar exercendo censura sobre a produção didática. Com o tempo, contudo, ocorreu uma readequação do mercado editorial para atender aos critérios fixados pelo PNLD.

Ainda de início, a implantação das avaliações, ao reprovar algumas obras de sucesso, abriu espaço para editoras de menor porte que lançaram obras mais ousadas do ponto de vista pedagógico. Mais tarde, porém, deu-se o caminho inverso: o capital exigido para a divulgação das obras em nível nacional e a velocidade das renovações para atender a cada edital do PNLD levou a uma concentração do mercado editorial com aquisição das pequenas por grandes editoras. A estabilidade e o tamanho do mercado de livros didáticos brasileiros acabaram atraindo, inclusive, grandes corporações internacionais que, ao adquirirem empresas brasileiras, injetaram ainda mais dinamicidade a um processo que já era de acirrada competição.

A compra governamental centralizada<sup>337</sup>, em larga escala, com fluxo estável ou em crescimento, acabou gerando uma reorganização do mercado editorial para o atendimento do setor público. Este processo é concomitante à opção da maioria das pequenas e médias escolas privadas pelos chamados *Sistemas de Ensino* que oferecem, além dos materiais didáticos, um conjunto de soluções (treinamento de professores, apoio logístico para o marketing, etc.) atrelados ao uso de uma marca ou *grife* pedagógica. Diferentemente de outros períodos, portanto, os esforços das editoras de livros didáticos, aos poucos, passaram a se concentrar, com quase exclusividade, à demanda gerada pelas escolas públicas através do PNLD.

Desde a rearticulação do Programa, os editais do PNLD passaram a estabelecer critérios de avaliação bastante detalhados. Os livros seriam entregues sem identificação e passariam por avaliação técnica e pedagógica. Após o PNLD/2002<sup>338</sup>, a avaliação pedagógica

---

<sup>337</sup> Inicialmente, o PNLD previa operacionalização e aquisição dos materiais de forma descentralizada para os estados que assim optassem. Apenas os estados de Minas Gerais e São Paulo aderiram, de fato, a este formato. Todavia, Minas, em 2000, e São Paulo, em 2005, retornaram à compra centralizada através do governo federal. A compra centralizada, devido ao volume negociado, gera ganhos em relação ao preço final pago às editoras.

<sup>338</sup> O termo PNLD/2002 refere-se ao primeiro dos três anos em que o livro, escolhido pelos professores, será utilizado pelos estudantes. O processo de avaliação começa antes com a definição da equipe coordenadora e a publicação do edital de convocação para os trâmites de inscrição.

passou a ser feita sobre coleções completas destinadas a uma fase do ensino básico e a responsabilidade da avaliação por área ou disciplina seria exercida por uma instituição de ensino superior contratada sob convênio com o Ministério da Educação<sup>339</sup>. O resultado da avaliação seria publicado no Guia de Livros Didáticos, um material impresso que se propunha a fornecer subsídios para que o professor indicasse sua preferência entre as obras aprovadas. De início, os livros recebiam uma classificação qualitativa. A partir de 2005, as obras aprovadas passaram a ser apenas listadas e comentadas, sem hierarquização. As avaliações sistemáticas seguem uma periodicidade trienal e, para séries finais do Ensino Fundamental, iniciaram-se com o PNLD 1999.

As primeiras avaliações dos livros didáticos, realizadas antes mesmo do estabelecimento desta segunda fase do PNLD (1996 em diante), já ressaltavam a necessidade de um controle rigoroso para evitar a reprodução de estereótipos ou discriminações detectados especialmente no tratamento dado a negros e índios nos materiais impressos. Desde o princípio, os editais do PNLD previram, como critério eliminatório para todas as áreas de conhecimento, a não veiculação de preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação. Especificamente na área de História, a questão do respeito à diversidade cultural esteve sempre presente e os critérios foram se adensando à medida que as pressões sociais por representação, as leis e a própria historiografia sobre estas temáticas geravam novas demandas.

Enfim, se as medidas em relação às ações afirmativas e às demais propostas contidas nas leis e diretrizes sobre *história e cultura afro-brasileira e indígena* geraram polêmica em parte da sociedade brasileira, a leitura dos editais do PNLD e dos pareceres presentes nos Guias do Livro Didático revela que, embora o processo de avaliação possa ser permeado também por conflitos internos, os coordenadores e avaliadores do PNLD foram enfáticos na adesão às novas diretrizes, tornando-as critério de exclusão e de classificação dos livros avaliados. Mais do que nunca, portanto, os autores e editores teriam que estar muito atentos a essas questões se quisessem ter sua obra com reais possibilidades de aprovação e participação no mercado didático.

---

<sup>339</sup> O processo operacional do Programa é de competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

#### 4.2 O centro da polêmica: a obra *Nova História Crítica* e a questão das identidades.

Como vimos no capítulo I, a obra *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt, foi o foco de uma série de questionamentos feitos aos livros didáticos de História através da imprensa. Isso se deve, em parte, ao seu grande sucesso de mercado. A coleção foi aprovada no PNLD 2002, quando foi a 2ª coleção mais vendida para as escolas públicas, e no PNLD 2005, quando ocupou o primeiro lugar nas solicitações dos professores. Feito considerável. Ainda mais se levarmos em conta que a obra foi publicada pela Editora *Nova Geração* que não constava no rol das mais poderosas empresas editoriais que dominavam o mercado da época.

Contudo, não é apenas pela visibilidade proporcionada pelo sucesso editorial que a obra despertou críticas acirradas. A leitura de seu conteúdo nos revela muito do que viemos tratando até aqui a respeito do *código disciplinar da História*, especialmente quanto à axiologização dos conteúdos e ao discurso afetivo e emocional. Sua exclusão do PNLD 2008 – sem o retorno no próximo Guia (de 2011), como aconteceu com muitas obras excluídas em alguma das avaliações - também demonstra os rumos que o Programa – e a comunidade acadêmica com ele envolvida - vai construindo em relação às obras didáticas de História<sup>340</sup>.

Nas duas edições em que o livro foi aprovado, as resenhas, feitas pelos pareceristas para auxiliar a escolha dos professores, foram bastante enfáticas em destacar alguns problemas com a obra. Linguagem marcada pela excessiva informalidade; uso de gírias; ironia, que nem sempre permite entender o conteúdo abordado; maniqueísmo; visão muito simplificada dos processos e contradições sociais; abordagem estereotipada de períodos e personagens históricos, etc., além de questões estruturais de relação entre conteúdo e proposta metodológica, estavam entre os alertas que os avaliadores faziam aos professores que optassem pela adoção do material em suas aulas<sup>341</sup>.

Analisamos um exemplar da coleção *Nova História Crítica* referente ao PNLD 2005. Trata-se de um livro de *História Integrada*, e os conteúdos examinados referem-se ao volume da 6ª série. Além do nome sugestivo, “história crítica”, aproximando-se dos discursos

<sup>340</sup> Na reportagem da Revista *Época*, citada no primeiro capítulo desta tese, a coordenadora da comissão técnica que avaliou os livros didáticos para o PNLD 2008, professora Margarida Maria Dias de Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, comentou os problemas da obra, levando a entender que sua exclusão se daria por motivos qualitativos. Em outras reportagens (*Época*, edição nº 490, 05/10/2007), contudo, insinua-se que a exclusão do livro se deu pelo fato de o PNLD passar a exigir diploma de curso superior para os autores e, no caso, Schmidt, professor de cursos pré-vestibulares, teria cursado somente até o 3º ano de Filosofia.

<sup>341</sup> Sobre as diferenças entre a análise realizadas pelos pareceristas do PNLD e a avaliação feita pelos professores (o que ajuda a explicar um pouco a vendagem do livro, apesar das críticas feitas a ele) ver, entre outros, CARIE (2008).

educacionais dos anos 1980, duas características, de início, se destacam na obra. Primeiramente, a abundância das imagens e cores que salta aos olhos. Surpreende o tratamento dado à iconografia pela edição da obra. Tal qual se faz em revistas de grande circulação, as imagens são recortadas e sobrepostas ao texto; imagens de época, fotografias, mapas, infográficos e pinturas são organizados compondo narrativas de reconstituição histórica. Dificilmente a imagem aparece sozinha. As legendas são descrições que chamam a atenção para detalhes (note, veja) ou, na maior parte das vezes, comentários que induzem ao sentido que o autor quer passar na condução do olhar do leitor. A obra também utiliza de charges que, com bastante ironia, potencializam o sentido do texto.

O outro aspecto que chama a atenção, no primeiro contato com a obra, como já havia destacado a análise feita pelo PNLD, é a linguagem utilizada. O autor se dirige ao “amigo leitor” como se estivesse em sala de aula, utilizando de muita coloquialidade, e mobilizando argumentos e sentimentos através de comparações, com exemplos em oposição extremada, e muita ironia.

Destoando do perfil interno da obra, a capa traz crianças de diversas etnias, trajando roupas de época, em uma caravela. O capítulo introdutório apresenta instruções para o aluno sobre o modo de usar o livro e sobre como raciocinar historicamente. Pede, então, para o estudante questionar sempre sobre os assuntos estudados: “o que esses acontecimentos têm a ver com o mundo atual? Como eles influenciaram a maneira de viver e de pensar das mulheres e dos homens de hoje? (...) as coisas não poderiam ter sido diferentes?” (p. 7). Além disso, chama atenção para a leitura das imagens e para a seção “Texto complementar” que tem por intenção apresentar ideias opostas às do autor do livro. De fato, esta seção traz textos, de historiadores atuais, que não estão em consonância com a versão defendida pelo autor ao longo do capítulo. Contudo, o encaminhamento das atividades para a leitura dos textos leva a uma interpretação mais complementar do que conflitante entre as duas visões. Em outra seção, “Reflexões Críticas”, busca-se encaminhar debates, a partir da recorrência entre o passado e o presente.

A noção de *sistema colonial*, como uma etapa de acumulação capitalista, permeia toda a interpretação que Schmidt faz da colonização portuguesa na América. Trata-se de um período fundador que determina a maioria dos problemas atuais do Brasil e da América Latina, como o latifúndio e a má distribuição de renda. O autor aborda a diferença entre *colônia de exploração* e de *povoamento* em um texto intitulado “por que ficamos tão diferentes?”. Aproveita para refutar argumentos étnicos, esclarecendo que “o destino de uma colônia não tem nada a ver com o povo que a colonizou” (p. 187) (os preconceitos e piadas

contra os portugueses não teriam, portanto, razão de ser). Adiante, contudo, traz *texto complementar* de Leandro Karnal, relativizando ou tornando mais complexas as diferenças entre os modelos de colonização português, espanhol e inglês. No mesmo caminho, em outro momento, traz um texto de autoria de João Fragoso, Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria (p. 231) contestando a exclusividade do modelo da *plantation* na colônia portuguesa e a dependência única dos ditames da metrópole. Como já enunciamos anteriormente, todavia, as questões dirigidas para a interpretação dos textos complementares não levam à exploração destes como visões antagônicas às construídas pelo autor didático.

A interpretação predominante em *Nova História Crítica* é a de que o *sistema* é que conduz a história e não os sujeitos e grupos sociais. Assim, constantemente cria-se a oposição entre culturas diversas e o *sistema capitalista*, tomado sempre como um exemplo negativo. As ações desenvolvidas por muitos sujeitos são sempre uma consequência da opção por um sistema que impõe o lucro a qualquer preço. Depois de narrar as atrocidades realizadas por espanhóis na colonização da América, por exemplo, cita o historiador Jorge Luiz Ferreira, afirmando que

não devemos entender a conquista da América como uma luta de branco ‘malvado’ versus índio ‘inocente’, mas, sim, perceber as trágicas consequências entre culturas totalmente diversas: uma regida pelo individualismo e pela lógica do lucro; outra regida por relações de reciprocidade [de troca igual] e pela comunhão com a natureza (p. 150).

A mesma ideia é repetida no trato da escravização dos africanos pelos europeus: “não foi por maldade que os europeus escravizaram seres humanos, mas porque tinham objetivos econômicos” (p. 213).

Mário Schmidt é um dos autores, dentre os analisados até aqui, que leva mais além uma característica da produção didática de história que viemos detectando até aqui: a de enfrentar e tentar modificar concepções ou preconceitos arraigados no imaginário social. Assim, o autor é enfático em diversos trechos e conduz a explicação para o enfrentamento destas concepções que intenta superar. Em certo momento, por exemplo, questiona aos estudantes: “E os negros africanos, será que eram mais dóceis, mais acomodados que os índios? É evidente que não! Os escravos africanos foram tão rebeldes quanto os escravos indígenas. Nunca se rendiam!” (p. 208). Mais adiante, o autor é ainda mais incisivo: “Tudo isso nos revela que ideias como ‘os negros se submetiam com mais facilidade que os índios’ e ‘os negros sempre foram mais passivos, aceitando humildemente sua situação’ não passam de um preconceito idiota (...)” (id.). Anteriormente, o autor já havia destacado que “**não** é

verdade que ‘os índios eram preguiçosos’ [sempre foram trabalhadores esforçados], que ‘a raça negra resiste melhor às tarefas pesadas’, que ‘os índios se rebelavam e os negros eram dóceis e humildes’ (p. 210, grifo no original).

Os subtítulos construídos pelo autor não deixam dúvida de que este tipo de enfrentamento é central para a abordagem de certas temáticas no livro: ‘Escravos índios e negros’; ‘Não existem raças humanas’; ‘A ideia anticientífica das raças humanas’; ‘Os índios não eram preguiçosos’; ‘A rebeldia dos escravos’, etc. O questionamento chega até à ideia da benevolência dos senhores de escravos, argumento que circulou na produção didática brasileira de João Ribeiro à Joaquim Silva:

Não existiam senhores de escravos “generosos” e “compreensivos”? Claro que uns senhores eram mais selvagens que outros. Mas, pense bem, é possível considerar justa e compreensiva uma pessoa, qualquer uma, que escraviza as outras? É generoso o indivíduo que tira a liberdade de um ser humano, que o obriga a trabalhar à força até a morte? (p. 212).

O autor aproveita a ocasião para combater outra concepção: a da pacificidade do povo brasileiro. Após descrever a escravidão como um sistema intrinsecamente violento e permeado de brutalidade, questiona: “Será mesmo verdade que os ‘brasileiros sempre foram pacíficos’? É possível acreditar que o ‘brasileiro é diferente de outros povos: aqui todo mundo se dá bem, todo mundo trata o outro como igual, com cortesia’?” (id.). Fica evidente que o autor visa interferir na autoimagem, quer dizer na construção da identidade do Brasil e dos brasileiros. Ao apontar os problemas decorrentes do período colonial, faz as seguintes inferências:

Algumas pessoas acham que o culpado por esse problema é o próprio povo trabalhador. Talvez você até já tenha escutado coisas preconceituosas assim: “Ah, o Brasil é uma droga por causa desse povinho”. Entretanto, pelo que já estudamos, amigo leitor, você considera que o povo brasileiro é o culpado da situação social ou é a grande **vítima**?

(...) Outra coisa que você pode ouvir por aí: “O Brasil não tem jeito. Isto aqui é o Brasil, sempre vai ser assim”. Como se as pessoas fossem prisioneiras do destino! Mas, se os escravos tivessem acreditado nessa bobagem de que “no Brasil nada muda” eles não teriam lutado por seus direitos e talvez existisse escravidão até hoje em nossa terra, não é mesmo? (p. 199, grifo no original)

A abordagem específica de cada um dos *grupos formadores da sociedade brasileira*, feita em *Nova História Crítica*, não é muito diferente da média dos livros analisados no capítulo anterior. Além da divisão em troncos linguísticos, os povos indígenas

da América são classificados pela organização econômica: sociedades coletoras e caçadoras (Jês); sociedades de economia de subsistência (tupis-guaranis); sociedades com produção agrícola excedente. A diversidade cultural é identificada. Nas páginas 138 e 139, há uma seção de imagens com o subtítulo “mil culturas diferentes”. Afora uma ou duas frases, no entanto, o tratamento dispensado aos povos indígenas no restante do texto é genérico.

O objetivo a ser atingido ao estudar os povos indígenas é revelado pelo autor no subtítulo: *Pensando as diferenças*: “Quando conhecemos a maneira de eles viverem, podemos ver um pouco ‘de fora’ nossa própria sociedade (...). Podemos questionar a idéia de ‘civilização’. Pensar melhor no que somos e no que queremos ser. Podemos aprender a respeitar todos os povos da Terra” (p. 141). De fato é na comparação com aspectos da sociedade capitalista (e na utopia de sua superação) que a abordagem sobre os povos indígenas ganha significado. Os indígenas eram artesãos habilidosos com a madeira, o osso, a cerâmica e as fibras vegetais. Os pais não eram violentos com os filhos. Amor e sexo eram inseparáveis. Os velhos eram respeitados pela experiência e sabedoria. Suas cabanas eram arejadas. Não existia a miséria que as grandes cidades têm hoje. E o autor insiste: “Compare com as favelas de hoje em dia: será que nós realmente somos civilizados?” (p. 140).

O autor também chama a atenção para a “grande igualdade social que existia nas aldeias. Não havia classes sociais, nem gente mais rica ou mais pobre que outras” (p. 140). E continua no destaque ao igualitarismo: “Tal como o ar para respirar e o canto do pássaro no galho da árvore, a terra, a floresta e os rios eram de todos. Quase não havia o meu e o seu, mas sim o **nosso**. Todos trabalhavam e todos repartiam os frutos do trabalho com a aldeia” (p. 141, grifo no original). A antropofagia é apresentada através de uma imagem em tamanho grande de Theodore de Bry. As legendas destacam que “os europeus da época ficavam horrorizados com a antropofagia dos índios da América. Mas será que as guerras europeias, que matavam muito mais gente não eram mais horrendas ainda?”. (...) “Os europeus que assassinaram tantos índios na América teriam sido menos violentos?” (p. 140).

A “democracia” indígena também ganha relevância. Em destaque verde é apresentado o pensamento de Pierre Clastres que teria afirmado “que a principal característica das comunidades indígenas no Brasil era a democracia e o gosto pela igualdade. ‘(...) A propriedade mais notável do chefe indígena é a sua ausência de autoridade’” (p. 141). Schmidt também enfatiza que “só porque nós vivemos num mundo em que uns mandam e muitos obedecem, não quer dizer que essa situação seja ‘natural’”. O cacique não podia dar ordens a ninguém. Havia uma assembleia da aldeia para as decisões maiores. Enfim, assim como os bens, a liderança era compartilhada:

Cada índio era livre para fazer o que quisesse. (...) O cacique não tinha mais direitos que os outros. Quando havia escassez de comida, o cacique ficava tão magro quanto o restante da aldeia. Não trabalhava menos nem tinha uma cabana mais confortável. Seu único “privilégio” era ir à frente dos guerreiros, nas batalhas, para transmitir coragem (p. 141).

Depois de todas essas considerações, o autor fazia uma ressalva:

É claro que não devemos idealizar a vida indígena. As sociedades indígenas não faziam parte de nenhum paraíso. Precisavam trabalhar e lutar muito para sobreviver, e suas condições de vida também apresentavam contradições. Por exemplo, os povos indígenas guerreavam uns com os outros (id.).

Ao final, na seção “Reflexões Críticas”, no entanto, retoma a comparação entre dois ‘modelos’ de sociedade:

Compare as comunidades indígenas antes da chegada de Pedro Álvares Cabral com a sociedade brasileira atual. Em qual das duas você pode perceber que há mais liberdade? Em qual das duas você pode constatar mais respeito à pessoa humana? Em qual você gostaria de viver? (justifique sua escolha).

**Imagem 18. Nova História Crítica, p. 154.**



espelinhos, colares e facas valiam demais! (...) *Cada sociedade tem a própria maneira de valorizar as coisas*” (p. 154, itálico no original). E, com a intenção de combater o preconceito, questiona aos estudantes: “quem era mais *civilizado*: o que trabalhava em troca de presente ou o que matava e roubava?” (id.)

A recorrência ao presente se dá por meio da temática da violência. Ganha destaque o crime cometido por jovens de classe média de Brasília que atearam fogo em um

A história da colonização é um relato de destruição das culturas indígenas. Foram escravizados, tiveram suas terras roubadas, foram mortos impiedosamente. A destruição física foi acompanhada pela destruição cultural. O escambo, que se estabeleceu no início da colonização, é aproveitado para abordar a questão do preconceito etnocêntrico. O autor esclarece que “para as sociedades indígenas, os



índio Pataxó. O etnocentrismo também é ilustrado através de uma fotografia atual de crianças em situação de rua e um guarda apontando um revólver para uma delas. Ao lado, encontra-se uma charge de dois pequenos índios comentando: “E eles se acham civilizados!” (p. 154).

A abordagem sobre os negros gira em torno da escravidão e da sobrevivência do racismo. O livro traz um capítulo específico sobre *História da África* na qual aborda algumas ligações do continente com o Brasil, as religiões africanas e a escravidão controlada pelos árabes. Quanto a esta última, destaca que “os filhos dos escravos já eram quase livres”. Já os traficantes europeus e brasileiros, movidos pelo lucro, alcançaram grande riqueza e desestabilizaram o continente, incentivando guerras entre as tribos.

No Brasil, mãos e pés do senhor, os escravos africanos estavam presentes em quase todas as atividades econômicas. A escravidão no território português na América seria marcada por um “horror sem limites”. O sofrimento estava em todos os lugares. O capítulo sobre o Brasil colonial abre com as seguintes considerações do autor: “Imagine que um dia você seja arrancado de sua casa e levado à força para uma terra distante, com outro idioma, outros costumes. Nunca mais verá seus pais, seus amigos, sua casa e trabalhará forçado a vida inteira, comendo mal, apanhando. Até morrer...” (p. 205). Imagens dos instrumentos de tortura ganham destaque, como no caso da máscara de ferro e da Palmatória. Uma legenda destacava que “a violência não era causada pela “maldade humana”, mas pela necessidade de submeter a mão-de-obra cativa” (p. 212). Descrições fortes, intensas, dos castigos e suplícios intermináveis, marcam esta história

de brutalidades que seria, ainda segundo o autor, um dos capítulos mais sangrentos da nossa história.

Outra maneira de controlar os escravos, além da violência, seria a de oferecer vantagens para aqueles de “melhor comportamento”. Junto a uma

Imagem de Debret, comenta-se na legenda: “O escravo no tronco. Os outros cativos, apavorados, não ousarão desobedecer. Repare que é um escravo que aplica o castigo. O escravo obediente recebia pequenas vantagens. Por exemplo, a de bater em vez de apanhar” (p. 214).

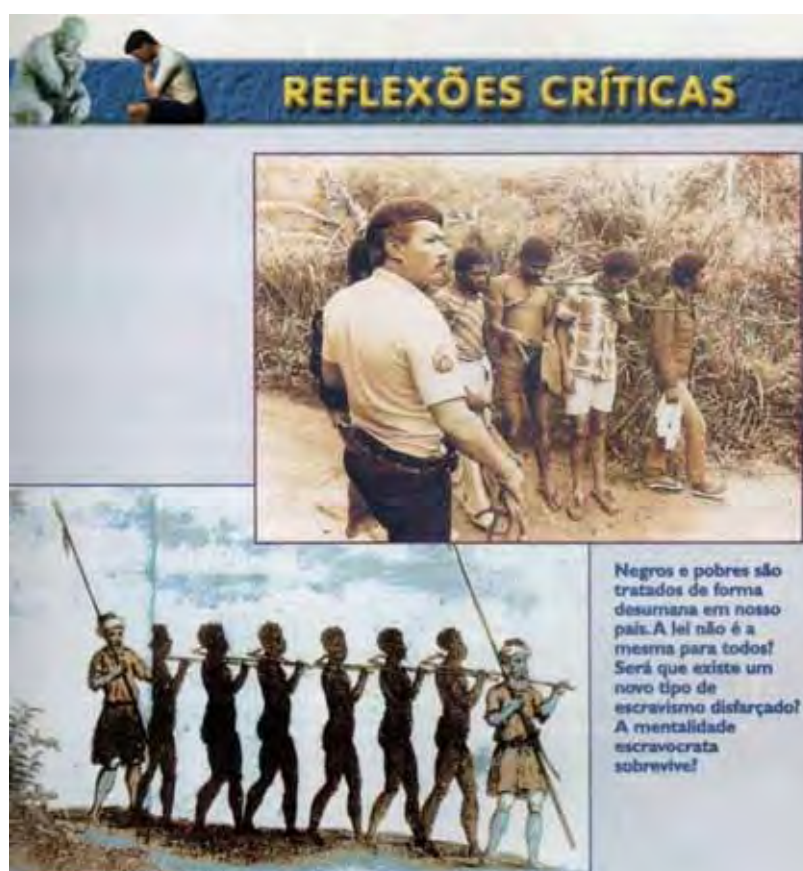
**Imagem 19. Nova História Crítica, p. 214.**



Na resistência, o autor comenta e nomeia a organização de dezenas de quilombos do Rio Grande do Sul à Amazônia. O igualitarismo é destacado: “nos quilombos não existia nenhum grande proprietário. Todos trabalhavam e não havia diferenças sociais acentuadas como na sociedade colonial. Os líderes eram reis escolhidos pela comunidade” (p. 208). O último rei de Palmares foi “o magnífico guerreiro Zumbi” (p. 209). Na destruição de Palmares, “até as crianças foram trucidadas” (id.).

Encerrando o assunto, o autor aborda o racismo e a discriminação como uma cruel

**Imagem 20. Nova História Crítica, p. 219.**



herança do tempo da escravatura. “O passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos do presente” (p. 216). Nas “Reflexões críticas”, há uma imagem de escravos africanos, amarrados pelo pescoço, contraposta a outra imagem, da década de 1970, de homens negros enfileirados, também amarrados pelo pescoço e conduzidos por um policial (p. 219).

Ainda que levando em consideração que não era por uma

maldade intrínseca e sim pela lógica do sistema que as atrocidades foram cometidas, a ação europeia na América é marcada pela cobiça e pela violência. Numa abordagem semelhante à de *Brasil Vivo*, o autor destaca que os portugueses “invadiram as áreas onde os índios viviam e agiram como se dissessem: ‘Olha aí, sr. Índio, a partir de agora isso aqui é **meu**’” (p. 192, grifo no original). Insaciáveis, os europeus, na América, mataram, destruíram e roubaram. Para ilustrar as “injustas guerras justas”, utiliza-se muita ironia. Uma charge mostra uma mulher indígena amamentando seu filho em uma rede. Um Homem branco aponta uma arma de fogo e diz: - “Socorro! Os indígenas estão nos atacando!” (p. 210).

