



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Luciana Fernandes de Aquino

**A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de
manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000**

**Londrina, PR
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2015

Luciana Fernandes de Aquino

A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora:

Profª Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina – Paraná

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Marlova Santurio David – CRB 9/1107

A657i Aquino, Luciana Fernandes de.

A independência do Brasil para as crianças : um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000 / Luciana Fernandes de Aquino. – Londrina, 2015.
168 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental – Teses. 2. História – Livros didáticos – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. 4. Brasil – Independência – Teses. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 373.2:981

A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação.

Comissão examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli

UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda

UFJF – Juiz de Fora – MG

Londrina, 29 de abril de 2015

Para
Oswaldo Fernandes
In memoriam

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não poderia ter sido realizada sem o apoio de todos que, de certa forma, me auxiliaram durante essa jornada.

Sou grata primeiramente a Deus que me concedeu uma vida abençoada.

À minha mãe Eliana Aparecida Augusto que lutou como uma guerreira para criar a mim e aos meus irmãos: Carol e Hideki. Aos dois também a minha gratidão.

Ao meu marido Maurício de Aquino pelo seu amor, incentivo, paciência e colaboração direta na leitura e diálogo com o texto cujas sugestões foram fundamentais para a pesquisa.

À professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira pela oportunidade