A dicotomia social é sempre explicitada. “O senhor de engenho vivia na ampla e fresca casa grande, os escravos se amontoavam na pequena, suja e quente senzala” (p. 222).

**Imagem 21. Nova História Crítica, p. 210.**



Os senhores de engenho eram ricos, poderosos e invejados. Tinham tanto poder que até pareciam

nobres na Europa. Contudo, os comerciantes podiam ser ainda mais ricos que os senhores de engenho. A escala de valores da ação dos europeus fica clara quando, para acompanhar a ilustração de uma grande moenda, apresenta-se a seguinte legenda: “(...) se o escravo ficasse preso na engrenagem, o machado lhe amputaria o braço. Afinal seria absurdo danificar a propriedade ou atrasar a produção” (id.).

Já os bandeirantes, por onde passavam, deixavam um rastro de destruição: “atacavam impiedosamente as aldeias indígenas. Matavam todo mundo que atrapalhasse, inclusive as crianças” (p. 266). O papel da Igreja, por sua vez, foi de colaboração com os colonizadores. Apesar de os

missionários tentarem proteger os índios dos caçadores de escravos, a atuação geral da Igreja contribuiu para a destruição das culturas indígenas. A atuação dos padres no apoio à escravidão dos africanos é ainda mais fortemente destacado. Os africanos mereciam a escravidão, era uma forma de resgatar os seus pecados por cultuar falsos deuses. Mas, alguns papas recomendavam que os escravos fossem “bem tratados”. E o autor indaga: “Será que era possível alguém levar uma chicotada com carinho?” (p. 102). Uma charge traz um homem negro amarrado ao tronco sendo chicoteado. O padre, ao lado, avisa: “pode bater, mas sem maltratar” (id.).

Enfim, destaca o autor que os europeus vieram para a América com o objetivo de enriquecer à custa do trabalho dos escravos. Nosso passado é cheio de injustiça (p. 196). Assim, como em boa parte dos livros que analisamos anteriormente, da década de 1980, em *Nova História Crítica*, o processo de colonização, que está alicerçado sobre “o roubo de terras e o assassinato de índios, a escravidão dos africanos e o desprezo do Estado pelos homens pobres” (p. 223), fundou as diferenças sociais que ainda sobrevivem no Brasil. Da mesma forma que muitos dos livros do período anterior, as representações que Schmidt apresenta

indicam que está dialogando com uma sociedade com séculos de racismo, preconceito e desigualdades extremas. Em sua leitura, para mudar este quadro, é preciso convencer e com este intuito mobilizam-se argumentos extremos, sentimentos de justiça e compaixão, e projetam-se utopias no passado com

vistas a uma nova história e uma nova identidade que se pretende construir.

O livro de Schmidt não participou mais do mercado didático das escolas públicas desde 2008. As obras analisadas a seguir poderão nos ajudar a compreender um pouco do movimento que vem fazendo o discurso didático sobre o passado, o presente e a perspectiva de futuro dos brasileiros nos últimos anos.

**Imagem 22. Nova História Crítica, p. 102.**



#### **4.3 Livros didáticos de História e a questão das identidades no PNLD 2011**

No início da segunda década dos anos 2000, estamos claramente diante de uma nova situação quanto à produção didática nacional. O PNLD pode ser visto como um processo em que editais, guias, resenhas, obras excluídas, etc. induzem a uma produção didática de História desejada por parte da comunidade acadêmica vinculada ao ensino de História. O mercado de livros didáticos foi direcionado quase que exclusivamente para as escolas públicas, e as avaliações do PNLD passam a significar sentença de vida ou de morte para as obras e, até mesmo, para as editoras de médio e pequeno porte<sup>342</sup>.

O PNLD 2011 marca a quinta avaliação trienal consecutiva dos livros de História destinados à segunda fase do Ensino Fundamental feita dentro do novo modelo instituído nos finais dos anos 1990. Como os anteriores, o edital de 2011 reforçava o critério de exclusão para as obras que veiculassem “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2008). No que

<sup>342</sup> Boas reflexões sobre o assunto podem ser encontradas em CUNHA (2011).



tange aos objetos que viemos tratando nesta tese, de acordo com as novas leis em vigência no país, o edital recomendava que as coleções de História procurassem:

promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;  
 promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;  
 abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (id.).

A equipe que coordenou e realizou a avaliação das obras foi composta por parte da comunidade acadêmica voltada à pesquisa sobre o ensino de História<sup>343</sup>. A avaliação foi norteada por um conjunto de 62 critérios divididos em cinco blocos temáticos, conforme previsto no edital<sup>344</sup>. Foram avaliados: o Manual do Professor, a correção e a adequação de conceitos, a coerência da abordagem teórico-metodológica, a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania, a estrutura editorial e o projeto gráfico. O último bloco avaliava o *respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental* através de um único item: “Contempla conteúdos referentes à “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, conforme disposto no Art.26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008” (BRASIL, 2010). Ficava, assim, explícita a centralidade que essa temática ganhava para a avaliação das obras.

Diante de todos esses critérios, foram aprovadas dezesseis e reprovadas nove obras na avaliação para 2011. De fato, observa-se uma grande concentração do mercado, como já vínhamos acompanhando anteriormente. As 16 coleções aprovadas foram publicadas

---

<sup>343</sup> A *Comissão Técnica* foi coordenada pela professora Margarida Maria Dias de Oliveira. A *Coordenação de Área* coube à professora Sonia Regina Miranda e a *Coordenação Adjunta* a Paulo Knauss de Mendonça, Tania Regina de Luca e Alessandro Donato Carvalho. Como *Leitores Críticos*, participaram Ângela de Castro Gomes e Lana Mara de Castro Siman. Os *avaliadores* foram Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus, Ana Teresa Marques Gonçalves, André Luiz Vieira de Campos, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Andréa Ferreira Delgado, Antonio Celso Ferreira, Carina Martins Costa, Carla Maria Carvalho de Almeida, Décio Gatti Júnior, Dilton Cândido Santos Maynard, Elison Antonio Paim, Flávia Eloisa Caimi, Gilvan Ventura da Silva, Isaíde Bandeira Timbó, Itamar Freitas de Oliveira, Magda Maria de Oliveira Ricci, Márcia Regina Capelari Naxara, Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Fernanda Baptista Bicalho, Maria Telvira da Conceição, Marizete Lucini, Marta Margarida de Andrade Lima, Nathalia Helena Alem, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, e Sônia Cristina da Fonseca Machado Lino.

<sup>344</sup> Professores da rede pública de ensino avaliaram as resenhas produzidas pelos pareceristas, antes de serem publicadas.

por apenas 6 editoras: FTD (4), Ática (3), Saraiva (3), Scipione (3), Moderna (2) e Edições SM (1). Seis coleções eram novas e dez delas já constavam entre as aprovadas do PNLD 2008. A concentração se verifica também no número de obras aprovadas: 22 no PNLD 2005, 19 no PNLD 2008 e 16 em 2011.

Procedemos à análise de 14 das 16 obras aprovadas (ver tabela VIII). As obras se encontram, no máximo, na 5ª edição, contudo, algumas delas são de autores há mais tempo no mercado. No caso das obras *História & Vida Integrada*<sup>345</sup> e *Saber e Fazer História*, por exemplo, autores tradicionais da produção didática de História ganham a companhia de novos nomes, provavelmente contratados para atualizar a obra e adaptá-la às novas exigências, tal qual se fez, anteriormente, com a obra de Joaquim Silva. Outro caso que também merece destaque neste quesito é o do *Projeto Araribá* que se tornou uma das coleções melhor avaliadas e a mais solicitada pelos professores a partir de 2008. Produzida dentro de uma concepção de forte e sistemático planejamento editorial, baseado em pesquisa a respeito do público consumidor (no caso, das necessidades dos professores), a obra foi aprovada em 2008 sem identificação de autoria. Por exigências legais, em 2011 na capa passou a constar o nome da coordenadora editorial, Maria Raquel Apolinário, mantendo, contudo, a característica de uma produção coletiva<sup>346</sup> sob uma concepção pedagógica pré-estabelecida<sup>347</sup>. Na grande maioria das obras, os autores têm graduação na área de História e pós-graduação em Educação, Ciências Sociais ou História.

**Tabela VIII Livros de História aprovados pelo PNLD 2011**

Obra	Autor	Ano	Edição	Pg.	Editora
História das Cavernas ao Terceiro Milênio	Patrícia Ramos Braick Myriam Becho Mota	2010	2ª	280	Editora Moderna
História e Vida Integrada	Nelson Piletti Claudino Piletti Thiago Tremonte de Lemos	2010	4ª	v.2 224 v.3 272 <sup>348</sup>	Editora Ática

<sup>345</sup> A obra dos irmãos Piletti constitui caso importante para entender a trajetória do PNLD. Excluída em 1999, sofreu adaptações e tornou-se a obra melhor avaliada no PNLD subsequente. Sobre o assunto ver FARICELLI (2005).

<sup>346</sup> Da elaboração dos originais participaram: Maria Auxiliadora Dias Guzzo, Eduardo Augusto Guimarães, Rosane Cristina Thahira, João Carlos Agostini, César da Costa Jr, João Luiz Maximo da Silva, Thelma Cadermatori Figueiredo de Oliveira, Vivien Christina Botelho de Souza Morgatto, Yone de Carvalho e Ricardo Vianna Van Acker.

<sup>347</sup> Sobre o assunto ver SILVA (2012).

<sup>348</sup> Esta coleção de história integrada estende o conteúdo da América Portuguesa até o 3º volume (8º ano).

História Sociedade & Cidadania – Nova Edição	Alfredo Boulos Júnior	2009	n/c	288	Editora FTD
História em Documento Imagem e Texto	Joelza Ester Domingues	2009	Ed. renovada	304	Editora FTD
Novo História – Conceitos e Procedimentos	Ricardo Dreguer Eliete Toledo	2009	2ª	224	Saraiva Livreiros Editores
Para Entender a História	Divalte Garcia Figueira João Tristan Vargas	2009	2ª	288	Saraiva Livreiros Editores
Projeto Araribá História	Maria Raquel Apolinário	2011	2ª	v.2 248 v.3 255 <sup>349</sup>	Editora Moderna
Projeto Radix – História	Cláudio Roberto Vicentino	2010	1ª	288	Editora Scipione
Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil	Gilberto Cotrim Jaime Rodrigues	2009	5ª	272	Saraiva Livreiros Editores
Tudo é História	Oldimar Pontes Cardoso	2010	1ª	304	Editora Ática
História em Projetos	Carla Miucci Ferraresi Andrea Paula Conceição Oliveira	2010	2ª	272	Editora Ática
Vontade de Saber História	Marco Pellegrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	2009	1ª	208	Editora FTD
História Temática	Conceição Aparecida Cabrini Roberto Catelli Júnior Andrea Rodrigues Dias Montellato	2010	4ª	v.1 200 v.2 216 v.3 256 v. 4 270	Editora Scipione
Para Viver Juntos – História	Débora Yumi Motooka Ana Lucia Lana Nemi Muryatan Barbosa Anderson Roberti dos Reis	2009	1ª	256	Edições SM

No primeiro olhar em conjunto que se lança sobre as obras, sobressai a prevalência de uma forma de organização curricular: à exceção de uma, todas as demais obras dispõem os conteúdos na forma da *História Integrada*. É o reflexo de uma trajetória dos livros

<sup>349</sup> Esta coleção de história integrada estende o conteúdo da América Portuguesa até o 3º volume (8º ano).

didáticos de História desde os finais dos anos 1990. No PNLD 2008, foram aprovadas quatro obras classificadas como *História Temática*, 14 obras de *História Integrada* (divididas em integrada e intercalada) e apenas uma que dividia os conteúdos entre História do Brasil e História Geral, que recebeu a singular classificação de *História Convencional*.

Como vimos anteriormente, os PCNs – e, também, outras propostas curriculares que foram construídas nos anos 2000 – não recomendam a forma de organização da *História Integrada*. Trata-se, portanto, de uma vitória (parcial, porque o processo continua) do mercado ou de um *código disciplinar da História* que veio se reconstruindo nos finais dos anos 1980. Nessa concepção, o aluno da segunda fase do Ensino fundamental deve conhecer *toda a História*, organizada de maneira cronológica. A distribuição do tempo é aquela imaginada pelos – e para os – europeus do século XIX, e a História do Brasil intercala-se ao ritmo da história dita ocidental numa sucessão contínua de fatos históricos<sup>350</sup>.

A única obra que permaneceu no mercado com uma organização curricular diferente foi a *História Temática*, da Editora Scipione. A coleção carrega consigo a marca das discussões curriculares do estado de São Paulo<sup>351</sup>, estabelecidas desde os debates sobre o projeto da CENP (ver capítulo III) e, não por acaso, atinge altos níveis de comercialização neste estado da federação. Nesta coleção, cada volume trata de um eixo temático: *Tempos e Culturas* (6º ano), *Diversidade cultural e conflitos* (7º ano), *Terra e propriedade* (8º ano), *Mundo dos cidadãos* (9º ano)<sup>352</sup>.

Se do mercado e do próprio código disciplinar vem a predominância da *História Integrada* como organização curricular, um efeito do processo de avaliação contínuo será uma tendência à homogeneização das obras didáticas de História quanto à abordagem de alguns conteúdos centrais e os princípios metodológicos básicos. Essa tendência é admitida pelo próprio Guia de Livros Didáticos 2011 quando reconhece que “se por um lado a avaliação sistêmica serve para melhorar a qualidade estrutural das obras didáticas, por outro lado seu efeito de padronização gera coleções cada vez mais parecidas e com singularidades cada vez mais raras” (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Contudo, um olhar bastante atento pode perceber algumas nuances, ainda que a análise em conjunto que procedemos aproxime os conteúdos de obras – que, para atender às

---

<sup>350</sup> Sobre as motivações e, especialmente, as consequências, para o ensino de História, da adoção do formato de *História Integrada* ver BITTENCOURT (2003).

<sup>351</sup> E, também dos PCNs.

<sup>352</sup> A Lei nº 11.274, de 06/02/2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. Com isso, a segunda fase continuou atendendo a adolescentes de 11 a 14 anos, mas contemplando, agora, o sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.



exigências do programa, já tendem a abordagens semelhantes -, perdendo um pouco da especificidade de cada material. Mantendo o olhar em diacronia que vem nos guiando até aqui, sistematizamos as considerações abaixo sobre a produção didática de História e as representações construídas sobre o Brasil e os brasileiros no PNL D 2011:

a) **Se tomarmos por base a relação estabelecida com o leitor, não há grandes inovações quanto à materialidade do livro.** O formato grande (21 x 27cm), padronizado nos anos 1980, permaneceu. Não há mais livros com diagramação precária e impressos apenas em duas cores, como acontecia com algumas obras do período anterior. Recursos gráficos advindos da tecnologia computacional são aplicados para tornar as obras ainda mais atrativas e melhorar a comunicação visual em coleções repletas de imagens, fotografias, pinturas, mapas, infográficos e demais representações artísticas. Novas técnicas, inclusive, permitem a ampliação de detalhes de imagens, possibilitando interpretações mais contextualizadas. O uso das charges como recurso didático, condutor das narrativas, diminuiu significativamente.

b) **Nas atividades propostas, observa-se uma retomada do diálogo com a pedagogia, mas também a maior presença de proposições que remetem a procedimentos meta-históricos (no sentido restrito de propor técnicas e modos de interpretar próprios da pesquisa histórica).** As coleções fazem um grande esforço para organizar sua proposta didático-pedagógica através de várias seções entremeadas entre os conteúdos formais. Nenhuma delas inicia abruptamente os conteúdos. Capítulos e unidades abrem, geralmente, com imagens em tamanho grande, pequenos textos, dialogados, que tentam fazer ponte com o presente e com os conhecimentos prévios dos estudantes ou questões ‘problematizadoras’ que servem como estímulo para a continuidade da temática abordada. A coleção *História em Documentos* realiza essas aberturas a partir de textos literários. Já na coleção *História em Projetos*, as questões-problema propostas não ficam apenas na abertura dos capítulos, mas se tornam elemento estruturante dos conteúdos formais.

Há coleções que tendem a uma maior sistematização pedagógica, como a própria *História em Projetos*<sup>353</sup> que traz as seções fixas e sempre na mesma ordem: *Orientando-se no tempo e no espaço* com documentos, textos, imagens e mapas, seguidos de questões para análise; *Paradas* com textos curtos em organização temática – o que confere uma interessante

<sup>353</sup> Os manuais do professor de todas as coleções, inclusive por exigência dos editais, são bastante complexos e detalhados. Propositadamente, contudo, procuramos não consultar os manuais do professor – nos quais os autores explicitam a intencionalidade de cada seção ou atividade proposta – para manter a coerência com a análise feita nos demais capítulos.

característica híbrida à obra - associados a questões interpretativas; *Panorama* uma extensa lista com um conjunto de informações, geralmente ligadas à história política, organizadas de forma cronológica; e *Ponto de Chegada*, que fecha as unidades através da realização de um projeto em grupo. Outro exemplo de uma estrutura predeterminada, sistematicamente projetada, sobre a qual se dispõem os conteúdos é o *Projeto Araribá* da Editora Moderna, embora, diferentemente da anterior, nesta coleção, o conteúdo informativo ocupe lugar central. A linguagem é simplificada, e as unidades são divididas em capítulos bem curtos, permeados com esquemas e infográficos que sistematizam as interpretações. Há seções ligadas à leitura e compreensão de textos (também curtos). Alguns estudos temáticos são realizados a cada unidade, na seção *Em foco*, acompanhados de atividades interpretativas. No final das unidades, são propostas novas atividades de revisão e sistematização dos conteúdos estudados.

As coleções procuram trazer uma variedade de estratégias didáticas<sup>354</sup> exploradas a partir da diversidade de gêneros textuais: artigos e reportagens de jornal, letras de música, trechos de livros de historiadores, legislação, depoimentos pessoais, lendas, poesias, documentos históricos, etc. Seguindo uma tendência pedagógica que se estabelece a partir dos anos 1990 (que já está presente nos PCNs, mas demorou mais a aparecer, de maneira explícita, nos livros didáticos da 2ª fase do Ensino Fundamental), muitas obras enfatizam a aprendizagem procedimental. Em momento específico das obras, em página dupla, os estudantes são orientados, passo a passo, sobre como montar uma maquete, ler um mapa histórico, fazer um estudo comparado, realizar uma entrevista, fazer um trabalho em dupla, elaborar uma biografia histórica, organizar um quadro cronológico, analisar uma obra de arte, ler e compreender um gráfico, entender a representação visual de um conceito, ler um documento histórico escrito, ler uma imagem, elaborar linhas do tempo, ler uma tabela econômica, interpretar plantas urbanas, identificar símbolos, analisar uma escultura, fazer biografias, compreender um texto, etc.

É dentro deste saber-fazer que se encaixa o trabalho com os procedimentos advindos da História acadêmica. Algumas coleções se esforçam para apresentar o conhecimento histórico como representação, sempre em construção, e definido por escolhas

---

<sup>354</sup> Nem sempre, todavia, percebe-se a organização de conteúdos e atividades, por série, planejada para atender à progressão e à complexificação das estratégias teórico-metodológicas, acompanhando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Provavelmente pela própria lógica de organização curricular, a coleção em que a preocupação com este ponto é mais visível é a *História Temática*, na qual atividades lúdicas e significativas vão exigindo maior aprofundamento argumentativo no decorrer das séries. É nesta obra onde se vê, também, com maior nitidez, alguma preocupação com a continuidade com a primeira fase do ensino fundamental.

teórico-metodológicas. Onde se vê mais explícito este esforço de busca de procedimentos meta-históricos, contudo, é no trabalho com documentos que visa, por vezes, criar condições para o exercício, pelos alunos, do raciocínio e do procedimento interpretativo dos historiadores<sup>355</sup>. Há coleções em que o trabalho com documentos ocupa lugar central como *História em documento* e *História em Projetos*. Na maioria das obras, há seções semelhantes às apresentadas em *História, sociedade e cidadania*: “A imagem como fonte”, “o texto como fonte”. O conceito de “fonte” ou “documento” em muitas obras didáticas, entretanto, é bastante variável e, muitas vezes, inclui textos analíticos de historiadores ou de jornalistas atuais comentando sobre temas ou acontecimentos passados.

O tratamento das imagens se dá no mesmo caminho. Na maioria das obras, embora provavelmente não seja esta a intenção, as imagens são tratadas como verdade histórica, testemunha dos fatos e ilustração dos conteúdos abordados. Em alguns casos, a imagem ocupa lugar central nas propostas didáticas das obras. A coleção *Para Viver Juntos*, por exemplo, traz imagens grandes na abertura dos capítulos. Elementos técnicos e leitura interna das imagens são explorados a partir de questões direcionadas aos estudantes. Nessa coleção, há também uma seção intitulada *Arte e Cultura* na qual as imagens sobressaem<sup>356</sup>.

Outras obras tentam criar possibilidades discursivas para que as imagens sejam vistas como representação. Na coleção *Novo História conceitos e Procedimentos* as legendas das imagens iniciam sempre com a expressão “representação idealizada”, utilizada como uma forma de dizer aos estudantes que não se trata do real. Em outras coleções utilizam-se das “imagens canônicas”<sup>357</sup> acompanhadas de legendas indicando outro significado ou mesmo utilizando um texto mais longo para demonstrar a inverossimilidade da imagem. Na coleção *História, Sociedade e Cidadania*, por exemplo, na abertura do capítulo sobre a administração colonial portuguesa, tem-se a pintura da Fundação de São Vicente (1900) de Benedito Calixto ocupando quase duas páginas inteiras. Um pequeno texto a acompanha, pedindo aos estudantes que observem a imagem com atenção e indagando: você seria capaz de descrevê-la? (inclua o cenário, as personagens, as armas, as vestimentas etc.) Será que a relação entre

<sup>355</sup> Estamos aqui tentando interpretar e analisar as atividades propostas pelas coleções do PNLD 2011. A busca da aproximação com a produção acadêmica é uma proposição geral das obras do período. Não perdemos de vista, todavia, as considerações que fizemos no capítulo I sobre as diferenças entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico.

<sup>356</sup> Seção semelhante ao “Panorama Cultural” da coleção Sergio Buarque de Holanda que, colocada ao final das unidades, recebia tratamento bastante elaborado em páginas com fundo colorido e reproduções de fotografias de arquitetura e de obras de arte (pinturas e esculturas) com alta qualidade gráfica.

<sup>357</sup> Por sua constante repetição, as imagens, produzidas no século XIX e no início do XX, acabam se tornando ponto de referência de identificação coletiva, o que leva o historiador Elias Thomé Saliba a defini-las como *imagens canônicas*. Ver: SALIBA, 1998.

índios e europeus foi sempre assim tão tranquila quanto a imagem mostra?” (p. 233)<sup>358</sup>. Outra estratégia é utilizada, ainda no rol dos exemplos, na coleção *Para Entender a História* em que se apresenta o quadro da Primeira Missa, de Victor Meirelles. Pede-se aos alunos para comparar com a Carta de Caminha, indagando se o pintor foi fiel ao documento. Ao final, questiona-se aos estudantes, sem apresentar demais informações: “que efeitos você acha que o pintor esperava produzir na mente do observador?” (p.134). Outras coleções como *Tudo é História* e *Vontade de Saber História* mobilizam as imagens de maneira semelhante às descritas anteriormente opondo o real ao inverossímil<sup>359</sup>.

Além das atividades procedimentais, as coleções do PNLD 2011 procuram

**Imagem 23. Capa de Para Entender a História.**



incentivar o debate de valores, a análise de problemas sociais e a interação entre os estudantes através de confecção de cartazes, jornais, murais, apresentações orais e encenações. Na coleção *Tudo é História*, no final do livro do aluno, para fechar o ano letivo, apresenta-se o *Projeto história nos palcos* onde se incentiva a dramatização dos temas e períodos estudados. Em muitas coleções, como em *Para viver Juntos*, há pequenos boxes que acompanham o desenvolvimento dos conteúdos históricos propondo debates a respeito de questões que envolvem a cidadania no presente.

**c) Predominam nas capas referências à *História da América* e à nova**

**demanda didática gerada pela inclusão da *História da África*.** Máscaras, esculturas e pinturas africanas ou sobre africanos no Brasil são as imagens que sobressaem. Em seguida, vêm as imagens que fazem referência à América pré-colombiana: astecas, maias e incas.

<sup>358</sup> A problematização da imagem para o aluno termina por aí. Sua abordagem como documento histórico é feita somente no livro do professor quando se orienta sobre a estrutura interna da imagem e as intencionalidades do autor dentro do seu contexto na virada do século.

<sup>359</sup> Mais do que um erro ou interpretação equivocada de autores e editores, a diversidade de usos da imagem indica a tensão entre o possível e as intencionalidades, marcando claramente os limites da produção didática: espaço físico, público alvo, linguagem, código disciplinar. Por isso, provavelmente, na maioria das coleções, joga-se para o manual do professor as instruções sobre a interpretação da iconografia, deixando de indicar outras possibilidades no livro do aluno.

Alusões à cultura popular e à miscigenação cultural ocupam também cinco das 17 capas analisadas<sup>360</sup>: cavalhadas, escultura de ex-voto, folheto de cordel, artesanato indígena<sup>361</sup>, escultura de Aleijadinho. Uma coleção traz na capa o Monumento aos Descobrimentos (Portugal).

**d) As coleções buscam deixar mais evidente sua aproximação com a História produzida nas academias.** Os discursos se tornam mais complexos e os posicionamentos, menos intensos que o período anterior. Nas representações da sociedade brasileira predominantes, percebem-se sobreposições entre as interpretações do período anterior e a busca de uma história ‘multiperspectivada’.

Em todas as obras, encontram-se muitas citações, referências e textos de historiadores. Procura-se, em decorrência, primeiramente, evitar a polarização extrema entre dominantes e dominados que se colocava nos anos 1980. Ainda que se mantenha, em muitas coleções, a estrutura básica dos conteúdos definidos pela tradição e sedimentados como parte de um código disciplinar da História<sup>362</sup>, os autores deixam clara uma maior consciência da relação entre a construção do discurso histórico e a formação da nação. A coleção *Projeto Araribá*, por exemplo, ao justificar a utilização do termo “América Portuguesa”, baseada em interpretação de Fernando Novais, afirma que, no período colonial, não havia um sentimento de nacionalidade nos moradores, e o território era bem menor. Assim, não se pode falar em “Brasil” como uma nação já existente neste período. O mesmo posicionamento encontra-se na coleção *Projeto Radix*.

Contudo, a polarização entre senhores e escravos continua sendo a representação predominante da sociedade colonial<sup>363</sup>, juntamente com o patriarcalismo como modelo de organização social<sup>364</sup>. Mantém-se a representação de um senhor de engenho dotado de grande autoridade, que aspira a uma posição nobiliárquica. Em *História em Documentos*, ao comentar o poder e a autoridade dos senhores, a autora os representa como temidos, respeitados e obedecidos. Por outro lado, embora endosse a oposição entre os dois extremos

<sup>360</sup> Incluímos na análise os volumes referentes ao 7º ano de todas as coleções de *História Integrada* e os quatro volumes da coleção *História Temática*.

<sup>361</sup> Neste caso, a referência indígena aparece mais em segundo plano, ficando em maior destaque a confecção da peça de artesanato, por isso não consideramos uma referência mais explícita à cultura indígena.

<sup>362</sup> Os conteúdos estabelecidos por esta tradição da história política - expedições guarda-costas, feitorias, pau-brasil, capitânicas hereditárias, governo geral, etc. - continuam presentes.

<sup>363</sup> A coleção *História, Sociedade e Cidadania* chama a atenção para a existência de várias regiões econômicas e diversas “sociedades” coloniais.

<sup>364</sup> Um destaque maior para as mulheres na sociedade colonial é dado na coleção *História e Vida Integrada*.

sociais, o senhor e o escravo, a coleção *Projeto Araribá* traz um texto da revista *Nossa História* alertando para a falsa ideia da opulência dos grandes senhores de engenho. Uma camada intermediária de trabalhadores livres, assalariados, aparece na maioria das coleções, concomitante ao reconhecimento da existência de uma hierarquia rígida, com remota mobilidade social.

Algumas coleções abordam as “heranças culturais” desta sociedade construída no período colonial. Em geral, tratam-se de traços que marcam aspectos de uma identidade a ser superada. *História Temática* (7º ano) discute o patriarcalismo, o jeitinho brasileiro e a malandragem. No volume do 8º ano, fala em estereótipos que caracterizariam a nação brasileira como o do Jeca Tatu associado à preguiça, à lei do menor esforço e ao atraso. *História em Documentos* também explicita características da sociedade colonial que marcaram profundamente o país: a discriminação social, o desprezo pela atividade braçal e a ostentação da riqueza. *Projeto Radix* traz um artigo do *Diário de Cuiabá* com o título “escravidão, exploração de recursos e catolicismo podem explicar subdesenvolvimento” (p.213), comentando também sobre a questão do patrimonialismo. Já em *Tudo é História* é o nepotismo que é abordado como sobrevivência da sociedade colonial.

É, contudo, a questão da terra, com a presença dos latifúndios, a permanência mais destacada pelas coleções. *História em Projetos*, *História Temática*, *Saber e Fazer História*, *Para Viver Juntos* e *Projeto Radix* abordam a origem colonial da problemática distribuição da terra no país. Já *Saber e Fazer História* fala do privilégio que significa a posse da terra ainda no Brasil contemporâneo e traz uma poesia de Patativa do Assaré intitulada “A terra é nossa” sobre a importância da divisão da terra “um pouco pra cada um”.

Quanto às *representações fundadoras* que viemos analisando até aqui o que se vê também são sobreposições. Os textos de Caminha, representando um *momento fundador*, tornam-se mais escassos e aparecem apenas em uma parcela das obras. Momentos fundadores, contudo, estão ainda bastante presentes na iconografia didática. A *Fundação de São Vicente*, de Benedito Calixto, o *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro*, de Oscar Pereira da Silva, a *Elevação da Cruz em Porto Seguro*, de Pedro Peres e a *Primeira Missa*, de Victor Meireles constam em diversas obras. Ressalve-se que a *Primeira Missa* aparece, geralmente, para se tornar alvo de questionamentos.

O quadro da Insurreição Pernambucana volta a aparecer em várias coleções, na maioria das vezes, sem nenhuma problematização. Termos como “invasão” ou “expulsão dos estrangeiros” estão presentes em algumas obras, mais como lapso do que como uma defesa da filiação portuguesa. Na maioria das coleções, o tema é tratado sem menção à união das três

raças. Pequenas exceções se fazem presentes. A reunião de senhores de engenho, indígenas e africanos é mencionada nas coleções *Projeto Radix* e *Tudo é História*. Tendo como fonte da interpretação o trabalho de Evaldo Cabral de Mello, a coleção *História em Projetos* aborda o tema sob o título “disputas europeias pela colônia portuguesa na América: ocupações francesas e holandesas”. As autoras utilizam a locução “Insurreição dos luso-afro-americanos” contra o domínio holandês. Nas lideranças, citam “Henrique Dias, negro que tinha sob suas ordens um grande grupo de pretos e pardos, vários deles – escravos” e “Antonio Felipe Camarão, indígena catequizado pelos jesuítas” (p.213).

Embora não se endossem discursos a respeito da pacificidade, da harmonia e da democracia racial da sociedade brasileira, avista-se, em algumas obras, maior ênfase, na miscigenação, tolerância e trocas culturais, quando comparadas ao período anteriormente analisado. Nesse sentido, a história da alimentação ocupa lugar de destaque, em uma parcela considerável das obras, a indicar a produção cultural de muitos povos, mas também as trocas culturais produzidas ao longo do tempo. Câmara Cascudo e Gilberto Freyre são constantemente evocados para exemplificar tal constatação. É nos capítulos dedicados à cultura e à religião na colônia em que os temas do sincretismo e da miscigenação, como fatores positivos, ganham destaque. Em *História: das cavernas ao terceiro milênio*, o capítulo abre com citação de Darcy Ribeiro, que recebe o título “Terra de todos os povos”: “(...) no princípio eram principalmente índios nativos e uns poucos brancarrões importados. Depois, principalmente negros, vindos de longe, africanos. Mas, logo, logo, veja só: eram multidões de mestiços, crioulos daqui mesmo” (p. 258). A informação se complementa com texto das próprias autoras: “Poucos países possuem a característica multicultural do Brasil. Sua origem está na mistura de culturas, religiões e etnias muito diferentes. Uma marca do nosso passado colonial” (id.). Uma das coleções em que a ênfase nas trocas culturais fica mais evidente é a *História em Projetos*. Os títulos de capítulos e de “Paradas” finais indicam esta característica: “Capítulo 4: O encontro dos povos europeus com alguns povos e culturas dos continentes africano e asiático”; “Parada final: trocas culturais ocorridas a partir do encontro entre os europeus e os povos do continente africano e asiático”; “Capítulo 5: O encontro dos povos do continente europeu com os povos da América: do contato à conquista<sup>365</sup>”; “Parada Final: Trocas culturais”; “Capítulo 6: o encontro dos povos europeus com os povos daqui: do contato à conquista”; “Parada final: As culturas envolvidas no contato: trocas e influências

---

<sup>365</sup> Por vezes, contudo, as trocas culturais remetem à ideia de herança, legado dos afluentes ao rio caudaloso: “ao chegar à América, os primeiros exploradores e conquistadores conseguiram dominar a maioria da população nativa, chegando até mesmo a dizimar grande parte dela. Apesar disso, sofreram influências das culturas nativas. Tais culturas deixaram um legado que pode ser observado até os nossos dias” (p. 61).

mútuas”; Parada Final (cap. 13): “as influências da cultura do açúcar na alimentação da América portuguesa”; “Capítulo 15: a vida cultural nas Américas”; “Parada 1: religiosidades mestiças: as práticas de devoção nos cultos, festividades e irmandades da América portuguesa”. “Parada final – saberes e sabores: um caldeirão de culturas culinárias nas Américas portuguesa, espanhola e inglesa”; “Parada final (capítulo 17): representações da diversidade cultural brasileira”. “Parada 1 (capítulo 18): Miscigenação e diversidade: os ingredientes da sociedades nas áreas mineradoras”. Todos esses assuntos são tratados com recorrência a autores como Berta Ribeiro (sobre a ‘tupinização’ do português); Câmara Cascudo, Gilberto Freyre, Maria Beatriz Nizza da Silva, Gilberto Gil (então, Ministro da Cultura, sobre sincretismo e a presença da cultura negra na formação dos brasileiros) Ronaldo Vainfas, Antonio Candido, etc. Letras de canções, como ‘Feijoada Completa’, de Chico Buarque, também são utilizadas para mostrar o resultado da convivência entre culturas diversificadas.

Contudo, mesmo com todo esse investimento na miscigenação e nas trocas culturais<sup>366</sup>, as coleções didáticas do PNLD 2011 não ocultam a violência, a desigualdade e os conflitos inerentes à sociedade brasileira no passado e no presente. As elaborações se tornaram mais complexas e nem sempre se pode perceber as ações dos sujeitos sendo guiadas exclusivamente por um “sentido da colonização”<sup>367</sup>, embora essa interpretação também esteja presente. Como veremos a seguir, a abordagem individualizada sobre os elementos formadores da sociedade brasileira permanece, os embates e oposições étnico-raciais também continuam, embora, por vezes, com relatos menos dramáticos que os da década de 1980:

---

<sup>366</sup> Etnocentrismo e eurocentrismo são questões abordadas diretamente por algumas coleções. *Tudo é História, Novo História: conceitos e procedimentos, História e Vida Integrada* e *Projeto Radix* trazem textos específicos sobre a questão da Europa como centro do mundo. Contudo, nem sempre este discurso acarreta na opção por outra forma de organização curricular que rompa com os valores criticados.

<sup>367</sup> O “Sentido da colonização”, a partir de citação de Caio Prado Júnior é abordado na coleção *Saber e Fazer História*. A coleção *Projeto Radix* propõe a comparação entre a leitura de Caio Prado Jr. e de Janice Theodoro da Silva sobre o “sentido da colonização” e traz um box com o título “‘ciclos econômicos’ uma expressão em desuso”. A diferenciação entre colônias de povoamento e de exploração é trabalhada nas coleções *Saber e Fazer História* e *Tudo é História*. Já a ideia de *pacto colonial* é explorada nas coleções *História Temática* e *História e Vida Integrada*.



d. 1) A grande mudança que se processa na perspectiva dos discursos identitários

**Imagem 24. Para viver Juntos, p. 128.**



presentes nos livros didáticos de História é, de fato, a inclusão da *História da África*<sup>368</sup>. De um continente com história praticamente inexistente, a África passa a ser descrita como palco de uma série de sociedades e culturas que se desenvolveram ao longo do tempo, figurando, em algumas coleções, como um dos passados válidos e positivos da sociedade brasileira. Somam-se a isso representações imagéticas,

principalmente através de fotografias contemporâneas, presentes em algumas obras, que mostram afrodescendentes em condições positivas, com imagens que expressam alegria e beleza. Nas representações imagéticas sobre o continente africano, com caracterização étnica, a beleza de rostos e vestimentas é bastante perceptível. O mesmo se dá nas representações referentes ao Brasil atual. Na coleção *Para Viver Juntos*, por exemplo, o capítulo “os laços entre os africanos e os afro-brasileiros” (p.128) abre com uma fotografia de família brasileira de ascendência africana passeando no parque Ibirapuera (SP), numa evidente situação social positiva, o que não era comum anteriormente.

Nem todas as coleções, contudo, deixam explícita a relação de ancestralidade entre a sociedade brasileira e as diversas sociedades africanas. Nos limites do quadro cronológico, proposto pela *história integrada*, por vezes, o conteúdo sobre a África é diluído entre uma quantidade gigantesca de outras informações, dividindo espaço com árabes e chineses. O recorte temporal (referente ao 7º ano) abrange um grande período, geralmente indo do século X ao XVIII, englobando especialmente os reinos de Gana, Mali, Songai, mas também, em algumas obras, Iorubás (como um grande grupo étnico), o reino cristão de Aksum, Benin, Congo e o Grande Zimbábue.

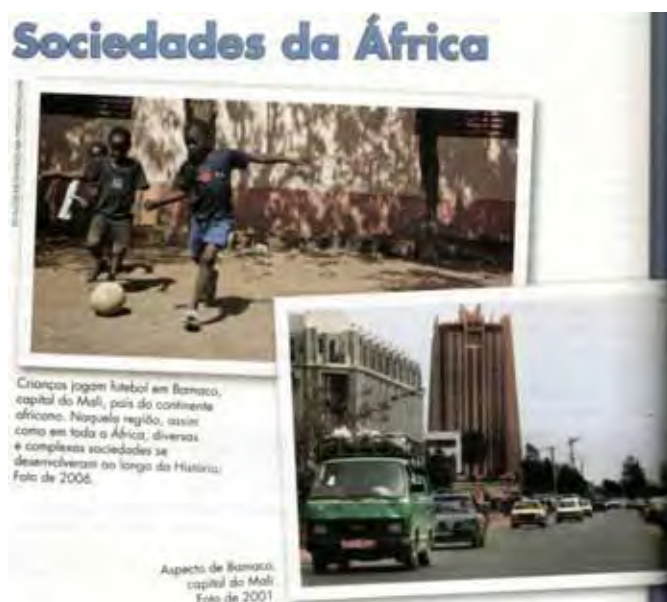
Outras coleções deixam mais explícitas, já no trato da História da África, as ligações com a história brasileira e o peso destas culturas na formação das identidades dos

<sup>368</sup> Ainda que não seja nosso foco de análise, vale a pena traçarmos algumas considerações sobre como as coleções tratam o assunto, especialmente em um momento em que ainda não se assentou uma tradição didática de abordagem sobre esta temática.

brasileiros. Constatando que “estamos ligados ao continente africano de forma indissolúvel”, a coleção *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* aborda a influência banto no Brasil. Já *História em Documentos* pede uma pesquisa sobre a influência Iorubá no Brasil, focando especialmente o Candomblé, os Búzios e os Orixás. *História Temática* apresenta uma foto de prática de candomblé na África e outra no Brasil, indicando semelhanças. A coleção *Novo História Conceitos e Procedimentos* traça relação entre a luta dos *jagas*, na África, e os quilombos no Brasil. Já a coleção *Saber e Fazer História* aborda a História da África em um capítulo intitulado *Povos da África*, localizado após o trato da América Portuguesa. Os autores identificam que boa parte da nossa herança cultural veio com os africanos. São mencionadas influências na literatura, no vocabulário, na música, na dança, na alimentação, na religião, no vestuário e na ciência. Note-se que, identificadas com a cultura erudita, a literatura e a ciência dificilmente eram mencionadas nas heranças culturais africanas nas produções didáticas anteriores. Os autores concluem que “as culturas de origem africana fazem parte do modo de ser, pensar e viver da população brasileira, assim como o trabalho dos descendentes de africanos foi e continua sendo fundamental para a economia brasileira” (p. 171).

Em geral, as coleções buscam apontar a diversidade de organização social e

**Imagem 25. História e Vida, p. 116.**



política na África. Títulos e subtítulos como “As múltiplas civilizações africanas” (*Para entender a História*), “Torre de babel” (*Para entender a História*), “um continente pluricultural” (*História Temática*), “Um continente multicultural” (*História: das Cavernas ao terceiro milênio*) indicam para os estudantes a variedade de povos, línguas e culturas que ocupam o continente. As imagens complementam esse discurso. Na abertura do capítulo sobre as sociedades da África em *História e Vida*

*Integrada*, apresenta-se uma fotografia de crianças jogando futebol na rua em contraste com outra imagem do trânsito em uma grande cidade. Na coleção *Projeto Radix*, fotografias de pastores da etnia massai, na Tanzânia; de professora e alunos em sala de aula, no Egito;

crianças e soldados durante comício político em Luanda (Angola); e do centro urbano de Johannesburg compõem a introdução do subcapítulo sobre a diversidade dos povos africanos.

A intenção de mostrar um lado mais positivo da África está presente em algumas obras. Produção artística, vida urbana, cultura escrita e desenvolvimento tecnológico são utilizados neste sentido. Na Coleção *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, por exemplo, constata-se o problema: “poucas pessoas fazem referência ao continente africano, destacando a sua tecnologia, a produção intelectual, os impérios antigos, os músicos e os artistas. Essas ideias distorcidas desqualificam a cultura africana e acentuam o preconceito contra os afrodescendentes” (p. 140). Aponta-se, então, que alguns povos sabiam ler, escrever e viviam em cidades. Apresenta-se o uso de técnicas avançadas de agricultura. O reino Iorubá é representado como uma terra de comerciantes e artistas, que possuía uma vida urbana dinâmica. São apresentados também os Dogons (Mali) como exímios astrônomos. Parcela significativa das obras também dá destaque aos Griots, como portadores de uma sabedoria oral ancestral africana.

Um tema presente em todas as obras analisadas é o da pré-existência da escravidão no continente, antes do século XV, e sua diferença para com o sistema implantado pelos europeus<sup>369</sup>. Algumas coleções naturalizam<sup>370</sup> a instituição da escravidão mostrando que esta era uma relação social que vinha da mais remota antiguidade (*Para Viver Juntos; Das Cavernas ao Terceiro Milênio*). Para os autores de *Para Entender a História*, “a escravidão é tão antiga que está mencionada até na Bíblia” (p. 153). Além disso, a participação de governantes e líderes africanos no tráfico, mesmo após a chegada dos europeus, é salientada em algumas coleções. Em *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, por exemplo, há um texto da *Revista Nossa História* salientando que

Os africanos não foram apenas envolvidos pelo tráfico de escravos. Eles também se envolveram ativamente no grande comércio transatlântico. Isto é: uns foram vítimas, outros foram agentes do tráfico. (...) Eram os próprios africanos que controlavam as fontes de fornecimento de escravos negros e carregavam corpos para as embarcações europeias. Vendiam seus ‘irmãos de cor’ como hoje se costuma dizer (p. 224).

---

<sup>369</sup> A esta altura talvez ainda seja conveniente lembrar que a existência da escravidão na África era e é utilizada como justificativa para a instituição da escravidão na América Portuguesa ou até como argumento contra políticas de reparação.

<sup>370</sup> Emprego a expressão, como venho utilizando no decorrer da obra, no sentido de que, sendo algo que acontece “desde tempos remotos” em todas as culturas, a situação-traumática – para a constituição da sociedade brasileira – da escravidão perde dramaticidade e conteúdo mobilizador ao se tornar algo ‘natural’ inerente às relações humanas. Sobre a “normalização” de ‘experiências-limite’ pelo discurso histórico, ver, entre outros, RÜSEN, 2009.

Em que pesem essas constatações, a maioria das coleções opõe uma escravidão por guerras e dívidas – que gerava escravos inseridos na família do proprietário – à escravidão mercantil, de caráter essencialmente econômico e que transformava o indivíduo escravizado em mercadoria. As considerações são geralmente apoiadas por citações ou textos de historiadores como Milton Meltzer, Paul Bohannon, Mary Del Priore e Renato Venâncio. A consequência para os africanos do comércio de escravos realizado pelos europeus é tida como catastrófica e relacionada à desestruturação demográfica, produtiva e política. Algumas obras chegam a comentar a resistência dos africanos aos europeus, citando inúmeras revoltas entre os séculos XVI e XVIII.

No trato da escravidão e da vida dos afrodescendentes na América Portuguesa, predomina a abordagem sedimentada desde os finais dos anos 1980, acrescida de mais complexidade e, em geral, com menos dramaticidade no encadear dos discursos<sup>371</sup>. Algumas coleções buscam utilizar uma linguagem mais próxima do ‘politicamente correto’, empregando termos como “africanos escravizados” (*Novo História: conceitos e procedimentos, Projeto Radix*), “pessoas escravizadas” (*Para entender a História*), “indivíduo escravizado” (*História e Vida Integrada*). A opção pela mão-de-obra africana continua sendo associada ao lucro do tráfico e à dizimação dos indígenas pelas doenças trazidas pelos europeus. Uma novidade no trato do tema refere-se mais à questão metodológica. Algumas coleções apresentam várias versões sobre o assunto para que o estudante possa tirar suas próprias conclusões. A coleção *Saber e Fazer História* traz quatro versões sobre o motivo da escravização dos africanos: Sérgio Buarque de Holanda (ressaltando a não-adaptação à agricultura, doenças, fugas, leis e proteção dos jesuítas referentes aos indígenas), Stuart Schwartz (destacando as semelhanças da cultura africana com a cultura europeia - os negros conheciam a metalurgia e a criação de gado), Fernando Novais (enfatizando a escravidão como elemento do *sistema colonial* programado para gerar lucro para a metrópole e os comerciantes) e Caio Prado Júnior (devido à falta de trabalhadores na Península Ibérica).

A escravidão é caracterizada na coleção *História e Vida Integrada* como um dos aspectos mais cruéis do empreendimento colonial e um dos maiores crimes contra a humanidade. Por outro lado, a coleção *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* traz um boxe

---

<sup>371</sup> A coleção *História em Projetos* faz uma abordagem temática da escravidão como fenômeno americano, utiliza documentos sobre a América Inglesa e textos sobre o Haiti. Tal posicionamento, que pode levar à compreensão de um fenômeno social amplo, gera, por vezes, dificuldades do entendimento de relações próprias da América Portuguesa.

grande em destaque, com o texto “Escravos de escravos”, de Antonio Risério, publicado na *Revista Nossa História*, no qual se mostra que tanto indígenas quanto africanos tinham a relação da escravidão como algo natural em suas sociedades.

A situação deplorável dos navios negreiros desponta em todas as coleções<sup>372</sup>. A afirmação literal de que os escravos tornavam-se mercadoria e o uso dos termos “despersonalização” ou “coisificação” torna-se exceção nas obras didáticas. O autor da coleção *Projeto Radix* deixa claro para os estudantes esta busca de um novo posicionamento quando afirma que “muitos historiadores têm procurado atualmente dimensionar o que era ser e sentir-se escravo, buscando ultrapassar a compreensão do escravo como entidade puramente econômica” (p.134).

Contudo, a questão do trabalho ocupa ainda a centralidade da abordagem didática sobre os africanos e afro-brasileiros. Jornada de trabalho excessiva, produção até o limite das forças, má alimentação e inúmeros sofrimentos fazem parte da descrição básica do trabalho daquele elemento fadado a ser “mãos e pés do senhor”. Discussões importantes para a historiografia sobre escravidão, dos anos 1970 e 1980, como a que se refere à ‘brecha camponesa’ (período de tempo e pequenos lotes concedidos ao cativo para cultivar seus próprios alimentos) são retomadas em algumas coleções. Na coleção *Araribá* contrapõem-se a leitura de Ciro Flamarion Cardoso – que destacaria que este fenômeno seria um elemento de flexibilidade na escravidão brasileira –, à de Jacob Gorender, salientado que tal concessão beneficiava muito mais aos senhores, que se desincumbiam de maiores gastos com alimentação. Timidamente algumas obras vêm apresentando as múltiplas atividades desenvolvidas por pessoas em situação de escravidão no ambiente urbano<sup>373</sup>. Em *Para Viver Juntos*, destacam-se as atividades de pintura, marcenaria, construção, transporte, limpeza urbana, comércio, etc.; já a autora da coleção *História em Documento* afirma que nas cidades os escravos exerciam diversas atividades como barbeiros, artesãos ou vendedores. O discurso ainda é incipiente, mas aponta para a possibilidade de atribuição de outras identidades para além daquela ligada somente à condição social de escravo.

Possibilidades de ascensão social, por sua vez, são pouco presentes nos discursos didáticos sobre o período colonial. Aparecem discretamente no trato das irmandades religiosas. As coleções *Projeto Araribá* e *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* relatam o caso

---

<sup>372</sup> O traficante de escravos continua o responsável pela maior perversidade no contexto da escravidão atlântica. A coleção *História Temática* destaca, através de citação do historiador Manolo Florentino, a participação efetiva de brasileiros (especialmente cariocas) no tráfico negreiro.

<sup>373</sup> Salientamos aqui que outros períodos que não analisamos, especialmente o século XIX, podem trazer outras perspectivas para esta leitura.

de Chica da Silva, deixando claro que se trata de uma exceção. A coleção *História em Documento* traz um relato de Harro-Harring sobre as dificuldades envolvidas na tentativa de compra da alforria de uma mulher escravizada no Rio de Janeiro do século XIX.

A violência continua em destaque como elemento intrínseco ao sistema escravista. Castigos, maus-tratos, e torturas, cujos instrumentos são descritos e representados, também, através de imagens, compõem o quadro de situações adversas a que o sujeito escravizado estava submetido<sup>374</sup>. A resistência também se mantém em relevo a demonstrar que os africanos não aceitaram passivamente a escravidão. O texto da coleção *Projeto Araribá* informa que “usando meios pacíficos ou violentos, os africanos resistiam à crueldade da escravidão, em defesa de sua condição humana, de suas necessidades e de sua cultura” (p. 224). Contudo, quando aborda o subcapítulo “trocas e conflitos” esta mesma coleção coloca em debate as ideias de Gilberto Freyre e Jacob Gorender (para que os estudantes tomem um posicionamento). Em Freyre, a coleção destaca as interpretações que valorizam mais a integração que o conflito, através da representação da ama-de-leite e da miscigenação. Em Gorender, exploração, dominação e violência se destacam. Freyre ressaltaria os negros trabalhando sempre cantando, enchendo de alegria africana a vida brasileira. Para Gorender, por sua vez, os africanos e afro-brasileiros não escapavam ilesos às degradações impostas pelo regime. Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso (p. 226).

**Imagem 26. Para Entender a História, p. 213.**



A maioria das formas de resistência citadas - banzo, suicídio, aborto, infanticídio, assassinato de feitores, simulação de doenças, trabalho mais lento, roubo de comida, sabotagem - coincide com as

<sup>374</sup> Imagens produzidas por Debret e Rugendas continuam sendo predominantes na iconografia didática, mas ganham destaque obras destes artistas que, anteriormente, não eram tão presentes, como a série de retratos de Rugendas com identificação étnicas de homens e mulheres africanos que vieram para o Brasil.

estratégias discursivas já descritas nos anos 1980<sup>375</sup>. Porém, práticas culturais são agora também enquadradas como forma de resistência. A coleção *Novo História: conceitos e procedimentos*, por exemplo, traz a religião e a festa como resistência e apresenta também um texto de Marina de Mello e Souza destacando, na mesma perspectiva, a língua e outros elementos culturais. Eventos significativos como os casos do Engenho de Santana, em Ilhéus, ou da Revolta dos Malês<sup>376</sup> são citados como exemplos de resistência, enfrentamento e negociação. Aliás, a possibilidade de negociação é uma novidade advinda da historiografia incorporada em algumas obras. *História em Projeto* traz uma “Parada”: “A escravidão dos negros africanos na América colonial: negociação e conflito”, afirmando que “Para sobreviver em território americano na condição de escravizados, os africanos aprenderam a negociar e, quando isso não era possível, a resistir” (P. 173). *Saber e Fazer História* também traz um subtítulo “Negociação e conflito” destacando as pequenas conquistas e a adaptação na tentativa de reduzir os aspectos mais perversos da escravidão. Ressaltam os autores que “a adaptação, porém, não deve ser entendida como conformismo”, mas como estratégia de sobrevivência (p. 152).

Os quilombos permanecem como símbolo da resistência à escravidão. A luta de Palmares é descrita sem a dramaticidade literária do período anterior<sup>377</sup>. Além de Palmares, é apresentado um maior número de quilombos e mocambos espalhados pelo país. Praticamente todas as coleções trazem referência, algumas com bastante destaque, às comunidades quilombolas remanescentes. Propõe-se uma discussão sobre a temática com utilização de descrições e fotografias de comunidades, como a de “Vão das Almas” presente em *Para Entender a História*. A Coleção *História Temática* aborda as Comunidades remanescentes de quilombos no 7º e no 8º ano. Neste último, entra como exemplo dentro da temática do uso coletivo da terra.

<sup>375</sup> A falta de solidariedade entre os sujeitos escravizados e entre cativos e libertos é apontada em *Das Cavernas e Para Viver Juntos* como uma das causas que dificultavam a resistência.

<sup>376</sup> Neste caso, alguns livros do PNLD 2011 citam o evento no trato da temática ainda no período colonial. Como não analisamos o corte referente ao Brasil independente, não temos como comparar a forma como este evento era tratado na produção didática de períodos anteriores.

<sup>377</sup> O grande ‘herói’ negro continua sendo Zumbi. A coleção *Tudo é História* traz um Boxe sobre Luiz Gama. Em *Para viver juntos* cita-se Luiz Gama, Cipriano Barata, Machado de Assis, Cruz e Souza e Aleijadinho. Talvez por uma concepção de História que não valorize mais a figura do sujeito individual, mas provavelmente devido também ao período restrito que analisamos (a América Portuguesa colonial), a maioria das coleções não traz referência a sujeitos negros que se destacaram em diversos segmentos sociais como propõem as diretrizes curriculares. A maioria dos sujeitos recomendados como dignos de exemplaridade e estudo na escola pelas diretrizes, de fato têm sua atuação ligada a períodos posteriores: “Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros” (BRASIL, 2004).

Na questão cultural, especificamente, predominam as descrições das ‘heranças’ - música, dança, língua, pratos típicos, vocabulário, instrumentos musicais, etc. - já conhecidas das produções didáticas anteriores. A coleção *Para Viver Juntos* ressalta a presença dos afrodescendentes nas culturas popular e letrada brasileiras, destacando o maracatu, a festa do Senhor do Bonfim e os trabalhos artísticos de Djanira e Di Cavalcanti. Ganham espaço, também, novas temáticas como a da formação de famílias. Na coleção *Projeto Araribá*, por exemplo, a formação de família é apresentada como uma forma de construir espaço para a liberdade. Baseada na interpretação de Robert Slenes, a coleção *Tudo é História* também apresenta a formação de famílias como ameaça ao escravismo. Na questão religiosa, ganha destaque o sincretismo. Algumas coleções apresentam imagem ilustrando essa temática. Outras, como *História em Projetos* e *Para Viver Juntos*, apontam para os conflitos e perseguições religiosas. A coleção *Saber e Fazer História* traz a letra da canção “A Deusa dos Orixás”. No mais, o assunto é referenciado geralmente com um pedido de uma pesquisa, individual, fora do ambiente escolar.

Há menções, em diversas obras, quanto à herança da escravidão para a sociedade brasileira. Referem-se, primeiramente, à visão a respeito do trabalho e, especialmente, ao preconceito quanto ao trabalho braçal. Outras coleções apontam a exclusão, a violência e o preconceito racial como consequências diretas do regime de escravidão no Brasil. Na coleção *Projeto Radix*, destaca-se que, em meio a um cotidiano permeado por diversas formas de violência, a escravidão, “mesmo depois de abolida, deixou marcas de exclusão – econômica, social, política – que ainda estão sendo reparadas pelos diferentes grupos das camadas sociais brasileiras” (p. 134). O autor aponta essa herança como uma cicatriz social percebida numa sociedade racista e excludente (p. 228). O volume destinado ao 8º ano de *História em Projetos* também traz um texto analisando dados colhidos pelo IBGE no ano 2000 e afirmando que melhorias sociais não reduzem o abismo racial presente no país (p. 54). A relação entre a condição de escravidão e a questão racial, no passado, como consequências para o presente, é definida na coleção *História Temática*, 7º ano, no capítulo sobre “O que é ser escravo? O que é ser livre?”:

a questão racial vinculou-se definitivamente à escravidão, pois todos os indígenas ou negros seriam potencialmente cativos apenas em virtude de sua raça, da cor de sua pele. Quanto menos características físicas de índios ou negros os indivíduos tivessem, maiores seriam suas chances de não serem identificados como escravos (p.184).



As relações entre o passado e a atualidade são estabelecidas de diversas outras formas pelas coleções analisadas, mas nem sempre com subsídios mais intensos para a interpretação do tempo presente. A coleção *História: sociedade e cidadania*, logo depois de mencionar a exigência de “pureza de sangue” nas câmaras municipais do período colonial, questiona aos alunos na seção *Dialogando*: “como você vê o preconceito racial no mundo hoje?” (p. 241). Em outro momento, na seção *Atividades de Aprofundamento*, a abordagem é semelhante: “Na sociedade colonial, o fato de uma pessoa pertencer ao sexo feminino ou a um povo africano dificultava ou impedia que ela melhorasse de vida. Qual é a situação da mulher e do afrodescendente no Brasil de hoje?” (p.268). *História Temática*, por sua vez, traz a Carta do Movimento Negro Unificado, de 1978, denunciando inúmeros tipos de preconceito e discriminação racial. Em um boxê intitulado *Cidadania Hoje*, a Coleção *Para Viver Juntos* considera a árdua luta para o descendentes de escravos serem integrados na sociedade e questiona aos estudantes: “Após mais de 120 anos da abolição, os afro-brasileiros possuem os mesmos direitos que os demais cidadãos?” (P. 129). Mais adiante, apresentando uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* sobre a primeira condenação por racismo de torcedores de futebol, indaga:

Em sua opinião, o Brasil é um país racista? Você já presenciou alguma situação em que alguém tenha sido vítima de racismo? Faça um relato da situação. Por quais razões persiste o racismo no Brasil? O que fazer para evitá-lo? Além dos afrodescendentes, que outros grupos você conhece que também são vítimas de discriminação? Por quê? (p.131).

Por vezes, a recorrência ao presente se faz sem referenciar diretamente a questão étnico-racial<sup>378</sup>. Na coleção *Saber e Fazer História*, por exemplo, após a citação da famosa frase do jesuíta Antonil, interroga-se o estudante:

Considerando que atualmente muitas indústrias e propriedades agrárias fazem uso de máquinas para aumentar a produção, qual a sua opinião sobre a importância do trabalho humano atualmente? Os trabalhadores continuam sendo “as mãos e os pés” dos empresários e fazendeiros? (p. 156).

Charges, problematizando, com humor e ironia, questões contemporâneas, aparecem em algumas obras. Na coleção *Projeto Radix*, uma charge do cartunista Angeli, publicada na *Folha de São Paulo* em janeiro de 2002, ilustra uma reportagem cujo título é

---

<sup>378</sup> Assim se dá também com inúmeras referências ao *trabalho escravo* na atualidade, bastante evidente em Coleções como *História Temática*, *História em Projeto* e *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

“Brasil branco é 46º no IDH, e negro, 101º”. Na imagem, duas famílias, uma negra, outra branca aparecem como pedintes em uma rua. O pai da família branca exclama: “É bom ficar de olho! Não quero as crianças se misturando com gente dessa classe!” (p. 228). Em *Para Viver Juntos* outra charge, do mesmo autor, apresenta o paradoxo entre o título “Feriado: Dia da Consciência Negra” e a imagem: multidão de pessoas brancas aproveitando o feriado na praia e pessoas negras trabalhando como vendedores ambulantes (p. 138).

**Imagem 27. Projeto Radix, p. 228.**

As políticas afirmativas, na atualidade, são mencionadas por diversas coleções. Especialmente a questão das cotas raciais em universidades públicas é colocada em debate por coleções como *Tudo é História, Para entender a História, História e Vida Integrada* e *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

Por fim, há que se comentar que, ainda na questão da atualidade, as raízes africanas do movimento hip-hop são salientadas pela coleção *História Temática*<sup>379</sup>. Traz-se um trecho da revista *Caros Amigos* sobre a estrutura do movimento e outro intitulado “A Politização dos Manos” da revista *IstoÉ*, entremeados por uma fotografia de apresentação do grupo *Racionais MC’s*. Já a coleção *Tudo é História* abre o capítulo sobre “Escravidão e Resistência” com uma letra da canção ‘Voz Ativa’ deste mesmo grupo, que estabelece uma relação de permanência entre passado e presente:



Mais da metade do país é negra e se esquece  
 Que tem acesso apenas ao resto que ele oferece [...]  
 Modelos brancas no destaque  
 As negras onde estão...?  
 Desfilam no chão em segundo plano [...]  
 Brancos em cima, negros em baixo  
 Ainda é normal, natural  
 400 anos depois, 1992, tudo igual  
 Bem-vindos ao Brasil colonial (p.11).

<sup>379</sup> Pela própria organização curricular, o tempo presente está mais no horizonte desta produção didática.

d.2. A mudança no discurso, em relação à década de 1980, sobre a população indígena no passado não é tão evidente. Ganham destaque, contudo, os problemas sociais envolvendo esta população no presente. A temática indígena continua localizada, na organização curricular, após a expansão marítima europeia quando se inicia a abordagem da história da América<sup>380</sup>. Muitas coleções optam por tratar os povos pré-colombianos como um todo no mesmo capítulo. Neste caso, aborda-se primeiramente as chamadas grandes civilizações, maias, astecas e incas, para depois centrar-se nos povos que habitavam o território que seria de colonização portuguesa.

A maior parte das coleções reconhece textualmente a diversidade cultural dos povos indígenas no passado e no presente. Poucas delas, contudo, abordam a questão da diversidade através de exemplos concretos. A coleção *História Temática* traz, no volume referente ao 7º ano, a descrição de alguns povos indígenas remanescentes na atualidade. A descrição, todavia, abrange mais as questões sociais e o conflito pela terra do que as especificidades culturais de cada povo. A solução didática encontrada, para a questão da diversidade, por parcela significativa das obras, foi a de especificar em relação ao período colonial que se está tratando exclusivamente dos grupos tupis. Algumas coleções justificam esta opção no próprio texto para os estudantes, como em *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*: “Para facilitar nosso estudo, vamos reunir grupos indígenas que possuem características comuns. Isso não significa que estaremos desprezando as particularidades de cada um desses povos” (p.166).

A saída possível encontrada pelas obras didáticas foi, então, a de reconhecer a diversidade, mas afirmar que serão destacadas as semelhanças entre as culturas indígenas. Na coleção *História, Sociedade e Cidadania*, estas semelhanças são a posse coletiva da terra, a divisão do trabalho por sexo e idade e o acesso de todos os membros do grupo ao conhecimento necessário à sobrevivência física e cultural. No texto, deixa-se marcada a contraposição entre estas características e a sociedade capitalista, em abordagem semelhante à que era feita nos anos 1980. O documento de Jean de Léry sobre o velho tupinambá é evocado em diversas coleções (*Araribá, Das Cavernas, História em Documentos, História Temática, Para Entender a História, História e Vida Integrada*) para reforçar a oposição entre as duas visões de mundo (indígena e capitalista). A comparação é o recurso mais utilizado, chegando

---

<sup>380</sup> Apesar de se manter a opção pela história integrada, o evolucionismo como explicação central para as populações indígenas não está mais presente, salvo pequenos lapsos, como em *História em Documentos* quando se fala em culturas mais ou menos avançadas ou em *História Temática* (7º ano) em que a legenda para a representação de Théodore de Bry do encontro entre Colombo e os povos indígenas (p.117) afirma que ali se encontravam tempos históricos diferentes. Esta oposição é reforçada pelo texto e pelas questões endereçadas aos estudantes.

à mobilização, em sentido diferente, da ideia da ausência<sup>381</sup>, que já estava presente nos primeiros cronistas a visitarem a América Portuguesa:

Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas do Brasil não construíam cidades, não acumulavam excedentes, não utilizavam moedas, não conheciam um Estado centralizado nem a ideia de propriedade privada da terra. Entre eles não havia cobrança de impostos nem diferenças sociais (*Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, p. 167).

No mesmo caminho, a inexistência da ideia de acumulação é destacada em diversas coleções como *Para Viver Juntos*, *História e Vida Integrada*, *Tudo é História* e *Para Entender a História*. O valor sagrado da terra e a propriedade coletiva são bastante ressaltados na coleção *História Temática* (8º ano). Já a coleção *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* traz uma “leitura complementar”, de autoria de Joana Silva, sobre “A organização do trabalho na sociedade Cuicuro”. No texto, destaca-se a alta produtividade alcançada por estes povos, devido, segundo as autoras, à não existência de acumulação de excedentes.

A antropofagia volta a ganhar destaque nas publicações. Por entre imagens onipresentes de Theodore de Bry e textos de Hans Staden, o assunto recebe quase tanto espaço quanto as guerras como elemento constitutivo das culturas indígenas que os portugueses encontraram quando desembarcaram em território americano. A coleção *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* traz, sob o subtítulo “Guerras indígenas e antropofagia”, uma descrição intensa do ritual antropofágico relatando o consumo de substâncias alucinógenas e a invocação de espíritos. A abordagem se completa com um texto intitulado “o ritual de antropofagia dos guaranis” de autoria do viajante espanhol Alvar Nuñez (Cabeza de Vaca). A coleção *Para Viver Juntos* traz um texto de Daniel Munduruku sobre o medo que crianças em idade escolar manifestam em relação à antropofagia na atualidade. O comentário dos autores tranquiliza a todos esclarecendo que a prática antropofágica dos tupi-guarani foi abandonada ainda no período colonial. Já a coleção *Vontade de Saber História* faz uma abordagem diferente, apresentando dois textos para debate. No primeiro, de autoria de Jorge Caldeira, descreve-se detalhadamente o ritual em homenagem à coragem do adversário. No segundo, de Roberto Gambini, citando outros pesquisadores, levanta-se a hipótese de que a antropofagia nunca existiu de fato, sendo uma projeção da alteridade europeia. Ressalta o texto que não há nenhum testemunho pessoal nas cartas jesuíticas, e que estes “falam de canibalismo como se

---

<sup>381</sup> Na coleção *Para Viver Juntos*, em uma seção “Fazendo história: Os indígenas segundo os europeus” as ausências de Fé, Lei e Rei, detectadas por Gabriel Soares de Souza, são retomadas.

os indígenas não fizessem outra coisa e se alimentassem rotineiramente de carne humana” (p. 21).

Em geral, os discursos se tornam menos intensos nos livros produzidos para o início da segunda década do século XXI. Verifica-se esta situação, por exemplo, na questão da ecologia. Identifica-se em algumas coleções a atribuição de uma relação menos agressiva com a natureza pelos povos indígenas, mas não se apresenta esta relação através de representações próximas da ideia do paraíso terrestre como acontecia em algumas obras do período anterior. Não se deixa de tocar no assunto, mas o tom é mais ameno. Em *História Temática* (7º ano), por exemplo, o texto afirma que a preservação das culturas indígenas no presente é fundamental para a conservação do meio-ambiente, pois elas possuem um estilo de vida que possibilitaria maior equilíbrio na exploração dos recursos naturais.

Os autores continuam a enfrentar representações assentadas no imaginário social. A principal delas, em relação aos indígenas, é a questão da indolência. Diversas obras afirmam que é um mito a ideia de que os povos indígenas têm aversão ao trabalho. A coleção *Tudo é História* traz um boxe: “O mito da indolência indígena” e a coleção *Para Viver Juntos* apresenta um dossiê sobre o trabalho na sociedade indígena onde se destaca que “o trabalho não só fazia parte do mundo indígena, como apresentava enorme importância” (p. 54). Já a coleção *Para Entender a História* traz um texto de Pierre Clastres mostrando que o pouco tempo dedicado ao trabalho não significava precariedade na vida dos povos indígenas, ou seja, todos conseguiam o suficiente para uma vida saudável.

Em outros momentos, contudo, as coleções estruturam um discurso que se opõe a certa idealização das culturas indígenas que poderia emergir das interpretações do período anteriormente analisado. A ênfase, por exemplo, na guerra como elemento cultural fundamental das sociedades indígenas, ganha destaque em parcela significativa das obras. Prestígio, coragem, bravura e vingança são os valores a ela associados. Ressalta-se, também, que os portugueses souberam se aproveitar da desunião entre as tribos e de seu espírito belicoso. Muitas obras enfatizam que os povos que habitavam o continente americano não viviam em consenso (*História em Projetos*), não havia solidariedade entre eles (*História em Documentos*) e os aliados de hoje podiam ser os inimigos de amanhã (*Das Cavernas ao Terceiro Milênio*).

Por outro lado, em geral, as coleções fazem um esforço para destacar os saberes indígenas em relação à caça, à pesca, às técnicas de produção e conservação de alimentos, ao conhecimento de medicamentos proporcionados pela própria natureza, à construção de artefatos que podem ser vistos, também como obras de arte, às técnicas de navegação, às

formas de construção de habitação, etc. Procura-se, da mesma forma, atribuir racionalidade aos atos dos povos indígenas no período colonial. Na coleção *Para Entender a História*, há um texto do padre Claude D' Abbeville demonstrando a capacidade de compreensão e de raciocínio lógico dos tupinambás no Maranhão (p.129). Já a coleção *Projeto Radix* traz um boxe sobre o escambo, mostrando a racionalidade indígena na troca e que, por sua vez, a atitude europeia também poderia ser vista como algo sem sentido (p. 203).

Devido à opção pela *história integrada* e cronológica, como já observamos acima, muitas obras tratam dentro de um mesmo bloco – que inclui América portuguesa e espanhola - o primeiro contato entre europeus e indígenas<sup>382</sup>. Neste caso, por entre testemunhos de Las Casas, o processo de colonização é descrito como uma conquista com uso de muita violência, sempre, porém, com menos eloquência do que no período anterior. Na abordagem específica sobre a relação dos povos indígenas com os portugueses, por vezes, o mesmo sentido se repete. A coleção *Tudo é História* traz um texto de José Murilo de Carvalho reafirmando o genocídio das populações indígenas. Já a coleção *História em Documentos* adota uma posição diferente: “se usarmos a palavra genocídio em seu sentido original de eliminação intencional e sistemática de um grupo humano, estaremos fazendo uma falsa acusação aos espanhóis e portugueses” (p. 56). Mais adiante, contudo, a autora não hesita em usar a palavra extermínio e menciona a famosa citação que considera que o Brasil não foi descoberto, foi roubado. A autora considera, ainda, que “o contato com nossa sociedade<sup>383</sup> trouxe mais problemas às populações indígenas do que propriamente soluções” (p. 58). Para a autora, os indígenas foram vistos de forma estereotipada, seja como dóceis e infantis, seja como bravos, perigosos ou incapazes para o trabalho. Sua cultura foi desprezada ou ignorada. A perspectiva de que a chegada dos portugueses inaugura um tempo de sofrimento é expressa através de uma canção, “Chegança”, de Antonio Nóbrega e Wilson Freire, trabalhada nas coleções *História em Projetos*, *História Temática* e *Projeto Radix*. Na canção, percebe-se que antes dos portugueses a vida dos índios era semelhante ao paraíso, depois vieram a fome e a sede.

O fator determinante para a dizimação das populações indígenas, segundo a maioria das obras, foram as doenças trazidas pelos europeus. Mas, muitas coleções não deixam de apresentar a escravidão como forma de desestruturação das sociedades indígenas. Assim como foi feito em relação aos africanos, as coleções *Das Cavernas ao Terceiro*

---

<sup>382</sup> No entanto, esta abordagem não implica, necessariamente, para o período recortado, pensar uma unidade ou identidade latino-americana.

<sup>383</sup> Chamamos atenção aqui para a permanência da situação anterior, justamente em questões nas quais não se revela a intencionalidade do discurso: *a nossa sociedade* é a europeia e os indígenas são os outros.

*Milênio e História em Projetos* destacam que a escravidão já existia entre as sociedades indígenas, não sendo uma invenção europeia. Muitas coleções adotam o discurso da substituição da mão-de-obra indígena pela africana. Outras obras apontam, em que pese as proibições oficiais, a continuidade da escravidão dos nativos por muito mais tempo.

A resistência indígena ganha destaque em todas as obras, em boxes e subtítulos. *História e Vida Integrada* comenta opções de resistência direta ou sutil. A *Confederação dos Tamoios* é um exemplo de conflito entre portugueses e indígenas citado na maioria das obras. *História em Documentos* retoma os textos do CIMI, referencial fundamental para as obras analisadas no capítulo anterior: “Os portugueses vinham com conversa mansa, parecendo amigos. Mas o que eles estavam querendo mesmo era dominar o nosso povo” (p. 48). Os conflitos entre colonos e indígenas são abundantes nesta coleção: Guerra dos Aimorés, Guerra dos Potiguaras, Levante Tupinambá, Confederação Cariri, Revolta do Manu Ladino, Guerra dos Manau. Os autores de *Saber e Fazer História* também citam “guerras justas” empreendidas pelos portugueses contra os caetés, tupinambás, carijós, tupiniquins, guaranis, tabajaras, botocudos e potiguares.

As causas e lutas indígenas da atualidade ganham espaço ainda maior nas coleções do PNLD 2011. Algumas obras identificam os problemas maiores a que os povos indígenas estão sujeitos. A coleção *Projeto Araribá* traz em destaque o título “Indígenas gritam sua miséria e seu esquecimento”. Sob o subtítulo “um mundo de problemas” ressalta que estes povos foram dizimados por guerras, doenças e escravidão e ainda hoje sofrem com a exploração predatória da floresta por mineradores, madeireiros e fazendeiros. Já a coleção *Para Viver Juntos* traz reportagem sobre a Morte de 21 índios que levou diversas entidades às ruas para protestar, utilizando-se da expressão “genocídio silencioso”. Os autores de *Saber e Fazer História* abrem e fecham seu capítulo sobre o tema com os protestos contra as comemorações dos “500 anos”. Também consideram que “desde 1500 até hoje muitos povos indígenas foram mortos ou expulsos de suas terras, tomadas por fazendas, mineradoras...”. O texto é acompanhado de uma fotografia de crianças guaranis e caiuás recolhendo roupas e materiais recicláveis em depósito de lixo em Itaporã- MS. Em seguida faz-se uma retomada das leis de proteção aos indígenas, desde o período colonial até a FUNAI para concluir que as condições em que os indígenas vivem são piores do que há 500 anos.

O que predomina, entretanto, é o discurso sobre a resistência e a auto-organização dos povos indígenas para assegurar seus direitos. *História, Sociedade e Cidadania* aborda as lutas por direito à terra, à saúde, à educação e à preservação da cultura considerando que, “durante muito tempo, afirmou-se que o contato com o ‘civilizado’ levaria os povos indígenas

ao desaparecimento. Hoje os próprios indígenas discordam disso e dizem que acreditam em si e sua sobrevivência”. Em seguida, apresentam-se algumas organizações indígenas como a União das Nações Indígenas (UNI) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (COIAB). Várias coleções, como *Para Viver Juntos* e *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, constataam que os povos indígenas estão cada vez mais organizados para a defesa de seus direitos. A coleção *História e Vida Integrada*, da mesma forma, traz um texto do Instituto Socioambiental sobre as organizações políticas indígenas na atualidade e a coleção *Tudo é História* utiliza-se do mote dos “Quinhentos anos de resistência” para abordar o assunto. Com menos veemência que no período anterior, vozes de lideranças indígenas, como Davi Kopenawa e o cacique Raoni, são evocadas por algumas coleções para indicar as diferenças culturais e a visão do índio sobre os brancos.

A questão da terra e das demarcações das reservas é o principal embate atual apontado pelos autores. Textos, reportagens e imagens sobre o conflito envolvendo a reserva Raposa/Serra do Sol estão presentes em diversas coleções. A coleção *Para Viver Juntos* traz um texto debatendo posições antagônicas sobre as reservas indígenas. Procedimento semelhante é proposto pela coleção *História, sociedade e Cidadania* confrontando os interesses indígenas com os de madeireiros, fazendeiros e investidores.

Esta prevalência do tempo presente pode indicar uma mudança na representação ou na projeção de outras formas de identidade indígena, ainda em processo. A coleção *História Temática* apresenta imagens localizando indígenas não apenas na selva, mas em regiões próximas aos grandes centros e, inclusive, assistindo à televisão. ‘Quem são os indígenas no presente’ e, especialmente, ‘o que significa ser indígena na atualidade’ são

**Imagem 28. Saber e Fazer  
História, p. 47.**



questões de fundo, que estão em processo de redefinição

no diálogo passado-presente estabelecido pelas obras didáticas de História.

d.3) A origem do elemento europeu, o português, da tríade formadora da sociedade brasileira não está mais no horizonte de questões que inquietam os autores didáticos de História. Poucas coleções, como *História em Documentos*, falam em degredados. A coleção *História em Projetos* traz uma “Parada”



intitulada “Os europeus do encontro: Quem eram, o que pensavam e como conviveram com os povos nativos?”. Além de comentar sobre os degredados, explora os interesses econômicos e religiosos dos colonizadores. Ainda que seja uma exceção, uma visão positiva sobre a ação portuguesa encontra-se na coleção *Para Viver Juntos* que utiliza uma citação de Sergio Buarque de Holanda sobre os esforços necessários para a implantação da cultura européia “em território desfavorável e hostil”.

Discursos mais próximos do que se faziam no final dos anos 1980 ainda podem ser encontrados em poucas coleções. Nelas percebem-se conquistadores portugueses e espanhóis ávidos por riquezas e movidos pela ganância. Seu interesse seria o de enriquecer rápido e voltar à Europa. “Nós viemos para cá para servir a Deus e também para ficar ricos” diz um documento citado na coleção *História em Documentos*. A coleção *Projeto Araribá* fala em “ferocidade do conquistador” (p. 202) quando trata da relação entre portugueses e indígenas.

A questão ecológica também está presente. As coleções *Projeto Araribá* e *Projeto Radix* caracterizam a exploração do pau-brasil como o primeiro desastre ecológico brasileiro. A coleção *Das Cavernas ao Terceiro Milênio* abre o capítulo sobre a colonização com “a devastação das nossas florestas”. Já em *Saber e Fazer História* há um subtítulo sobre “devastação ambiental” e a ação colonizadora é associada às florestas derrubadas e aos rios poluídos. Para trabalhar o assunto, esta mesma coleção utiliza-se da Canção “Matança” de José Carlos Augusto Jatobá, famosa na interpretação de Xangai e Geraldo Azevedo, cuja letra remete à depredação das matas e florestas. Segundo os autores, podemos descobrir as raízes de algumas iniciativas destruidoras ou predatórias que ocorrem em nossos dias, analisando o processo de colonização.

O papel dos jesuítas, como representantes do europeu colonizador, recebe diferentes abordagens. Obras, como *Projeto Araribá*, adotam posição bastante favorável aos padres católicos. Esta coleção destaca o trabalho de Anchieta e de Antonio Vieira, a proteção aos índios e a evangelização pela música e pelo teatro. A educação promovida pelos jesuítas, por meio da qual os indígenas “aprendiam a ser cristãos e a ter hábitos para o trabalho sistemático nas fazendas e nos engenhos”, ganha relevo. O texto é acompanhado por pintura de Rugendas, Aldeia dos Tapuias (presente em várias outras coleções), onde, em primeiro plano, aparece um padre pregando entre índios, em sua maioria nus; logo ao lado estão dois indígenas, trabalhando no corte da lenha e já, “devidamente”, vestidos. Em algumas coleções, as missões jesuíticas são trabalhadas junto com o conteúdo referente à América espanhola. Utilizando-se desta abordagem, a coleção *Das Cavernas ao terceiro Milênio* dá destaque para

o fato de que, nas missões, o trabalho era coletivo e o resultado dos esforços, dividido entre toda a comunidade. Um outro olhar sobre a questão pode ser visto em *Saber e Fazer História* em que os autores consideram que os jesuítas impuseram o cristianismo, desqualificando as religiões das civilizações pré-colombianas. Para eles, os padres e os soldados, ou seja, a cruz e a espada, juntaram esforços para dominar os povos indígenas<sup>384</sup>; os jesuítas acabaram por destruir a organização tradicional indígena. Na coleção *História e Vida Integrada*, considera-se que, embora empregassem métodos de persuasão menos violentos que os demais colonizadores, a catequização empenhada pelos jesuítas pressupunha imposição e violência cultural.

A tendência que predomina no trato da temática, no entanto, é a de apresentar “os dois lados da moeda” (pode-se afirmar que este é um intento, nem sempre alcançado, de todas as coleções). Na coleção *Para Viver Juntos*, sob o subtítulo “A força e a fé contra o nativo”, elogia-se o trabalho de Anchieta e apresenta-se texto de Gabriel Soares de Sousa em que jesuítas defendem os índios da exploração dos colonos. Sobre Antonio Vieira destaca-se que pregou o Evangelho, foi contra a escravidão indígena, mas justificou o comércio de escravos africanos, ainda que questionasse o preconceito racial. Segundo os autores, a prioridade dos padres era acabar com alguns costumes tradicionais que contradiziam a fé cristã como a antropofagia e a poligamia. Por conta desta intervenção, o processo de catequização foi traumático, desestruturou e aniquilou grande parte da cultura indígena. Essa coleção aborda também o uso do discurso religioso como justificativa para a dominação, utilizando como documento um texto do frade espanhol Juan Ginés Sepúlveda (citado por Ruggiero Romano) sobre o direito natural da dominação dos homens sobre as feras. Abordagem similar, no sentido de apresentar diversas visões sobre a prática dos jesuítas, pode ser encontrada em outras coleções como *Projeto Radix*, *Vontade de Saber História* e *História em Documentos*. O papel dos membros da Igreja no Nordeste açucareiro é representado, na parcela de obras

**Imagem 29. Projeto Araribá (8º ano), p. 21.**



<sup>384</sup> Os autores comentam a resistência indígena aos aldeamentos.

que abordam o assunto, como de submissão aos senhores de engenho e convivência com a escravidão dos africanos. A Inquisição é também citada em algumas obras.

No trato da atividade dos bandeirantes, importantes representantes da ação colonizadora, a estratégia de apresentar duas visões diferentes também é predominante. Contudo, o encaminhamento de atividades, ou mesmo os textos contrapostos encaminham para a interpretação que desmitifica os ‘heróis paulistas’ associando-os à violência contra os indígenas. As autoras da coleção *História em Projetos* aproveitam o tema para questionar a representação da pacificidade da colonização brasileira. Logo no início do Capítulo 17, “A expansão territorial da colônia portuguesa na América: desbravando os sertões”, indagam aos estudantes:

O território brasileiro possui dimensões continentais e nele convivem, de maneira aparentemente pacífica, grandes diferenças culturais, econômicas, sociais e étnicas. Mas será que o processo de colonização, de ocupação e de fixação das fronteiras do território português na América foi desenvolvido de forma tão pacífica e uniforme como nosso imaginário costuma afirmar? (p.214).

Os Bandeirantes, nesta obra, são caracterizados como ‘despovoadores’. Um texto de Pedro Paulo Funari aborda a mitologia em torno dos bandeirantes; outro, de Eduardo Bueno, representa os bandeirantes como heróis brasileiros, mas também como os maiores criminosos do seu tempo. Um documento sobre a destruição das missões jesuíticas complementa a visão da ação dos bandeirantes e a desconstrução do mito. No mesmo caminho, a coleção *Projeto Araribá* traz texto de Boris Fausto sobre o mito dos bandeirantes e, citando Caminhos e Fronteiras de Sérgio Buarque de Holanda, comenta a solidariedade cultural estabelecida, com a assimilação de profundos conhecimentos indígenas, fundamentais para a sobrevivência nos interiores do continente.

Na coleção *História Temática* (7º ano), os bandeirantes também são associados à violência a partir da conhecida descrição do padre Montoya. Faz-se, da mesma forma, uma comparação entre uma descrição das torpezas e uma representação imagética exaltadora de Domingos Jorge Velho. Em *Novo História: conceitos e procedimentos*, a comparação é entre a descrição da “Raça de gigantes” de Saint-Hillaire e o relato do Padre Montoya. A coleção *Para Viver Juntos* também investe na desconstrução da imagem de Domingos Jorge Velho e traz um boxe intitulado “Os bandeirantes eram heróis?” salientando que alguns foram pagos para exterminar indígenas e escravos fugitivos. Em *Projeto Radix*, na seção “fique ligado!”, que tem a função prática de quebrar ideias estabelecidas, aparece o questionamento sobre os bandeirantes como heróis nacionais, onde os autores indagam “como eles poderiam ser heróis

se agiam com violência, escravizavam os habitantes nativos, atacavam jesuítas e escravos rebelados?”. Os autores ainda põem em debate Rocha Pombo e Luiza Volpato a partir de textos sobre heroísmo e miscigenação. Já a coleção *Tudo é História* contrapõe a descrição do jesuíta Antonio Montoya a outro documento do século XVII de autoria de Manuel Barreto Sampaio, que contempla uma visão positiva dos bandeirantes. No mesmo sentido, opõe uma descrição do padre Antonio Vieira sobre Domingos Jorge Velho, caracterizado como um dos maiores selvagens que já presenciou, e a idealização de Oliveira Viana que descreve os bandeirantes como opulentos, cultos, vivendo numa atmosfera de elegância. O autor apresenta, ainda, para análise dos estudantes, imagens presentes em capas de revista, murais, propagandas e ilustrações de livros. A estratégia de apresentar visões opostas ao longo do tempo, portanto, torna-se comum nos livros aprovados para o PNL D 2011 e os exemplos poderiam se estender.

Enfim, não se vê mais o discurso explícito sobre a supremacia, a superioridade cultural do elemento português que predominava nas representações em circulação na década de 1970. Contudo, ainda persiste, mas já não tão incisiva, a ideia de um colonizador cujo objetivo único é a destruição e a dominação econômica e cultural. Como nos demais períodos analisados, todavia, não há um grande investimento na abordagem cultural sobre o “elemento português”. Sua caracterização está ligada mais a um papel de agente racional, condutor do processo colonizador.

Por um lado, na interpretação do período colonial, com fundador da sociedade brasileira contemporânea, mantém-se o discurso centrado nas relações entre os grupos étnico-raciais somado à criticidade que se tornou base da interpretação desde os anos 1980, como se vê em *Das Cavernas ao Terceiro Milênio*:

Os europeus, que tomaram a iniciativa nas viagens, passaram a se considerar seres superiores. Para os povos colonizados, foi um choque violento e destruidor. Submetidos à escravidão, forçados a assimilar a cultura do colonizador e expostos a todo tipo de violência, índios e negros ajudaram a construir com o seu sangue a riqueza europeia (p. 129).

Outras coleções, no entanto, procuram se afastar da ênfase étnica como em *Tudo é História* em que, a partir de um texto de Fritz Utzeri, esclarece-se – como já havia feito anteriormente Mário Schmidt – que a “desgraça não é a etnia de quem coloniza. A desgraça é o colonialismo e levará ainda muito tempo para que suas sequelas possam desaparecer para sempre dos povos colonizados”.

### **Considerações parciais.**

De fato, como já observamos, o novo momento da produção didática, estabelecido desde o final dos anos 1990, é bastante peculiar em relação à trajetória anterior. Por um lado, vive-se um momento em que a escola não é mais o centro da produção de saberes socialmente reconhecidos, especialmente dos discursos históricos e identitários, dividindo este poder, mais do que em outros tempos, com as novas ferramentas de interação tecnológica e os meios de comunicação de massa (Cfm. ANHORN, 2003; CERRI, 2006). Noutro caminho, os dois objetos que investigamos, os livros didáticos de História e as identidades, que sempre foram alvo de políticas públicas, ficaram, neste último período, ainda mais em evidência, entre outros motivos também pela atuação da opinião pública e da sociedade civil organizada. A complexidade que atingiu a discussão sobre a questão identitária e o processo de elaboração dos livros didáticos torna mais difícil a elaboração de um quadro-síntese do período.

Com ampla aceitação pelos professores e não menos amplo questionamento pela sociedade e pelos meios acadêmicos, a coleção *Nova História Crítica* representa uma significativa continuidade do padrão de interpretação e representação construído nos finais dos anos 1980. Um modo de argumentação, marcado pela coloquialidade (uma linguagem próxima do cotidiano da sala de aula) e pelo diálogo direto com os estudantes, constrói uma estratégia retórica onde a dimensão afetiva é dominante na busca do convencimento e da adesão às novas representações propostas.

A partir de comparações entre as culturas indígenas e a sociedade capitalista (quanto à relação com a natureza, a distribuição dos bens, etc.) e explicações da colonização pela lógica do sistema, o autor, basicamente, mantém, iluminando um ou outro ponto, as intrigas centrais entre índios, negros e portugueses disseminadas no final dos anos 1980. Trata-se, também, como no período anterior, da exacerbação de uma das finalidades fundamentais do ensino de História: seu papel de formação cívica (de um cidadão mobilizado para atuar na vida democrática e transformar a sua realidade) e moral. É visível a intenção do autor de interferir na autoimagem, quer dizer na construção da identidade do Brasil e dos brasileiros. Neste caso, para o convencimento, utiliza-se de testemunhos comoventes, mas também do humor, do sarcasmo e da ironia.

Já nas coleções produzidas para o PNLD 2011, as finalidades, cívico-moral e acadêmica (de transmissão/atualização dos conhecimentos produzidos pela academia), atribuídas ao ensino de História, estão sob tensão, acarretando sobreposições que, dependendo do olhar que se lance, podem ser vistas como expressão de um momento de transição (ainda

inconcluso) de uma disciplina escolar ou como componente intrínseco do código disciplinar da História, em que, justamente, faria parte da estrutura básica da disciplina a tentativa de equilíbrio entre o rigor da ciência (no sentido do uso de informações “verdadeiras”) e a formação de valores.

O distanciamento em relação à produção anterior (dos finais dos anos 1980) é buscado estabelecendo como o interlocutor principal da produção didática escolar uma história acadêmica renovada - que, no caso analisado, faz uma revisão do papel dos sujeitos históricos coloniais e sua mediação com o domínio metropolitano -, além da eleição de temas relacionados à história cultural e a busca, nem sempre efetiva, de um afastamento do que poderíamos chamar de uma interpretação estruturalista<sup>385</sup> da história colonial. Procura-se, assim, evitar maniqueísmos, julgamentos de valor sobre as experiências do passado e os estereótipos de personagens históricos, produzindo uma história menos iconoclasta do que a que foi proposta pelos livros didáticos dos finais dos anos 1980. Produz-se um distanciamento em relação ao passado, marcado também pelo menor uso do tom emocional e mobilizador na linguagem. Com a diminuição do julgamento ético-moral sobre o passado, a busca do convencimento seja pela argumentação persuasiva, pela comoção, compaixão ou pela ironia também retrocede.

Da mesma forma, a projeção da utopia no passado também é menos visível. O próprio horizonte de expectativa com que trabalham as obras deste período é mais pragmático, voltado a problemas imediatos do presente e menos preocupado com uma transformação geral da sociedade ou com a construção do projeto de um mundo alternativo.

A aproximação com a história acadêmica faz com que os autores, para algumas questões polêmicas, utilizem-se da multiperspectividade tentando apresentar “os dois lados da moeda” através de textos de historiadores ou documentos históricos. Neste caso, o uso do documento histórico - integrado ao código disciplinar da História como elemento relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades específicas de interpretação – ganha sentido legitimador como uma aproximação com a produção científica. Contudo, por trás de uma aparente imparcialidade, em que o posicionamento de valor e a atribuição de sentido seriam transferidos ao estudante ou ao professor em sala de aula, a *apropriação* continua acontecendo. Os documentos escolhidos são fruto, como não poderiam deixar de ser, de uma interpelação à história acadêmica, onde as questões sociais prementes, exigências legais e a

---

<sup>385</sup> Refiro-me, especialmente, às interpretações da década de 1970 que ao salientar a ideia de “sistema colonial”, subordinavam a ação dos sujeitos às determinantes estruturais.

leitura a respeito do público consumidor limitam e impulsionam o projeto formador construído por autores e editores.

Todas essas mudanças, porém, manifestam-se como *tendência*, mas não são a situação dominante quanto à produção didática para o início da segunda década do século XXI. O que predomina são as sobreposições das posturas analisadas nos capítulos anteriores. As novas demandas são atendidas por acréscimo. Nem tudo o que é referente às construções didáticas anteriores é dispensado.

Embora na estruturação da *história integrada* o espaço para a *História do Brasil* seja menor, o país continua aparecendo como continuidade natural do desenvolvimento da civilização ocidental, e a História do Brasil articulada, por mais que se acrescentem novas perspectivas, continua projetada como continuidade teleológica que culmina na formação do Estado-nação. Assim, não se dispensam, na maior parte das coleções, as capitânias hereditárias, os governos-gerais, a defesa e a expansão do território, etc., ainda que algumas delas tentem, ao menos nos textos introdutórios, reconhecer que a América Portuguesa não é o Brasil. Da mesma forma, vê-se também, em alguns momentos, a utilização de textos e documentos que repõem as representações disseminadas na década de 1980 do paraíso associado às culturas indígenas e do ‘sujeito escravizado’<sup>386</sup> desempenhando papel de mercadoria nas mãos dos senhores. Em suma, nessa narrativa da brasilidade, múltiplas interpretações convivem, sob tensão (um texto de um historiador contemporâneo acrescenta em complexidade, dilatando a perspectiva e “esfriando os ânimos” de um debate dantes mais acalorado; uma letra de canção ou uma charge, por sua vez, repõe uma oposição dualista, provocando polêmica e despertando para embates mais intensos).

Representações estruturadas nos períodos anteriores permanecem. A violência contra índios e negros, o autoritarismo e a exclusão social estão presentes, mas também enfatizam-se as trocas culturais e o aprendizado mútuo. Valoriza-se a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país através de imagens de sujeitos e da produção artística dos povos indígenas e africanos.

Contudo, uma tipologia ideal (que nunca se expressa na sua forma “pura”, mas ajuda no entendimento), com relação à abordagem empregada sobre cada um dos elementos humanos básicos da composição do brasileiro – o índio o negro e o branco - continua sendo possível: abordagem cultural (antropologia), para os indígenas, história social para os negros e história política para os portugueses. Embora haja variantes para esse esquema básico,

---

<sup>386</sup> O uso do termo “politicamente correto” indica que enfrentamentos e soluções são também buscados no terreno da linguagem.

especialmente o “elemento branco”, o português, continua sem ser problematizado culturalmente. Europa e Portugal permanecem sendo o “normal” e não são tratados como ‘cultura’ no sentido antropológico. Guarda-se a abordagem cultural para as culturas ‘desviantes’. É o ‘a-normal’ que precisa ser explicado.

Deste ponto de vista antropológico, a representação do brasileiro que emerge da produção didática continua sendo o do miscigenado “puxa-para-branco”<sup>387</sup>. A abordagem social, com a violência e a desigualdade intrínsecas ao processo, permanece nesta leitura, mas o conteúdo geral continua a apontar a vitória de uma cultura, de um rio caudaloso para onde escorrem (com pitadas de suor e sangue) os demais afluentes culturais habitados por sujeitos racializados em suas ações e pensamentos.

Há, todavia, uma importante diferença com relação às produções anteriores. Dentro de uma compreensão ampla da trama básica que compõe a *representação fundadora* da união das três raças, a grande novidade do período é a inclusão da História da África em todas as coleções. Temáticas como a diversidade de povos, a organização política complexa, a literatura, a ciência, a tecnologia, a vida urbana e a arte africana abrem a possibilidade de um campo novo para a representação identitária brasileira, especialmente quando esta cultura e conhecimento acompanham a população africana na imigração forçada para o território brasileiro e redefinem representações de sujeitos que, anteriormente, recebiam a marca identitária única de ‘escravos’, portadores, quando muito, de alguns poucos adendos culturais (comidas, palavras, danças).

Se há tendências que indicam ampliação do reconhecimento de uma identidade afro-brasileira ampla e multifacetada nos livros didáticos, os indígenas, por sua vez, continuam sendo o extremo da alteridade, o outro “mais outro”. Vê-se, em muitas coleções, a referência à “nossa sociedade”, separada das sociedades indígenas. Subentende-se que são algo à parte. Não fazem parte da “sociedade brasileira”, do “nós”. Este “nós” é uma sociedade ‘civilizada’, urbana, branqueada. O miscigenado dos livros didáticos, em que pesem algumas abordagens sobre o sincretismo, torna-se culturalmente branco.

Enfim, uma renovação das obras didáticas é evidente como apropriação das exigências legais, das demandas sociais e do avanço da historiografia. Essas transformações, porém, ainda têm que dialogar com representações fundadoras, arraigadas no imaginário dos autores, editores e de seu público leitor. Enredadas em diferentes tramas, as representações construídas pelos livros didáticos de História referentes ao PNL 2011, dentro de um campo

---

<sup>387</sup> Retiro a expressão do censo de 1976 analisado por SCHWARCZ, 1998.



de disputas de poder, tentam se equilibrar em um fio tenso no atendimento a uma série de pressões que incidem, ainda que indiretamente, sobre o sentido e a finalidade das escolhas evidenciadas e uma tradição didática que determina um elenco e uma ordem de conteúdos que conferem estabilidade à disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa histórica leva a uma reflexão sobre o tempo. Analisamos 40 anos de produção didática de História<sup>388</sup>. É realmente bastante tempo para uma tese. Mas, há muito os historiadores perceberam que o tempo histórico vai além do tempo cronológico do calendário. No tempo histórico, é possível observar mudanças e direções não lineares. Para apreendê-lo, é preciso estar atento às rupturas e solidariedades entre as épocas (Cfm. PROST, 2008; REIS, 2011). Nos debates que envolvem uma disciplina escolar, a confecção de um objeto material, a educação pública de um país, a autoimagem projetada por uma sociedade, seus desejos e utopias, com o entendimento e enfrentamento das contradições que lhes são inerentes, entrelaçam-se ritmos temporais diferentes transcorrendo dentro de um mesmo recorte cronológico.

Iniciamos nossa trajetória na década de 1970, momento de expansão da escolarização e dos meios de comunicação de massas. O ensino de Primeiro Grau e a comunicação via Embratel traziam consigo o propósito de integrar o país, econômica e culturalmente. É dentro deste contexto, que se consubstancia, na forma da Lei, a proposta de substituição das tradicionais disciplinas de História e Geografia por outra, os Estudos Sociais, um modelo mais instrumental de disciplina escolar que deixava mais explícita sua vinculação com as ideias de integração nacional e integração social (dos deveres de cada um perante a comunidade e da convivência harmoniosa entre todos). É provável que dentre os idealizadores da nova disciplina estivessem também pessoas que, como Humberto Grande, propugnavam que, dentro dos Estudos Sociais, deveria emergir uma História com “fervor patriótico”, capaz de gerar entusiasmo e desencadear atitudes de civismo em todas as esferas da vida social.

As propostas dos Estudos Sociais e da história patriótica não eram novas. Mas as mudanças na escolarização pública - no caso da substituição de disciplinas que já ocupavam assento na cultura escolar de longa data - enfrentam, por vezes, resistência, e sofrem com a morosidade e indefinições dos agentes burocráticos que têm por missão implementá-las. Mesmo os livros de publicação oficial que analisamos, não contemplavam todos os anseios advindos da nova legislação, tampouco de uma leitura e proposição de História inspirada em aspectos da Doutrina de Segurança Nacional, como defendia Humberto Grande.

---

<sup>388</sup> Além dos limites subjetivos que envolvem qualquer pesquisa, os limites objetivos desta investigação foram muitos: o nível de ensino escolhido, os recortes temporais, os livros selecionados, o recorte temático/cronológico dentro das obras, o olhar em diacronia, uma leitura geral que aproxima o conteúdo dos livros diminuindo a especificidade de cada obra, etc.

A maioria dos livros que analisamos no período era de obras específicas da disciplina de História (embora alguns utilizassem na capa: “área de Estudos sociais”). Uma parte deles, os quais chamamos de “compêndios”, tinha uma longa trajetória no mercado editorial e apresentava em um único volume todo o conteúdo da disciplina História do Brasil. Outros eram fruto de produção mais recente e traziam um conteúdo dividido por séries, destinando o volume da 5ª série para a história do Brasil colonial. A maior parte destes incorporou toda uma gama de transformações técnicas que possibilitou uma intensa mudança no aspecto visual das obras. Capas e conteúdos internos coloridos, com utilização diversificada de imagens, desde reproduções de pinturas históricas até charges, ilustrações e história em quadrinhos buscaram tornar as leituras mais agradáveis e aproximar os conteúdos históricos da realidade de seus consumidores finais, que, a esta altura, davam seus decisivos passos adentrando num mundo que daí em diante seria cada vez mais saturado por imagens. Além disso, ainda na procura da dinamicidade do mundo moderno, técnicas e métodos pedagógicos novos foram propostos, sem romper completamente com a concepção da aprendizagem histórica como uma atividade preponderantemente mnemônica.

Sob um fundo comum de uma história política que converge para a conquista do território e para a formação do Estado e da nação, com a ação sendo conduzida pelos europeus, há também heterogeneidade na produção didática de História da década de 1970. Algumas obras, por exemplo, traziam abordagem que, de certa forma, desafiava as representações das ‘desigualdades harmônicas’, explicitando a violência presente nas relações étnico-raciais do passado colonial.

Se lançarmos um olhar panorâmico sobre compêndios e livros seriados de História que circulam nos anos 1970, contudo, veremos o predomínio da concepção e das finalidades da História projetadas no século XIX e reforçadas no período republicano. No seu horizonte, estão a construção da nação homogênea e a convivência das desigualdades em harmonia, em uma história que se projeta como continuidade e aprofundamento das bases lançadas num passado em que se avistam dois *momentos fundadores*. O primeiro deles trata-se da chegada dos portugueses em 1500, representado pela Carta de Caminha e pela imagem da Primeira Missa, a partir dos quais se firma a identidade de uma sociedade marcada pela harmonia, pela pacificidade e pela ascendência europeia. O outro momento fundador é a expulsão dos holandeses, em que se vislumbra o modelo de construção da representação da ‘união das três raças’: sob a liderança do colono europeu, todas comungam e lutam por um objetivo comum. Para esta concepção, a liderança do europeu seria algo natural. Os europeus

representam a ‘civilização’ e, portanto, na integração das culturas que formam a nacionalidade, serão o rio caudaloso que receberá “contribuições” de seus afluentes.

Os povos indígenas, na maior parte das obras, são tratados pelo viés evolucionista que os coloca como seres primitivos, bárbaros ou atrasados. Os compêndios assumem claramente o ponto de vista do colonizador tratando os povos indígenas como obstáculo à colonização. Fazem, inclusive, o enfrentamento das idealizações construídas pelo Romantismo. Nos livros mais novos, há a tendência de ampliar a leitura das ‘contribuições’ dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Já a questão dos afro-brasileiros revela maior diversidade de abordagens no período. O espaço para a temática, no entanto, é reduzido, chegando a existir até mesmo obras em que os negros e a escravidão não são mencionados. Nos compêndios e em alguns livros seriados, a instituição da escravidão é naturalizada, tida como inevitável pela necessidade de mão-de-obra, justificada pela existência da escravidão no continente africano e suavizada pela representação da melhoria de vida para os africanos que chegavam à América, pela sujeição pacífica do ‘bom escravo’, pela afetividade e altruísmo da mãe-preta e pela bondade religiosa dos senhores proprietários.

A democracia racial se faz harmonizando as desigualdades. O rio caudaloso aceita e recebe seus bons afluentes. Daí surgir um “nós brasileiros” *branqueados* física e culturalmente. Contudo, vimos também que há obras que, circulando no período, destoam desta interpretação, apresentando outro olhar no que se refere à abordagem social, destacando os conflitos e a violência intrínsecos às relações sociais e a resistência igualmente violenta empreendida por índios e negros no período colonial. A ironia, o humor e a crítica social, mesmo que dentro dos limites impostos por um Estado autoritário, faziam-se presentes, ainda que não levassem a um rompimento maior com a representação predominante.

Nos livros de Estudos Sociais, pouco muda em relação às representações identitárias brasileiras. Contudo, a reorganização do conteúdo histórico na nova disciplina deixa muito mais explícitas as suas finalidades de coesão social e integração nacional, com a narrativa convergindo para a ocupação e a consolidação do território e o despertar do sentimento nacional. Civismo, propaganda governamental e ufanismo também se faziam presentes com muito mais intensidade do que nas obras destinadas à disciplina de História. Mesmo nesta configuração, foi possível avistar algumas nuances no discurso sobre a formação do povo brasileiro nos livros de Estudos Sociais, como no caso da interpretação sobre os povos indígenas nos livros de Abramo e Antunes e de Nadai et. al. Sobre os africanos, no entanto, à exceção da resistência pelo quilombo dos Palmares, o espaço dedicado ao assunto permaneceu restrito.

O segundo período que analisamos (1985-1992) corresponde a um momento de efervescência política do país. A retomada da democracia implicava a formulação de um novo projeto político e parte significativa das discussões sobre a escolarização pública buscava uma aproximação com os ideários provindos dos movimentos populares na busca da construção de uma democracia social e política. Uma comunidade acadêmica em torno do ensino de História foi se construindo e se consolidando no período. Dentro de uma plataforma ampla de formação para o exercício da cidadania no ensino de História, propunha-se que os estudantes se tornassem sujeitos de sua própria história e isso se conseguiria, dentre outras possibilidades, buscando uma abordagem que demonstrasse empatia com as classes populares, dando voz a sujeitos excluídos da narrativa tradicional da História. Uma história mais conflituosa deveria emergir, capaz de colocar o presente em xeque e possibilitar a transformação da realidade social.

Autores e editoras dos livros didáticos também estavam inseridos neste processo e, com muita agilidade, confeccionaram materiais sintonizados com as novas propostas. Os livros didáticos propunham mais atividades reflexivas e análises sociais aos estudantes do que no período anterior. A intenção de mudança era destacada pelos autores já na apresentação das obras quando se referiam à *função social da História* de despertar as consciências no presente, questionando o passado a fim de descobrir quem construiu a ‘Tebas de Sete Portas’, quem arrastou os troncos do pau-brasil, produziu as drogas do sertão, colheu a cana e girou as máquinas do engenho, prospectou e extraiu o ouro das minas... Com este propósito, esperava-se que um maior número de pessoas se sentisse incluído na narrativa didática.

A ideia de ampliar a quantidade de sujeitos na história didática, contudo, era abordada em conjunto com noções estruturalistas, como a de *sistema colonial*, advindas de uma intensa produção historiográfica. A mescla das duas propostas resultava na incorporação da fala e da ação dos novos sujeitos como “visão dos vencidos” – que, embora tivessem tentado diversas formas de resistência, continuavam ‘vencidos’, posto que o sistema permanecia - e no estabelecimento da dicotomia entre dominantes e dominados. No mesmo propósito, buscavam-se, também, referências para além das academias em obras que problematizavam o contexto latino-americano e mundial. Nessa perspectiva, a denúncia da desigualdade social no passado estendia-se ao presente pela permanência da herança colonial que perpetuava a mesma desigualdade social. A consciência deste processo deveria gerar um maior engajamento dos estudantes para a ação transformadora da sociedade atual.

É consciente o enfrentamento que a produção didática dos anos 1980 fará às representações identitárias da população brasileira. Entre seus objetivos mais básicos,

reafirmados em vários momentos, estava o de desconstruir a imagem de uma sociedade pacífica, harmônica, una e indivisa, assentada sob uma *democracia racial*. O espelho que surgia da população brasileira nesta produção didática da História mostrava uma sociedade cindida pelas desigualdades sociais e por uma história conflituosa e plena de dramaticidade.

Nos livros dos finais dos anos 1980, os portugueses colonizadores continuaram representando o Ocidente e a civilização, mas agora o ‘sentido da colonização’ seria negativo. Sua chegada à América continuava sendo representada como um *momento fundador* da nação, mas inaugurando, agora, um tempo de sofrimento e de embates que se perpetuariam no presente. Seja como colonos, bandeirantes ou padres, numa leitura geral, a ação dos colonizadores será marcada pela dominação cultural, pela violência, pela exploração e pela destruição da natureza. A ambição desmedida e o autoritarismo seriam permanências desta ação colonizadora no presente.

O horizonte de expectativa desta produção projetava-se com bastante nitidez no passado brasileiro, especialmente no trato da população indígena. Esta é representada culturalmente pelo que difere do modelo de sociedade que se quer rejeitar, tornando-se espécie de paraíso perdido para uma sociedade urbanizada que, nesta leitura, havia rompido sua relação íntima com a natureza e se afastado de uma comunhão afetiva e solidária entre os seres humanos. Os autores dos livros de história integrada tiveram que fazer maiores malabarismos para conciliar essa concepção com o evolucionismo advindo da leitura teórica que adotavam.

Diferentemente dos anos 1970, a *escravidão* dos africanos ganha destaque e espaço proporcional ao das culturas indígenas na nova produção didática. Abandona-se a ideia de relações escravistas suavizadas pela boa índole dos senhores e pela submissão dos bons escravos. O trabalho intenso, a violência e a resistência são o centro de uma abordagem que, pelo reconhecimento do sofrimento e dos enfrentamentos, buscava a mudança nas concepções racistas que permeavam a sociedade brasileira.

Na produção didática dos finais dos anos 1980, é quando se vê o investimento maior dos autores na busca de promover a alteração de esquemas mentais, o questionamento de concepções arraigadas e propaladas de longa data – inclusive pela propaganda governamental do regime “recém-deposto” -, e instaurar novos *habitus*. A abertura política proporcionava um horizonte maior onde as identidades brasileiras na história poderiam ser ressignificadas e, para isso, os autores não poupavam esforços no intuito de *convencimento*, pelo qual os textos, dialogados e fluentes, tornavam-se também mais dramáticos, envolventes e emocionais.

O outro momento da produção didática que analisamos traz um contexto bastante específico. Um grande programa de avaliação e compra governamental, o PNLD, direciona o trabalho de autores e editores. O debate sobre a composição do povo brasileiro e as históricas desigualdades étnico-raciais ganha a esfera institucional com a criação de secretarias nacionais e, especialmente, de leis que envolvem a temática, obrigando a sociedade como um todo a incorporar como objeto de educação a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Além disso, em 20 anos, a produção historiográfica cresceu quantitativa e qualitativamente propondo novas leituras da realidade brasileira.

Inicialmente analisamos a coleção produzida por Mário Schmidt, *Nova História Crítica*, objeto das maiores polêmicas estabelecidas sobre os livros didáticos de História nos anos 2000. Sua grande aceitação pelos professores, não obstante as críticas e advertências lançadas pelos avaliadores do PNLD, repõe questionamentos a respeito do código disciplinar da História e, especialmente, à concepção das finalidades da disciplina na educação básica. *Nova História Crítica* estrutura-se como continuidade do projeto didático de História estabelecido nos livros da década de 1980. Discurso afetivo e emocional, linguagem coloquial, dialogada diretamente com o aluno, oposição dicotômica entre ‘dominantes’ e ‘dominados’ – ainda que se ressaltem as resistências -, explicação estruturalista através da ideia de sistema colonial e de colônia de exploração<sup>389</sup>, oposição entre o modo de vida das sociedades indígenas e da sociedade urbana capitalista, entre outros exemplos, demonstram a mesma direção, que se intencionava no período anterior, da mudança na autoimagem dos brasileiros com vistas à superação da ideia de pacificidade, subserviência e sociedade harmoniosa. O autor sempre faz questão de destacar, contudo, que a violência e a exploração decorriam do sistema e não das etnias envolvidas.

Em 2011, livros com a predominância da perspectiva descrita anteriormente já não mais farão parte do mercado didático destinado às escolas públicas. As coleções analisadas, aprovadas pelo PNLD 2011, procuram maior aproximação com a História produzida no ambiente acadêmico, citando autores e referenciando interpretações mais recentes. Predomina, contudo, a sobreposição de interpretações. As sobreposições sempre existiram nas produções didáticas que analisamos e podem ser consideradas intrínsecas ao desenvolvimento das disciplinas escolares, mas nos livros do PNLD 2011 sobressai a *intencionalidade* de apresentar os dois ou mais lados da questão. Interpretações – e finalidades do ensino de História – divergentes convivem, sob tensão. Trata-se novamente do

---

<sup>389</sup> Schmidt está ciente de uma produção historiográfica mais recente e a utiliza em sua obra, mas esta produção não ocupa o primeiro plano no texto didático.

fio de navalha a que já nos referimos anteriormente: até aonde se pode ir entre um direcionamento político que pode soar doutrinador e um relativismo estéril que pode levar à indiferença?

Momentos fundadores aparecem, sobretudo, na iconografia didática deste período. As representações fundadoras que evocam a pacificidade, a harmonia e a democracia racial não são predominantes no texto escrito, embora haja muito mais ênfase na miscigenação e nas trocas culturais como fatores positivos da sociedade brasileira nos livros do PNLD 2011 quando comparados aos da década de 1980. Retomadas da ênfase na escravidão existente no continente africano<sup>390</sup> e do destaque à antropofagia e à índole belicosa dos grupos indígenas tupis indicam, também, reação a uma idealização ocorrida no período anterior.

Contudo, a desigualdade e os conflitos inerentes ao processo histórico de formação da sociedade brasileira estão presentes. A dominação econômica e cultural do colonizador europeu é contemplada na maior parte das obras, seja ele representado como senhor de engenho, jesuíta ou bandeirante. Afora uma prevalência do tempo presente, dos discursos menos intensos e dramáticos, e das questões apontadas no parágrafo anterior, não há maiores mudanças com relação às representações das sociedades indígenas nos livros referentes ao PNLD 2011 em comparação com o período anterior.

A presença da *História da África* em todas as coleções<sup>391</sup> indica uma *tendência* maior de mudança nas representações identitárias. A referência à existência de complexidade cultural e política e a diversidade de experiências históricas no continente impacta nas representações sobre os afrobrasileiros. Soma-se a isso a busca por representações imagéticas positivas, especialmente no presente, superando a exclusividade das imagens que ressaltavam o sofrimento e a miséria. A recorrência ao presente aparece nos embates em relação ao reconhecimento das comunidades quilombolas, à questão das costas raciais em universidades públicas e, através de charges que problematizam, com humor e ironia, a permanência da desigualdade racial. Mais explicitamente ainda do que nos anos 1980, índios e negros não fazem parte somente do passado colonial brasileiro.

Como observamos, então, embora não se possa traçar uma linha única de evolução, mudanças no discurso identitário brasileiro, presente nos livros didáticos, podem ser detectadas. Uma parte dos livros seriados dos anos 1970 e a historiografia didática dos

---

<sup>390</sup> São minoria as coleções que utilizam a temática, naturalizando a relação de escravidão como algo 'normal' que sempre existiu nas sociedades humanas. A maioria das obras repõe a questão, como se fez nos anos 1980, distinguindo uma escravidão por dívidas, aparentemente menos violenta, da escravidão mercantil que se implanta com o tráfico para o continente americano.

<sup>391</sup> No período anterior, apenas três obras analisadas tratavam do tema.



anos 1980 até 2011, a partir do repensar das finalidades do ensino de História e em consonância com amplas demandas sociais, constitui-se para enfrentar as representações estabelecidas de *democracia racial*, de *pacificidade* e *passividade* do povo brasileiro recusando a ideia de desigualdades que convivem em harmonia<sup>392</sup>. Os compêndios, ainda em circulação nos anos 1970, assumiam o ponto de vista do colonizador - que soube “utilizar” o negro para o bem da colonização e combater os índios que não colaboraram para o mesmo fim. A partir dos anos 1980, procura-se inverter o discurso, assumindo a ‘visão dos vencidos’. As relações no período colonial haviam sido conflituosas e violentas. Houve resistências importantes. Fora isso, o passado da nação, projetado no período de colonização portuguesa, não seria glorioso, pleno de heróis e episódios épicos. Embora, numa perspectiva genérica, tenda-se para a estabilidade da representação construída nos anos 1980, a análise dos livros referentes ao PNLD 2011 mostra o processo ainda em curso, com os autores se colocando como espécie de gestores do conflito, buscando o equilíbrio de tensões no campo minado dos embates pelo passado e pelas representações identitárias.

Não obstante, em todos os períodos analisados, os livros mantêm um pano de fundo que se refere à lógica que conduz os conteúdos<sup>393</sup>. Eles não podem negar o seu fundamento. A História que veiculam é **do Brasil** e a construção da nação, por mais reconsideração crítica que se faça, está no horizonte das narrativas<sup>394</sup>. O recorte “História do Brasil” demarca um ‘território de imaginação’, onde tramas e intrigas, ordenadas em períodos encadeados, remetem ao *bildungsroman* da nação.

Portanto, se a nacionalidade, como princípio identitário, estaria sendo colocada em xeque no mundo contemporâneo (HALL, BAUMAN, WOODWARD), não é exatamente esta situação que se encontra nos livros didáticos brasileiros. O que é questionado é a *representação* da nação; deseja-se que o “nós coletivo” tenha a significação mais ampla possível, abrangendo, inclusive, os conflitos e desigualdades. O reconhecimento das desarmonias e das relações de poder assimétricas se dá com vistas a uma superação que deve ocorrer dentro do espaço nacional, que continua cumprindo o papel de *ordenador do caos* no redemoinho da modernidade, como espaço privilegiado da vida política.

---

<sup>392</sup> A resistência da memória social pode ser contemplada na batalha dos autores dos livros didáticos de História, por 40 anos, contra concepções arraigadas. Passaram todo este tempo repetindo, por exemplo, que os índios não são preguiçosos, que os negros não são submissos, etc.

<sup>393</sup> É justamente sobre esta questão onde as prescrições curriculares menos conseguem incidir.

<sup>394</sup> O distanciamento maior desta propositiva são os livros com fundamentação marxista dos anos 1980 que diluem a história da colonização da América Portuguesa em conceitos e processos genéricos e evolucionistas.

Podemos perceber, durante todo o período analisado, a autoria dos livros didáticos mergulhada na cultura e no confronto. As apropriações que fizeram dos seus diversos referenciais revelaram tensões, confrontos, bricolagens e amálgamas. Por isso, consideramos que os autores analisados, para utilizar uma metáfora historiográfica que tem peso sobre a questão das identidades, não foram ‘Zumbi’, nem ‘Pai João’<sup>395</sup>. Tentaram “jogar o jogo”, atender a certas demandas, inclusive da tradição escolar, e garantir, com engenhosidade, algumas conquistas, dentro das relações de mercado. Na produção de alguns deles, é mais nítida a intenção de romper com interpretações passadas, de questionar as normas do presente e instituir novos *habitus*, mas nem por isso eles podem ser vistos como demiurgos fora do tempo. As *representações* elaboradas pelos livros didáticos estão inseridas em espaços de negociação e indicam, também, como já afirmara CHOPPIN (2004), as forças que se estabelecem em determinada sociedade em certo momento.

Os saberes históricos, apropriados e reconstruídos pela cultura escolar, assim como os produzidos pela academia, não são apenas exercício de diletantismo, eles servem para atender a demandas humanas de significação de suas próprias vidas. Por isso são objeto de embate intenso. Vimos que nos discursos identitários, assim como no código disciplinar da História, componentes culturais, políticos, afetivos e racionais estão entrelaçados. Mesmo nos livros mais recentes, referentes ao PNL D 2011, que diminuíram a intensidade da linguagem conativa, o ensino de História continua em busca de seu poder de mover, de inspirar. O convite ao envolvimento se faz por argumentos racionais e emocionais, com vistas a acender *aquele fogo poético próprio da juventude*, como clamava Martius em meados do século XIX.

Os sentidos das identidades de um grupo ou de uma nação não estão cindidos de toda uma postura ético-moral que se projeta como horizonte. Há ritmos temporais diferentes se entrecruzando no tempo cronológico. O discurso presente nos livros didáticos de História está imerso neste processo, com idas e vindas, de busca constante de uma sociedade para conseguir se olhar no espelho e enxergar de frente os desafios que historicamente lhe constituem. A percepção de que o passado humano não é fixo é uma conquista da ciência histórica que proporciona ver as identidades num permanente processo de construção. As polêmicas e o investimento público em relação aos conteúdos dos livros didáticos de História mostram a centralidade da disputa pelas representações da identidade na sociedade brasileira contemporânea. Ainda que sob o torvelinho de mudanças estonteantes e sob incertezas

---

<sup>395</sup> A expressão é do conhecido trabalho “Entre Zumbi e Pai João: o escravo que negocia” de Eduardo Reis. Entre “Zumbi de Palmares, a ira sagrada, o treme-terra” e o “Pai João, a submissão conformada” (SILVA, 1989, p. 7), num contexto permeado sempre pela violência, havia espaço social tanto para negociações quanto para conflitos, na busca de melhores condições de vida.

decorrentes do aprofundamento das pesquisas acadêmicas, a consciência da solidariedade entre a interpretação do passado, o presente e o projeto de futuro certifica que o que está em jogo por trás das disputas pela identidade e pela escolarização pública é demasiadamente importante para ser relegado à indiferença. Assim como as pesquisas acadêmicas, o ensino escolar de História e sua produção didática impressa, uma das estratégias das sociedades modernas para interferir sobre a consciência histórica coletiva, têm sua existência devida à consideração de que “o passado é uma referência de realidade, sem a qual o presente é pura irreflexão” (Reis, 2002, p. 8).

## FONTES

### 1. CAPÍTULO II

#### A. LIVROS PUBLICADOS PELA FENAME.

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; REIS, Arthur César Ferreira; CARVALHO, Carlos Delgado de. **Atlas histórico escolar**. 5ª edição. Rio de Janeiro: FENAME, 1970. 160p.

ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. **Cadernos MEC: História do Brasil 2**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME Fundação Nacional de Material Escolar, 1972. 134 p.

BRASIL. **Atlas das Potencialidades Brasileiras**. Brasil Grande e Forte. 1ª edição. Rio de Janeiro: FENAME, 1974, 158p.

BRASIL. **Atlas Cultural do Brasil**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: MEC / CFC / FENAME, 1972. 404p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia. **Atlas Geográfico Escolar**. 9ª edição. Rio de Janeiro: FENAME, 1975. 58 p.

GASMAN, Lydinéa. **Documentos Históricos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME Fundação Nacional de Material Escolar, 1976. 302 p.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. **Cadernos MEC: Estudos Sociais**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME Fundação Nacional de Material Escolar, 1969.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. **Guia Metodológico para cadernos MEC História**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME Fundação Nacional de Material Escolar, 1971. 142 p.

STEFFAN, Elvia Roque. **Cadernos MEC: História do Brasil 1**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / FENAME Fundação Nacional de Material Escolar, 1970. 132p.

TELLES, Augusto Carlos da Silva. **Atlas dos MONUMENTOS HISTÓRICOS E ARTÍSTICOS DO BRASIL**. 1ª edição. Rio de Janeiro: FENAME / DAC, 1975. 347 p.

WEISS, Arthur Bernardes. **Cadernos MEC. História do Brasil 3**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Campanha Nacional de Material de Ensino, 1968. 163 p.

#### B. LIVROS DIDÁTICOS PUBLICADAS POR EDITORAS PRIVADAS

##### b.1) COMPÊNDIOS

AZEVEDO, Renato; TINÉ, J. S. **História do Brasil: curso ginásial**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1973. 272p.

BANDECCHI, Brasil. **História do Brasil**. 1º grau: da 5ª a 8ª série. 3ª edição. São Paulo: LISA – Livros Irradiantes, 1972. 312 páginas.

HERMIDA, Antonio José Borges. **Compêndio de História do Brasil para primeira e segunda séries do curso médio**. 56ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. 306 páginas.

SILVA, Joaquim; PENNA, J. B. Damasco. **História do Brasil para o curso médio** (primeira e segunda séries). 23ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. 390 p.

VALUCE, Ladmo. **História do Brasil. Ensino de Primeiro Grau**. 36ª edição. São Paulo: Editora do Brasil. s/d. 270 p.

## b.2) LIVROS SERIADOS

ABRAMO, Alcione. **Ensino Criativo de História do Brasil: primeiro grau – 5ª série**. Brasil Colônia. São Paulo: Editora do Brasil, [1975?], 109 p.

CASTRO, Julierme de Abreu e. **História do Brasil para Estudos Sociais**. 5ª série. São Paulo: IBEP, s/d. 144 p.

ESAÚ, Elias, GONZAGA, Luiz. **História do Brasil para Estudos Sociais**. 5ª série do ensino de 1º grau (1ª série ginásial). São Paulo: Saraiva 1972. 199p.

ESAÚ, Elias, GONZAGA, Luiz. **História do Brasil para Estudos Sociais**. 5ª série do ensino de 1º grau. Manual do Professor. São Paulo: Saraiva 1972b. 199p.

GOMES, Paulo Miranda. **História do Brasil**. vol. 1. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Lê, 1971.

HOLLANDA, Sergio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. Estudos Sociais. História do Brasil 1 (das origens à independência). **Caderno de Trabalhos Práticos**. Coleção Sergio Buarque de Hollanda. 4ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974. 62 páginas.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. **História do Brasil: curso Moderno**. Estudos Sociais 1 (das origens à independência). 3ª edição. Coleção SÉRGIO BUARQUE DE HOLLANDA. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. 156p.

LUCCI, Elian Alabi. **TDHB-5: trabalho dirigido de História do Brasil: das viagens das descobertas a Tiradentes**. 5ª série, 1º grau. São Paulo: Saraiva, 1975. 206 p.

MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. **Brasil: uma história dinâmica**. 1º volume: do descobrimento à independência. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971(?). 190 p.

MOTTA CARVALHO, L. G. **Ensino Moderno de História do Brasil**. 1º vol. Edição n. 21. Coleção Didática do Brasil. Série Ginásial. São Paulo: Editora do Brasil. s/d. 226 p.

ORDOÑEZ, Marlene; SILVA, Antonio Luiz de Carvalho. **História do Brasil**. vol. 1. São Paulo: IBEP, 1975.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria de. **História Fundamental do Brasil: Estudo Dirigido e Pesquisa**. Vol. 1. 5ª Edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1973.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **História do Brasil**. 5ª série. São Paulo: Editora Ática, 1973. 160 p.

SANTOS, Washington dos; MEDEIROS, Humberto Augusto de. **História do Brasil para o curso médio**. 1º volume. 6ª edição. São Paulo: IBEP, 1971. 218p.

### **b.3) LIVROS DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS**

ANTUNES, Celso; ABRAMO, Alcione. **Estudos Sociais. Fundamentos da Cultura Brasileira: processo de ocupação do espaço brasileiro**. 5ª série. Primeiro Grau. Edição n. 26. São Paulo: editora do Brasil, 1977. 159 p.

BRITO, Jorge Geraldo; TEIXEIRA, Joel Rodrigues; GUERRA, Sergio Pinheiro. **Estudos Sociais 1**. Ensino de 1º grau. Edição do Professor. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. 284p.

COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. CDL. **Estudos Sociais 5: contrastes nacionais: exercícios de criatividade e pesquisa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Laudes, 1975. 143 p.

COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. CDL. **Estudos Sociais 6: integração nacional**. Rio de Janeiro: Laudes, 1974. 142 p.

NADAI, Elza; NEVES, Joana; ABUCARMA, Suria. **Estudos sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro**. 5ª série. 1º grau. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 1979. 192 p.

### **c. DOCUMENTOS OFICIAIS**

SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado**. 30 de julho de 1975.

## **2. CAPÍTULO III**

ALENCAR, Chico; RIBEIRO, Marcus Venício; CECCOM, Claudius. **Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente**. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1986. 165 p.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; LOPES, Oscar Guilherme P. Campos; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de. **Fazendo a História: As Sociedades Americanas e a Europa na época moderna**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 118p.

AZEVEDO, L. de; DARÓS, Vital. **A História de um Povo**, 1: sociedade brasileira: pré-colonial, colonial. São Paulo: FTD, 1988. 160 p.

CARMO, Sonia Irene; COUTO, Eliane. **História do Brasil**: 1º grau, v.1. São Paulo: Atual, 1989.138 p.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil 1: da conquista à independência**. São Paulo: Saraiva, 1991, 1ª edição. 144 p.

LUCCI, Elian Alabi. **História do Brasil**, vol. 1: 1º grau. São Paulo: Saraiva, 1986. 112 p.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERUTTI, Flávio Costa. **História: os caminhos do homem**. Vol. 1. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991. 136p.

- MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERUTTI, Flávio Costa. **História: os caminhos do homem**. Vol. 2. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Lê, 1993. 160p.
- MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERUTTI, Flávio Costa. **Construindo a História**. Das Comunidades Primitivas às Sociedade Escravistas. 2ª edição Vol. 1. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987. 150p.
- MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERUTTI, Flávio Costa. **Construindo a História**. Das Revoluções Burguesas ao Imperialismo. Vol. 3. Belo Horizonte: Editora Lê, 1988. 190p.
- MARTINS FERREIRA, José Roberto. **História**: 5ª série. São Paulo FTD, 1990. 192 p.
- MARTINS FERREIRA, José Roberto. **História**: 6ª série. São Paulo FTD, 1989. 248 p.
- MOCELLIN, Renato. **História do Povo Brasileiro**: Brasil colônia. São Paulo: Editora do Brasil, 1985. 96 p.
- NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil**: 1, Brasil colônia: 1º grau. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 1991. 136p.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História & Vida**: Brasil: da Pré-História à Independência, vol. 1. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1990. 160 p.
- SANTOS, Maria Januária Vilela. **História do Brasil**: primeiro grau, vol. 1. 37ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- SANTOS, Maria Januária Vilela. **História do Brasil**: primeiro grau, vol. 1. Caderno de Atividades. 15ª edição. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**: colônia: 5ª série. São Paulo: Editora Moderna, 1989. 112 p.

### 3. CAPÍTULO IV

#### a) DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL (a). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASIL (b). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- BRASIL (c). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2011. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011**. 2008. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 25/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História / Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2005 – História**. Brasília, DF: SEB, 2004.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada. 120p.

## b) LIVROS DIDÁTICOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá**. 2ª edição. Obra coletiva, 8º ano. São Paulo: editora moderna, 2011. 284p.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá**. 2ª edição. Obra coletiva, 7º ano. São Paulo: editora moderna, 2011. 248p.

BOULOS JÚNIOR, **História, sociedade e cidadania**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. 288p.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2010. 280 p.

CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática: tempos e culturas**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2010. 200 p.

CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática: diversidade cultural e conflitos**, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2010. 216 p.

CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática: terra e propriedade**, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2010. 256 p.

CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática: o mundo dos cidadãos**, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2010. 270 p.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **Tudo é história**. 7º ano. São Paulo: Ática, 2010. 304 p.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História: história geral e do Brasil**, 7º ano: modernidade europeia e Brasil colônia. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 272p.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História: conceitos e procedimentos**, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009. 223p.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Novo História: conceitos e procedimentos**, 8º ano. São Paulo: Atual, 2009. 208p.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. **Para Entender a História**, 7º ano. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009. 288p.

NEMI, Ana Lucia Lana; BARBOSA, Muryatan. **Para Viver Juntos: História**, 7º ano. São Paulo: edições SM, 2009 256 p.



OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. **História em Projetos: o mundo do avesso: o embate entre novas e velhas idéias – do século XVII ao XIX**, 8º ano. São Paulo: Ática, 2010, 280p.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber História**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. 208 p.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e Vida Integrada** (7º ano). São Paulo: Ática, 2010. 224p.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e Vida Integrada** (8º ano). São Paulo: Ática, 2010. 272p.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **Histórias em documento: imagem e texto**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. 304 p.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005. 272 p.

VICENTINO, Claudio. **Projeto Radix: História** 7º ano. São Paulo. Scipione, 2009. 288p.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 23, n. 58, p.26 - 104, abr./jun., 1955.
- ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.
- ABREU, M.; MATTOS, H.; DANTAS, C.. Em Torno do Passado Escravista: as Ações Afirmativas e os Historiadores. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.) **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 503 p.
- ABUD, K. M. A construção das fronteiras brasileiras: uma tarefa de historiadores. In: XX Simpósio Nacional de Associação Nacional de História (ANPUH), 1999, São Paulo. **Anais do XX Simpósio Nacional de Associação Nacional de História (ANPUH)**, 1999. p. 379-388.
- ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba: Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.
- ABUD, K. M. A História Nossa de Cada Dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.
- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. p. 103-113.
- ALMEIDA FILHO, O. J. de. Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil. **Revista do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo Neves**. Ano 1, n. 1, jan-jun. de 2008.
- ALMEIDA, L. F. R. de. A Distante Harmonia: Marcel Mauss e a nação. PUC-SP: **ponto-e-vírgula** n°. 1, 1º semestre de 2007
- ALMEIDA, M. R. C. Comunidades indígenas e Estado nacional: Histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.191- 212.
- ALMINO, J. De Machado a Clarice: a força da literatura. In: MOTA, C. G. (org.). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500 – 2000): a grande transação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- ALONSO, A.; TITAN JR., S.. Nota Introdutória. In: RENAN, E.. O que é uma nação? **Revista Plural**, Sociologia, USP, v. 4, 154-175, 1º semestre de 1997.
- ALVES, C. de L. S. Entre a legislação e a realidade das salas de aula: uma análise das políticas educacionais voltadas ao livro didático durante a Ditadura Civil-militar no Brasil a

partir do relato de educadores. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.

ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

ALVIM, Y. C. **O Livro Didático na Batalha de Idéias: Vozes e Saber Histórico no Processo de Avaliação do PNLD**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

ALVIM, Y. C.; MIRANDA, S. R. Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História. **Revista História & Ensino**. Londrina, V. 14, p. 115-132, ago. 2008.

ANANIAS; N. T.; BETTINI, R. F. A. J. Dialogando sobre o livro didático de história no ensino fundamental: pertinências na aprendizagem. *Cultura Escolar Migrações e Cidadania. Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). 20 23 Junho 2008.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330p.

ANDRADE, J. M. V. de.; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.) **História ensinada e as escrita da História**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. 170 p.

ANHORN, C. T. G. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, R. S. L. de. Entrevista concedida a Américo Freire e Angela de Castro Gomes. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 95-112.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1979.

ARAÚJO, E. C. de. Identidade e Alteridade na Construção dos Sujeitos Brasileiros Através de Práticas Educativas. **Anais do VI congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, abril de 2006.

ARMANI, C. H. **Discursos da Nação: historicidade e identidade nacional no Brasil de fins do século XIX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 160p.

ARRUDA. G.; TORRES, D. V.; ZUPPA, G. (orgs.). **Natureza na América Latina: apropriações e representações**. Londrina: Eduel, 2001. 284p.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728.

AZEVEDO, C.; ALMEIDA, M. R. C. de. Identidades plurais. ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BACZKO, B. Imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero (org.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. v. 5.

- BALAKRISHNAN, G. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. 335 p.
- BAPTISTA, M. M. Identidade e cultura: a questão do discurso sobre o outro. In: ROQUE-FARIA, H.; DIAS, M. P. de L. (Orgs.). **Cultura e Identidade: Discursos**. Cáceres – MT: Ed. Unemat, 2007. p. 276-293.
- BATISTA, A. A. G. A política de livros escolares no Brasil. In: Política de Materiais Didáticos, do Livro e da Leitura no Brasil. **Salto para o futuro. Boletim**. 14 de agosto de 2005.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529–575.
- BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110 p.
- BELO, A. **História &... Livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BERGMANN, K. **A História na reflexão didática**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, n.19, fev.1990.
- BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- BEZERRA, H.; LUCA, T. R. de. Em busca da Qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros Didáticos de História e Geografia – avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 27-44.
- BICALHO, M. F. Dos “estados nacionais” ao “sentido da colonização”: história moderna e historiografia do Brasil Colonial. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 69-87
- BITENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 240 p.
- BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da Anphlac** - número 4, 2005, p. 1-11.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 296 p.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

- BITTENCOURT, C. M. F.. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F.. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185 – 204.
- BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996, 315p.
- BOMÉNY, M. B. O Livro Didático no contexto da Política Educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A. e; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 139p.
- BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo, Summus, 1980.
- BORGES, J. L. **Cuarto Congreso Mundial de Lectura**. Buenos Aires, 1972.
- BOTELHO, A. **Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. 176 p.
- BOTELHO, A.; SCHRWACZ, L. M. (Orgs.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 441 p.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. 315 p.
- BRAGA, V. L. F. Intelectuais Estadonovistas e a Construção do Estado Nacional. **Virtú**, Juiz de Fora, v. 2, 2008. p. 1-13.
- BRAGANÇA, A. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J. (Orgs.). **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 553-563.
- BRAGANÇA, A. Por que foi, mesmo, revolucionária a invenção da tipografia? O Editor-impressor e a construção do mundo moderno. **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Intercom, 2002.
- BRITTO, A. A identidade nacional e o controle político e social: uma breve análise sobre a ação da polícia política na implantação do Estado Novo. In: FERREIRA, M. de M. **Memória e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010. 326 p.
- BRITTO, T. F. de. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. **Textos para Discussão**, 92. Junho/2011.
- BUENO, J. B. G. Propostas de Leitura de Imagens Visuais no Corpo dos Capítulos de Livros Didáticos de História da Década de 1970. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC. 18, 19 e 20 de abril de 2011.
- BUENO, J. B. G. **Representações Iconográficas em Livros Didáticos de História**. Unicamp. Dissertação de Mestrado, 2003.
- CABRAL, M. V. A Identidade Nacional Portuguesa: Conteúdo e Relevância. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº3, 2003, pp. 513 a 533.
- CAFARDO, Renata. Novo livro didático é questionado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 out. 2007a. Disponível em: <[http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com\\_content](http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content)

&view=article&id=2055:novo-livro-didatico-e-questionado&catid=1:noticias&Itemid=2>.  
Acesso em 26 ago. 2012.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. 207 p.

CAIMI, F. E. Historiografia do livro didático de História: O dito e o feito na última década (1999-2008). In: ANDRADE, João Maria Valença de.; STAMATO, M. I. S. (Orgs.) **História ensinada e as escrita da História**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.151-161.

CAINELLI, M.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.) **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 352 p.

CAMPOS, R. B. Memória de Manuais de Historia. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

CAMPOS, R. **Folha de São Paulo**, 25 ago. 1996.

CANCLINI, N. García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. RJ: Editora UFRJ, 1995.

CANIELLO, M. **A Identidade como Valor**: reflexões sobre o ethos nacional brasileiro. Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – PNUD, 2009.

CAPELATO, M. H. R. **Multidões em Cena. Propaganda Política no Vargasismo e no Peronismo**. Campinas - São Paulo: Papirus, 1998.

CARIE, N. S. de. **Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos do PNLD e dos professores**. Mestrado em Educação, UFMG. Ano de Obtenção: 2008.

CARPENTIER, C. Manuais e programas escolares franceses de história e de geografia: identidades, globalização e construção europeia (1995-2002). **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 22, p. 113-139, jan./abr. 2010.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 296 p.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introdução: ensinar história em tempos de memória. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Orgs.) **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 296 p.

CARVALHO, A. L. P. de. Construção Identitária: Projeção Simbólica. **Anais do IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, 28 a 30 de maio de 2008

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. M. de. Nação Imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, A. **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 397-418.

- CARVALHO, J. M. de. O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 13, n. 38, outubro de 1998a. p. 63-79.
- CARVALHO, J. M. de. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998b. 457 p.
- CASSIANO, C. C. de F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, 23 (1-2): 2004.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação, PUC, 2007.
- CASSIANO, C. C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 530 p.
- CELSO, A. **Por que me ufano de meu Paiz**. Rio de Janeiro: Laemmert e C. Editores, 1901. 260 p.
- CERRI, L. F. A Política, a Propaganda e o Ensino da História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 138p.
- CERRI, L. F. Ensino de História e Nação na Propaganda do “Milagre Econômico”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 43, pp. 195-224. 2002.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e Nação na propaganda do “milagre econômico”**. Brasil 1969-1973. Campinas SP: 2000. Tese de doutorado.
- CERRI, L. F. (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003, 2ª ed.
- CERRI, L. F. O que a história fez com a lógica de organização dos conteúdos, e o que o Ensino de História fará com essa história? **2º Encontro de Diretrizes Curriculares Estaduais** – História Mesa Redonda – Historicidade das Demandas Atuais dos Conteúdos Históricos, 2005.
- CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Vol. 6, No 2, 2001.
- CERRI, L. F. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino e didática da história. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.
- CERRI, L. F. Usos Públicos da História no Brasil Contemporâneo. **Araucária**. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política e Humanidades. n. 15. Abril de 2006. pp. 03-19.
- CERRI, L. F.; FERREIRA, A. R. Notas sobre as demandas sociais de representação e os Livros Didáticos de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (org.) **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1994.
- CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, R. **À Beira da Falésia – A história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS, 2002.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, R. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 80 p.
- CHARTIER, R. A mediação editorial. In: \_\_\_\_\_. **Os Desafios da Escrita**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 61-76.
- CHARTIER, R. As Revoluções da Leitura no Ocidente. ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 19-31.
- CHARTIER, R. Do Códice ao Monitor. **Estudos Avançados**, vol.8 n.21. São Paulo, 1994.
- CHARTIER, R. **Espacio Publico, Critica y Dessacralización em el Siglo XVIII: los Orígenes culturales de la Revolución Francesa**. Gedisa Editorial, 1995. 263 p.
- CHARTIER, R. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 390p.
- CHARTIER, R. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados** 11(5), 1991. P. 173-191.
- CHARTIER, R. **Textos, símbolos e o espírito francês**. In: **História: questões e debates**, nº 24. Curitiba: APAH, julho a dezembro de 1996. – vol. 13.
- CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 104 p.
- CHERVEL, A. A História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CHERVEL, A.; C, M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, 25, 2, jul./dez. 1999, pp. 149-170.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1998.
- CHOPPIN, A. 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.
- CHOPPIN, A. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Revista da Faculdade de Educação da USP. **Educação & Pesquisa**, v.30, n.3, Set/dez 2004, p. 549-566
- CHOPPIN, A. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. **Revista Veritas**, n. 43: Porto Alegre, 1998.
- CIAMPI, H.; CABRINI, C. Ensino de História: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003, 2ª ed., p. 13-26.



- COELHO, A. R. A Escolarização da História para Crianças nos Livros Didáticos de História Atuais: Um Projeto de Pesquisa. In: **IV Seminário Perspectiva do Ensino de História - UFOP**. 2001.
- COELHO, A. R. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos da História. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**, 2005, Londrina. Anais. Londrina: FINEP, 2005. p. 237-244.
- COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- COLI, J. A pintura e o olhar sobre si: Victor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 375-404.
- COLI, J. **Como estudar a arte brasileira no século XIX?** São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- COMENIUS, I A. **Didactica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian / eBooksBrasil.com. 2001.
- CONCEIÇÃO, J. P. da. *Brasil, Qual é o seu Lugar? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos*. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 21 – 42, jan. / jul. 2010.
- CONCEIÇÃO, M. T. da. “Professor Mulatos e Caboclos Eu Conheço... mas Cafuso, Eu Nunca Vi!?”: narrativas e representações sobre o negro na escrita didática da história na década de 1970. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC. 18, 19 e 20 de abril de 2011.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **História dos Povos Indígenas**. 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982, 169 p.
- CORDEIRO, J. F. **A história no centro de debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- CORDEIRO, J. F. Ensino de História e Identidade Nacional: desmontando o século XIX. **Revista História e Ensino** vol.8 – Outubro/2002.
- CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.
- CORRÊA, R. L. T. O Livro escolar como fonte de Pesquisa em História da Educação. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 52, nov./2000, p.11-24.
- CORSETTI, B. A Construção do Cidadão: os conteúdos escolares das escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista A História da Educação**. Editora da Universidade Federal de Pelotas, vol. 04, nº 08, setembro de 2000.
- COSTA, E. R. de S. Livro Didático - em busca de um Conceito. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC: 18, 19 e 20 de abril de 2011.
- COSTA, E. R. de S. Saber Acadêmico e Saber Escolar: **História do Brasil, da Historiografia à Sala de Aula na Primeira Metade do Século XX**. Dissertação de Mestrado em História da Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2008.
- COSTA, J. C. de C. Nação, raça e miscigenação no Brasil moderno: uma análise hermenêutica dos Ensaístas da formação da nacionalidade brasileira, 1888-1928. **Doutorado em Sociologia**. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

- COSTA, J. C. de C. Teoria Social e Etnicidade: Uma Interpretação Hermenêutica das Noções de Nação e Raça na Contemporaneidade. **Fragmentos de Cultura** (Goiânia), v. 17, p. 1021-1046, 2007.
- COSTA, M. C. **Joaquim Nabuco entre a política e a história**. São Paulo: Annablume, 2003. 235 p.
- CRUZ, L. **Democracia Racial, uma Hipótese**. Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/128.html>. Visitado em 18 de setembro de 2011.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, C.; Peiró, I. **Lecturas de la Historia**. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- CUNHA, A. V. C. S. da. Reflexões de um Parecerista: Experiências da Análise de Livros Didáticos de História para o PNL D (2005-2010). **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC. 18, 19 e 20 de abril de 2011.
- DALBEN, A. I. L. de F. [et al.] (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p.
- DaMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DARNTON, R. **O Beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DAVIES, N. O Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História. **Cadernos de História**. Uberlândia, 6(6): 81-85, 1996.
- DEBRUN, M.. A Identidade Nacional Brasileira. **Estudos Avançados**, vol.4, nº 8, São Paulo Jan./Abril. 1990.
- DELANNOI, G. O nacionalismo e a catálise ideológica. In: CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.
- DIEHL, A. A. Experiência e sentido: considerações sobre os campos de trabalho para a didática da história. In: ZARTH, P. A. et. al. (org. ). **Ensino de história e educação**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2004. p. 33 a 62.
- DIEHL, A. A. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. In: DURKHEIM, E. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1995.
- DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J. (Orgs.) **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX**. São Paulo: Annablume, 2006. 624 p.
- ENDERS, A. “O Plutarco Brasileiro” - A Produção dos Vultos Nacionais no Segundo Reinado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.25, 2000/1.
- ENDERS, A. Como se poderia escrever a história do Brasil. Variações acerca do romance nacional do Império à República. In: FERREIRA, M. de M. **Memória e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010. 326 p.

- ENGEL, M. G. Memórias e Histórias dos Balaies: interpelações entre os saberes acadêmicos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- ESPÍNDOLA, D. P. A. **O Uso do Livro Didático, em Sala de Aula**, por professores de História. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003
- FARIA FILHO, L. M. de. **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FARICELLI, M. de F. **Conteúdo Pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série**. PUC-SP: Dissertação de Mestrado, 2005. 153 p.
- FEBVRE, L. **O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FEBVRE, L. **Honra e Pátria**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- FENELON, D. R. "A Questão de Estudos Sociais": A Prática do Ensino de História. **Cadernos Cedes**, v. 10, p. 11-22, 1983.
- FERNANDES, A. T. de C. Livros Didáticos em Dimensões Materiais e Simbólicas. **Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, 2004. pp. 531-545.
- FERNANDES, E. B. B.. Imagens de Índios e Livros Didáticos: Uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1
- FERNANDES, F. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. In HOLANDA, S. B. de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo I, A Época Colonial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 72-86.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. 3. ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
- FERNANDES, J. R. O. O Livro Didático e a Pedagogia do Cidadão: o Papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Ensino de História. **Saeculum**. Revista de História nº 13; João Pessoa, jul/dez.. 121 a 131
- FERRARO, J. R. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2011, Florianópolis. **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História/ América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes**. Florianópolis: UFSC/CED, 2011, v. 9. p. 1-13.
- FERREIRA, J. 1946-1964: Histórias que os livros didáticos nos contam. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- FERREIRA, M. de M. **Memória e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010. 326 p.

- FERREIRA, M. de M.; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93.
- FERREIRA, R. C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)**. Assis: Dissertação de Mestrado, 2008. 139 p.
- FERRO, M. **A História Vigada**. São Paulo: Martins fontes, 1989.
- FERRO, M. **A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FIGUEIREDO, J. C. O Livro Didático no 1º grau. **História: Questões e Debates**. Revista da Associação Paranaense de História. Curitiba, n. 7, p. 257-262, dez de 1983.
- FILGUEIRA, J. M. Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. p. 1-13.
- FIORI, N. A. Livro didático: reflexões envolvendo autoria, conteúdo e teoria. **Travessias (UNIOESTE)**. Online), v. 1, p. 01-21, 2009.
- Folha de São Paulo**. África é ignorada, diz pesquisador. São Paulo: 5 de setembro de 2001, Caderno Cotidiano, p. C-9
- Folha de São Paulo**. Professora critica descontextualização. São Paulo: 5 de setembro de 2001, Caderno Cotidiano, p. C-9
- FONSECA, T. N. de L. “Ver para compreender”: arte, livro didático e história da nação. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L (org.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica 2001. p. 23-52.
- FONSECA, T. N. de L. e. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 116 p.
- FORTUNA, C. P. Os Institutos Históricos e Geográficos e Alguns Discursos Sobre os Negros na História da Nação. UNESP – FCLAs – **CEDAP**, v.7, n.1, p. 101-117, jun. 2011.
- FRANÇA, V. R. V. (org.). **Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. O Livro Didático de História do Brasil: algumas questões. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (41): 22:27, Maio de 1982.
- FREITAG, B. et all. **O livro didático em questão**. São Paulo, Cortez, 1993 (2ª ed.).
- FREITAS, I. **Histórias do Ensino de História no Brasil** (v. 2). São Cristóvão: Editora da UFS, 2010a. 220 p.
- FREITAS, I. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Bueno de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: Editora da UFRN, 2009. pp. 11-19;
- FREITAS, I. **O saber em fatias: o livro didático em seções e as seções em livros didáticos de História** (1900/2010). Notas para orientação. Nossa Senhora do Socorro, 5 dez. 2010b.<<http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/o-saber-em-fatias-o-livro-didatico-em.html>>.

- FREITAS, M. C. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001. 476 p.
- FREITAS, N. K.; RODRIGUES, Melissa Haag. O Livro Didático ao Longo do Tempo: a Forma do Conteúdo. **Da Pesquisa: Revista de Investigação em Artes**, vol. 1, n. 3. Julho de 2008;
- FREITAS, R. S.. Relações de fronteira e fundação da literatura nacional na ficção de José de Alencar e de James Fenimore Cooper. In: 'Usos do Passado' **Anais do XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ**, 2006.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala; formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 51ª edição, 2007.
- FURET, F. O nascimento da história. In: \_\_\_\_\_. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1989. p. 109-135.
- FURMANN, I. **Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Alunos e Professores do Município de Araucária-Pr**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2008.
- FURTADO, J. P. Historiografia e livro didático: convergências e divergências. In: BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Z. M. G. **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996, 315P.
- GABRIEL, C. T. "Exercícios com documentos" nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- GABRIEL, C. T. e COSTA W. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. In: **Educação e Realidade**, v. 36 n. 1, p. 127 – 146, jan-abr/2011.
- GABRIEL, C. T. Nos Bastidores de uma Dissertação... Considerações de Ordem Teórica-Metodológica de uma Pesquisa em Ensino de História. **X Encontro Regional de História. ANPUH-RJ. 2002**
- GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Que "Negro" é Esse que se Narra no Currículo de História? **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 93-112, maio/agosto 2010.
- GALZERANI, M. C. B. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro Didático. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988.
- GASPARELLO, A. M. **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004. 238 p.
- GASPARELLO, A. M. O Livro Didático como Referência de Cultura Histórica. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- GASPARELLO, A. M. Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 105-125, jan./abr., 2011.
- GASPARELLO, A. M.; MUNAKATA, K. As Pesquisas de História do Ensino de História: algumas questões. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Belo Horizonte/MG: UFMG/FAE/LABEPEH, 2006, CD-ROM, p. 1-12.
- GATTI JR, D. **A escrita escolar da História**. Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990), Bauru (SP), Edusc, 2004.

GATTI JR, D. Dos Antigos Manuais Escolares aos Modernos Livros Didáticos: um percurso de massificação do ensino escolar brasileiro (1960/1990). In: I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil, 1998, Campinas/SP. **Anais III Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos**. Campinas/SP: EDUNICAMP, 1998.

GATTI JR, D. Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. S. (org.) **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 19-35.

GAUER, R. M. C. Violência e medo na fundação do Estado-Nação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Ano 1, nº 2, dez. 2001.

GAY, P. **A Experiência Burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1988.

GELLNER, E. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. RJ: Jorge Zahar Ed. 2002, 233p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MINGUES, J.; BEAS MIRANDA, M. (org.) **Libro de texto e construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur, s.d.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, J. Política da memória no Brasil: Raça e história em Oliveira Vianna e Gilberto Freyre. **Araucaria** (Madrid), Sevilla, Espanha, v. 8, n. 15, p. 1-10, 2006.

GLEZER, R. Estudos Sociais um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-149, 1982.

GLEZER, R. Novos livros & velhas idéias. **Revista Brasileira de História**, Vol. 4, Nº 7, pp. 149-154, 1984.

**GLOBO NEWS**. Entre aspas. Entrevista de Mônica Waldvogel com Leandro Narloch e Marco Antonio Villa. 2009. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ECLGx2etUjY&feature=related>. Visitado em 19/07/2012.

GOIS, A. Livros didáticos distorcem história do país. **Jornal Folha de São Paulo** do dia 5 de setembro de 2001, Caderno Cotidiano, p. C-9

GOMES, A. de C. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.45-63.

GOMES, A. de C. Nas gavetas da história do Brasil: Ensino de História e Imprensa nos anos 1930. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Memória e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010. 326 p.

GONÇALVES, M. de A. Uma História de Cruzamentos Providenciais: o Manual Didático de Octávio Tarquínio de Sousa e Sérgio Buarque de Hollanda. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GONTIJO, R. Coração: Um Diário, Vários Tempos e Algumas Histórias. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

- GONTIJO, R. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sócio-cultural”. ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. **História Del Curriculum: La construccion social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial**. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Visitado em 18 de setembro de 2011.
- GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- GUIMARÃES, M. L. S.. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 25-41
- GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. 181 p.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 p.
- HALL, S. **Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.
- HALLEWELL, L. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EdUSP, 2005.
- HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1, jan./jun., 2001. pp. 45-73.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica, **Teoria & Educação**, n. 6, 1992.
- HAUER, L. M. **Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: subordinação e resistência**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 2007.
- HÉBRARD, J. A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna in: **Teoria & Educação**, n. 2, p. 65-113, 1990.
- HÉBRARD, J. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França, séc. XIX e XX). Contemporaneidade e Educação - **Temas de história da educação**, V, 7, 1º sem., 2000., pp. 111-126.
- HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 33 – 77.
- HERSCHMANN, M.; MESSEDER, C. A. E la Nave Va ... As Celebrações dos 500 Anos no Brasil: afirmações e Disputas no Espaço Simbólico. **Estudos Históricos**, 26: (2000), 203-215.
- HOBSBAWN, E. **Nações e Nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOBBSAWN, E; RANGER, T. (orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JAFFRELOT, C. Algumas teorias da nação. In: CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.

JEVAERD, R. T. F. “Percebo que os textos estão acima da compreensão das crianças”. Ideias expressas pelas professoras em relação ao manual didático. CAINELLI, M.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 331-348

JULIÁ, D. Disciplinas Escolares: Objetivos, Ensino e Apropriação. In: LOPES, A. C. (org.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 37-72.

JUNCO, J. Á. Prólogo. In: CARRETERO, M. **Documentos de identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, M. A. Colônia de povoamento e colônia de exploração: reflexões e questionamentos sobre um mito. In: ABREU, M.; S., R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 173-186.

KAMEL, A. O que ensinam às nossas crianças. Jornal **O GLOBO** 18/set/2007.

KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. 216 p.

KERBER, A. **Representações das Identidades Nacionais Argentina e Brasileira** nas Canções Interpretadas por Carlos Gardel e Carmem Miranda (1917-1940). Tese de Doutorado. Universidade Federal do rio Grande do Sul. Orientadora: Dra. Cláudia Wasserman. 2007. 315p.

KERBER, A. Representações étnicas das identidades nacionais argentina e brasileira em Carlos Gardel e Carmen Miranda. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 325-358, jul. 2008.

KNAUSS, P. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, 368 p.

KUHN, F. A Reinvenção do Brasil: Considerações em torno dos 500 anos. In: **ANOS 90**, n. 13, julho de 2000.

KUPSTAS, M. (Org.) **Identidade nacional em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. Enfoque: qual é a questão? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LAUERHASS JR., L. A representação visual da identidade brasileira. In: \_\_\_\_\_; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 131-166

LAUERHASS JR., L. Um cânone de quatro partes para a análise da identidade nacional brasileira. In: \_\_\_\_\_; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 11-24



- LAUERHASS JR., L.; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. 247 p.
- LAUTIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.
- LECA, J. De que estamos a falar? In: CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.
- LEITÃO, A. R.; PIEDADE, C. D. de; TAVARES, C. C. da S. Transferência da Corte: abordagens nos manuais escolares de Portugal e Brasil. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- LIEBIG, S. M. A Aflição da Busca: Identidade Cultural na Era do Multiculturalismo. **Sociopoética**. Vol. 1. n. 3 jan/jul. 2009.
- LIMA, M. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- LIMA, M. Aprendendo e Ensinando História da África no Brasil: Desafios e Possibilidades. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- LINS, O. **Problemas Inculturais Brasileiros – do Ideal e da Glória**. São Paulo: Summus editorial, 1977.
- LLOBERA, J. R. **El dios de la modernidad**. El desarrollo del nacionalismo en Europa occidental. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996. 300 p.
- LORENZO, H. C. de & COSTA, W. P. da (orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- LOURENÇO, E. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**, vol.28, n°.56. São Paulo, 2008.
- LUCA, T. R. de. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. 319 p.
- LUCA, T. R. de. Livro Didático e Estado: Explorando Possibilidades Interpretativas. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- LUIZ, L. T. A Identidade Individual e Nacional. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 2, n. 1. pp. 25-30. Jan/jun. 2004.
- MACHADO, N. J. SOBRE LIVROS DIDÁTICOS, quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- MACIEL, F. **O Brasil-Nação como Ideologia: a construção retórica e sócio-política da identidade nacional**. São Paulo: Annablume, 2007. 111 p.
- MAGALHÃES, J. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 1, pp. 5-14. 2006.

MALEVAL, I. T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o (não) lugar da história do presente. **Ars Historica**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2010, p. 49-59.

MALEVAL, I. T., O Brasil em manuais escolares: escrita e ensino da história em meados do oitocentos. **Anais do X Encontro Regional da ANPUH-RJ**. 2010.

MANOEL, I. A. **O ensino da História no Brasil: origens e significados**. s/d. In: <http://www.franca.unesp.br/teiadodosaber.pdf>. Visitado em 08 de janeiro de 2012.

MANSUR, A.; VICÁRIA, L.; LEAL, R. O que estão ensinando às nossas crianças? **Revista Época**, 22 out 2007. Ed. 492. p. 60 a 70.

MARCHI, E. A utopia das desigualdades harmônicas. In: **Revista de Ciências Humanas**, nº 3. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

MARIANI, B. S. C. Os Primórdios da Imprensa no Brasil (ou de como o discurso jornalístico constrói a memória). In: ORLANDI, E. P. (org.) **Discurso Fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes Editores, 2001. 2ª edição. p. 31-42.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa- PB, 2006.

MARTINS, C. R. K. . Livros didáticos e ensino de História nos anos setenta: memórias de professores. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

MARTINS, M. do C. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?. **Tese de Doutorado** em Educação, Campinas, SP, FE/UNICAMP, 2000.

MARTIUS, K. F. P. von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro 6 (24): 389 - 411. Janeiro de 1845. (Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 24, janeiro de 1845)

MÁSCULO, J. C. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História**. São Paulo: PUC-SP. Tese de Doutorado, 2008.

MÁSCULO, José C. Concursos de professores de História da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico: São Paulo, 1970-1998. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MATTOS, H., et. al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afro-descendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MATTOS, I. R. (org.) **Histórias do Ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, I. R. de. Introdução. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MATTOS, S. R. de. As Relações entre Autor e Editor no Jogo entre Memória e História: as duas edições de *Compêndio da História do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A História na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

- MATTOS, S. R. de. Um Manual Didático Como Mestre Da Vida. In: **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. João Pessoa: Associação Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2001.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**, São Paulo, Cosac Naif, 2003.
- MEDEIROS, D. H. Manuais Didáticos e Formação da Consciência Histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, UFPR, Especial, 2006.
- MELLO E SOUZA, M. de História da África: um Continente de Possibilidades. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- MELO, C. F. de C. B de. **Senhores da História e do Esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. 223 p.
- MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MINDLIN, J.; ANTUNES, C. Brasileira: obras e coleções. In: LAUERHASS JR., L.; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 81-103.
- MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº48, 2004.
- MOLLIÉR, J. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 206 p.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, M. de F. S. (Orgs.). **Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 433 – 452.
- MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.
- MONTEIRO, A. M. F. da C.. Os Sentidos do Ensino de História. In: **Salto para o Futuro**. Boletim 02: Espaços Educativos e Ensino de História. Ministério da Educação, abril de 2006.
- MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MONTEIRO, A. M. F. de C. **Ensino de História: entre história e memória**. <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>
- MONTEIRO, A. M. F. de C. Professores e Livros Didáticos: Narrativas e Leituras No Ensino de História. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- MONTEIRO, C.. **Nova Antologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia. Editores, 16ª ed., 1961.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. Currículo, Identidade e Diferença. In: \_\_\_\_\_ (orgs.) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto (PT): Porto Editora, 2002. P. 11-31.

MOREIRA, L. G. S.; LOUREIRO, M. J. G. Livros didáticos brasileiros e as abordagens da História colonial: problemas e possibilidades na reflexão sobre a cidadania. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n. 2, 2009.

MOREIRA, V. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.30, nº59, p.53-72, 2010.

MORENO, J. C. **Inventando a Escola, Inventando a Nação**: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense. Dissertação de Mestrado. História e Historiografia da Educação, UFPR, 2003.

MOTA, C. G. (Org.). **Viagem Incompleta: A Experiência Brasileira (1500-2000)**: a grande transação. São Paulo: Editora SENAC, 2000. 492 p.

MUNAKATA, K. . Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores, 2002, Brasília. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 89-94.

MUNAKATA, K. Devem os Livros Didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001. 4. ed. p. 271-296.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 577- 595.

MUNAKATA, K. Livro, Livro Didático e Forma Escolar. In: DALBEN, A. I. L. de F. [et al.] (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 219-236.

MUNAKATA, K. O Livro Didático e o Professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.) **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, K. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. **Tese de Doutorado**, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NADAI, E. A Escola Pública Contemporânea, os currículos oficiais de História e o Ensino Temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 6, n. 11. Set. 85-fev. 86. p. 99-116.

NADAI, E. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, J. (org.): **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 13, n. 25-26. Set. 92-ago.93. p. 143-162.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. L. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). In GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- NAVA, C. Formando futuros cidadãos nas escolas públicas brasileiras (1937-1945). In: LAUERHASS JR., L.; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 105-128.
- NAXARA, M. R. C. Pensando origens para o Brasil no século XIX: História e Literatura. **Historia: Questões Debates**, ano17, n.32 – Janeiro/Junho 2000.
- NERES, J. M. **A produção didática de história em quadrinhos: Julierme e a história para a escola moderna (1969-1975)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2005.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do departamento de História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo, Ed. Moraes, 1981.
- NOVAES, A. Invenção e crise do Estado-nação. In: \_\_\_\_\_. **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 9-22.
- NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ, L. M. **História da Vida Privada no Brasil IV: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 820 p.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- NUNES, C. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. TEIXEIRA SOARES, E. M.(org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- O GLOBO ONLINE**, 19 de setembro de 2007: Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula do Brasil, acessado em 20 de outubro de 2010.
- OLIVEIRA, I. B. A zona do Indeterminado: Pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, M. M . D. de; STAMATTO, M. I. S. (org.) **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.
- OLIVEIRA, J. B. A. e; GUIMARÃES, S. D. P; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 139p.
- OLIVEIRA, L L. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol.5. Rio de Janeiro, Julho de 1998.
- OLIVEIRA, L L. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990. 208p.
- OLIVEIRA, L. L. (a) **Americanos: as representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA**. Belo-Horizonte: UFMG, 2000.
- OLIVEIRA, L. L. (b) Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 14, n.26, 2000, p.183-202.
- OLIVEIRA, L. L. As festas que a República manda guardar. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 4, 1989. p.172-89.
- OLIVEIRA, L. L. Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos. **Anais do colóquio Variações sobre um Tema: Interpretações do Brasil e do Estado Novo**. Florianópolis: UFSC, 23 de novembro de 2007.

- OLIVEIRA, M. M. D. de. Anotações acerca da Constituição do Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: ANDRADE, J. M. V. de; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.) **História ensinada e as escrita da História**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 43-60
- OLIVEIRA, M. M. D. e STAMATTO, M. I. S. (org.). **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. 208 p.
- OLIVEIRA, R. C. de. “Identidade étnica, identificação e manipulação”. In: **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- OLIVEIRA, T. M. C. R. **A Política Curricular de História no Mercosul Educacional: Investigando os Discursos sobre “Identidade Regional”**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 2010.
- OLIVEN, R. G. Cultura e Modernidade no Brasil. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: v.15, p.3 - 12, 2001.
- OLIVEN, R. G. Mitologias da nação. In: FÉLIX, L. O.; ELMIR, C. P. (orgs.). **Mitos e heróis; construção de imaginários**. Porto Alegre, Editora da UFRGS. 1998.
- ORLANDI, E. P. (org.) **Discurso Fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes Editores, 2001. 2ª edição. 172 p.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ORTIZ, R.. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 150 p.
- PAIVA, E. F. De Português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L (org.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica 2001. p. 23-52.
- PAMPLONA, M. A. Ambiguidades do pensamento latino-americano: intelectuais e a idéia de nação na Argentina e no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n° 32, 2003, p. 3-31.
- PASSOS, J. L.; COSTA E SILVA, V. O significado de cultura de Gilberto Freyre em Casa-Grande & Senzala. In: LAUERHASS JR., L.; NAVA, C. (Orgs.). **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 55-78
- PAULA, J. A. de. A idéia de nação no século XIX e o marxismo. **Estudos avançados**. 2008, vol.22, n.62, pp. 219-235.
- PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa acerca da História ensinada. . In: **VII Encontro Nacional, 2009, Uberlândia. Anais do VII Encontro Nacional**. Uberlândia : EDUFU, 2009. p. 1-6.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso, estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 1990.
- PEREIRA, N. M. As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. **Revista Ibero-americana de Educação**. N.º 50/6 – 25 de outubro de 2009.
- PEREIRO, X. Antropologia da Identidade e da Etnicidade. In: **Apontamentos de Antropologia Cultural: 2006-2007**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Consultado em: [www.utad.pt/~xperez/](http://www.utad.pt/~xperez/). Acessado em 18 de setembro de 2011.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PESAVENTO, S. Paraísos cruzados: diálogos do encantamento e do desencantamento do mundo (Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda). Texto apresentado no **Seminário Internacional “o histórico na literatura e o literário na história na obra de Sergio Buarque de Hollanda”**. RS, UFRGS, 2002. p. 1-11.

PINSKY, J. (Org.) **Ensino de História e criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992. 109 p.

PINSKY, J. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. (Org.) **Ensino de História e criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 11-22.

PINTO JR., A. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

PINTO JR., A. Livros Didáticos de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, M. M . D. de; STAMATTO, M. I. S. (org.) **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 67-76.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23ª edição, 1994. 390 p.

PRADO, E. M. O Estudo Dirigido e sua Aplicação no 1º Grau. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PROST, A. Social e Cultural Indissociavelmente. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (dir.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1999.

QUEIROZ, M. I. P. de. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. Conferência de Abertura pronunciada no “Simpósio sobre Identidade Nacional”, organizado pela Associação de Professores de História, dias 26, 27 e 28 de novembro de 1987, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. **Tempo Social** - Rev. Sociologia da USP. S. Paulo, 1(1), 1. sem. 1989. 18.

RADICH, M. C. **Temas de história em livros escolares**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1979. 142p.

RAMOS, M. E. T. O Ensino de História e a Questão do Multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, L. F. (org.) **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 93-111.

RANGEL, E. de O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: Política de Materiais Didáticos, do Livro e da Leitura no Brasil. **Salto para o futuro. BOLETIM** 14 AGOSTO 2005.

REIS, F. W. Notas Sobre Nação e Nacionalismo. **Revista de Estudos Avançados** 22 (62): janeiro 2008: 161-170.

REIS, J. C. **As Identidades do Brasil** – de Varnhagem a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 5ª ed. 278 p.

REIS, J. C. **As Identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim**: a favor do Brasil: direita ou esquerda. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 240 p.

REIS, J. C. **O Tempo Histórico como “Representação Intelectual”**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2011, Vol. 8, ano VIII. nº 2. Universidade Federal de Uberlândia.

RENAN, E. O que é uma nação? **Revista Plural**, Sociologia, USP, v. 4, 154-175, 1º semestre de 1997.

**REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**. São Paulo, v. 7, n. 14. Março-agosto de 1987.

**REVISTA HISTÓRIA VIVA**. Ano VIII, n. 88. 2001.

REZENDE, M. J. Democracia e diversidade cultural: os desafios apontados no Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD/ONU) de 2004. **Cuadernos Interculturales**, vol. 7, num. 13, 2009, pp. 155-179. Universidad de Valparaíso. Chile.

REZNIK, L. História da Historiografia: a Era Vargas nos livros didáticos. ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; G., R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C. Joaquim Silva: Representações do Sentimento de Brasilidade entre 1946 e 1961. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC: 18, 19 e 20 de abril de 2011.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos**: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. Dissertação de Mestrado. História da Universidade Estadual Paulista. FRANCA, 2007.

RIBEIRO, D. **Noções de coisas**. São Paulo: FTD, 1995.

RIBEIRO, R. A nação na Europa – breve discussão sobre identidade nacional, nacionalismo e supranacionalismo. In: **Cadernos do Noroeste**. Série sociologia. 22:1-2, 2004b, 85-96.

RIBEIRO, R. R. **Colônia(s) de Identidade: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, 2004. 451 f.

RIBEIRO, R. R. História, histórias (didáticas): reflexões de ofício e oficina. **História e-História**, Campinas/SP, v. 1, p. 01-10, 2006.

RIBEIRO, R. R. O saber em discursos, projetos e leis: a história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e ditadura militar. **Educação Temática Digital**. v. 4, n. 2 (2003).

RIBEIRO, R. R. Projetos de Brasil, fôrmes de brasileiros; o ensino de História no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar pós-1964. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora/MG, v. 5, n. 1, p. 70-81, 2001.

RIBEIRO, R. R. Representações Didáticas do Brasil Colonial. **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 53-68, jun. 2007.

RICUPERO, B. Caio Prado Jr. e o lugar do Brasil no mundo. In: BOTELHO, A.; SCHRWACZ, L. M. (Orgs.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 441 p.

RICÚPERO, B. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008. 219 p.

RIOUX, J. P. Introdução: um domínio e um olhar. In: \_\_\_\_\_ e SIRINELLI, J. F. (dir.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1999.

ROCHA, A. C. da. **O Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio**: A Construção de uma Memória. Porto Alegre: PUCRS, 2008. 382 p.

ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.



- ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009
- ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002. 183 p.
- ROCHE, D. Uma Declinação das Luzes. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (dir.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1999.
- RODRIGUES, E. H. Os estudos de Manuais Escolares de História para a compreensão de História do Brasil de João Ribeiro. **Anais do X Encontro Regional da ANPUH-RJ**. 2010.
- ROJO, R. Livros em Sala de Aula – Modo de Usar. In: Política de Materiais Didáticos, do Livro e da Leitura no Brasil. **Salto para o futuro. BOLETIM**: 14 de agosto de 2005.
- ROSA, A.; BELLELLI, G.; BAKHURST, D. Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 167-195, jan./abr. 2008.
- ROVISCO, M. L. Reavaliando as Narrativas da Nação - Identidade Nacional e Diferença Cultural **Actas do IV Congresso Português de Sociologia**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Dez/2003.
- RÜSEN, J. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da Historiografia, n. 2, mar., 2009, p. 163-209.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001. 194p.
- SACRISTÁN, J. G. e GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.
- SALIBA, E. T. "As imagens canônicas e o ensino de história". Texto apresentado no **III seminário Perspectivas do ensino de história**. Curitiba: 1998.
- SALLES, A. M. Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.
- SALLES, A. M. O Livro Didático de História no Brasil Oitocentista: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.
- SANTAMARIA, Y. O Estado-Nação – história de um modelo. In: CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.
- SANTOS, B. B. M, dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais. **Tese de doutorado**, Rio de Janeiro, UFRJ/dezembro, 2009. 293 p.
- SANTOS, B. B. M. Os livros didáticos de História no ensino de História do Colégio Pedro II- Império 1837-1870. In: **II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial**, 2009, Rio de Janeiro. II LIHED Anais do II Seminário Brasileiro. Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2009.
- SANTOS, C. Mendes Curto dos. **O Livro Didático do Ensino Fundamental: as escolhas do professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2007.
- SANTOS, M. S. dos. Sobre a Autonomia das Novas Identidades Coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, São Paulo, Out. 1998.

- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F. de.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; COSTA, M. J. F. F.; SCHENA, D. R. **Primeira Conferência Nacional de Educação**. Curitiba, 1927.1 ed. Brasília : INEP, 1997.
- SCHWARCZ, L. M. **As Barbas do Imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHWARCZ, L. M. Estado sem Nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado. In: NOVAES, A (org.). **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 349-396.
- SCHWARCZ, L. M. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330p.
- SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ, L. M. **História da Vida Privada no Brasil IV: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.
- SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. M. **Os guardiões da nossa história oficial**. São Paulo: Idesp, 1989.
- SCHWARCZ, L. M. Prefácio. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L (org.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica 2001. p. 7-16.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Edusc, 1999.
- SEVCENKO, N. **Orfeu Extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SILVA, A. da C. e. Quem fomos nós no século XX: as grandes interpretações do Brasil. In: MOTA, C. G. (Org.). **Viagem Incompleta: A Experiência Brasileira (1500-2000): a grande transação**. São Paulo: Editora SENAC, 2000. p. 18-41
- SILVA, A. L. da. Cidade letrada: as redes em torno dos manuais didáticos de História do Brasil- Rio de Janeiro, 1870-1920. **Educação on-Line (PUCRJ)**, v. 4, p. 1-17, 2009.
- SILVA, A. O. Maurício Tragtenberg: Identidade e alteridade. **Revista Urutágua**. Ano I - Nº 01 - Maio de 2001. Maringá.
- SILVA, E. Entre Zumbi e Pai João: o escravo que negocia. In: REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 13-21.
- SILVA, J. R. da. A “maldição” do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de história. **Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34. Unochapecó**.

- SILVA, J. R. da. **DE ANÔNIMO A BEST-SELLER: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá - História no PNLD de 2008**. Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 102 – 127, jul./dez. 2012. Tempo e Argumento.
- SILVA, J. R. da. Livro Didático como Documento Histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás. Ano 2, Número 5, junho/ 2011.
- SILVA, J. R. da. O livro didático de História como objeto da história da leitura: problematizações e possibilidades de abordagem. In: **XII Encontro Regional de História ANPUH-PR**, 2010, Irati. Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: Regiões, imigrações, identidades, de 09 a 12 de Outubro de 2010.
- SILVA, R. F. **Colônia e Nativismo: A história como “biografia da nação”**. São Paulo: Hucitec, 1997. 144 p.
- SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. . In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p. 17-102
- SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L (org.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.
- SIMAN, L. M. de C.; SILVA, M. A. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**.  
[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_17690/artigo\\_sobre\\_livro\\_didatico\\_de\\_historia:\\_um\\_objeto\\_de\\_interesse\\_publico](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17690/artigo_sobre_livro_didatico_de_historia:_um_objeto_de_interesse_publico). 2010
- SIMAN, L. M. de Castro. Pintando o Descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: \_\_\_\_\_; FONSECA, T. N. de L (org.). **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL LIVRO DIDÁTICO – Educação e História. **Anais**. São Paulo: FEUSP, de 5 a 8 de novembro de 2007. Cd ROM.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- SMITH, A. D. **A Identidade Nacional**. Lisboa: Gradiva, 1997. 252 p.
- SMITH, A. O nacionalismo e os historiadores. In: BALAKRISHNAN, G (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. 185-208 p.
- SOARES, G. P. Bastidores da edição literária para crianças no Brasil entre os anos 1920 e 1960: a atuação de Lourenço Filho junto à Companhia Melhoramentos. In: DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J. (Orgs.). **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 513-531.
- SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.
- SOUSA, A. P. A história como ela é. **Carta Capital**, nº 464, de 03 de outubro de 2007. p. 24 a 28.

- SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.
- SOUZA, A. B. de. Um herói para a juventude: o Duque de Caxias nas biografias e livros didáticos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- SOUZA, R. F. de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: Cultura escolar: história, práticas e representações. **Cadernos CEDES 52**, 1ª ed. Campinas, SP: CEDES, 2000. (a)
- SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo**. (1890-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998 (b).
- SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F. de.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOUZA, R. L. **Identidade nacional, raça e autoritarismo: a revolução de 1930 e a interpretação do Brasil**. São Paulo: LCTE Editora, 2008. 208 p.
- SPOSITO, M. E. B. (org.) **Livros Didáticos de História e Geografia – avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. 211 p.
- SPOSITO, M. E. B. A avaliação de Livros Didáticos no Brasil – Por quê? In: \_\_\_\_\_. (org.) **Livros Didáticos de História e Geografia – avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 15-26.
- STAUFFER, A. de B.; MARTINS, C. M. A Historicidade do Livro Didático: das “Cartinhas” Moralizadoras às Possibilidades Discursivas. **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**. UNIOESTE - Cascavel / PR. 06 a 08 de outubro de 2010.
- SUPERINTERESSANTE**. Edição n. 279, ano 24, n. 6. Junho de 2010.
- TEIXEIRA, G. B. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa. Fundação Biblioteca Nacional – MinC. 2008.
- TELLES, N. A. **Cartografia Brasília ou: esta história está mal contada**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- THIESSE, A. Ficções Criadoras: as Identidades Nacionais. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 15, 2001/2002.
- TIMBÓ, Isáide Bandeira. **O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar** (Ceará, 2007 – 2009). 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- TOLEDO, M. A. L. T. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, São Paulo, 23 (1-2): 2004 p. 12-32.
- VAIDERGORN, José. **As moedas falsas. Educação, Moral e Cívica**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação. Campinas, DE-UNICAMP, 1987.
- VAINFAS, R. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Tempo**, Rio de Janeiro (8): 7-22, dez. 1999.
- VALE, L. do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo, Editora Letras e Letras, 1997.

- VARNHAGEN, F. A. **História geral do Brasil** (1877). São Paulo: Melhoramentos, 1928.
- VAZ, P. B. Ferreira; MENDONÇA, R. F.; ALMEIDA, S. Capanema P. de. **Iconografia no livro didático: quem é quem nessa história?**. Relatório Final de Pesquisa. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2001.
- VEJA.COM. Veja.com Entrevista. **Entrevista de Augusto Nunes com Leandro Narloch**. 2010. Disponível em [http://www.dailymotion.com/video/xiyy8b\\_zumbi-possuia-escravos-1-3\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xiyy8b_zumbi-possuia-escravos-1-3_school). Visitado em 19/07/2012.
- VELLOSO, M. **Que cara tem o Brasil? as maneiras de pensar e sentir o nosso país**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de história. In: SILVA, M. A. da (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984, pp. 69-80.
- VIANA, L. Mestiçagem e cultura histórica: debates. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 269-286
- VIDAL, M. C. F. R. Imagens Recortadas: os Protagonistas da História do Brasil na Narrativa Didática de Jonathas Serrano. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de. (Orgs.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- VIEIRA, C. S. Da História Nova do Brasil à Coleção de Educação Cívica: Histórias da Divisão de Educação Extra-Escolar do MEC (1963-1966) **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho de 2011.
- VILLALTA, L. C. O Cotidiano das Populações Coloniais da América nos livros didáticos. In: BITTENCOURT, C. M F.; IOKOI, Z. M. G.. **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996, 315p.
- WATT, I. **Mitos do Individualismo Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- WEBBER, J. H. **A nação e o paraíso: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997. 215 p.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. São Paulo : Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, 37).
- WEHLING, A. **A invenção da história: estudos sobre o historicismo**. Rio de Janeiro: Editoria da Universidade Gama Filho; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.
- WENDEN, C. W. de. Nação e cidadania, um par de associados-rivais. In: CORDELIER, S. (Cord.). **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1998. 170p.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- XAVIER, E. da S.; CUNHA, M. de F. da. Entre a Indústria Editorial, a Academia e o Estado: O Livro Didático de História em Questão. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC, abril de 2011.
- ZARTH, P. A. História: Qual ensino? Qual conhecimento? In: \_\_\_\_\_ et. al. (org. ). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p.109-121.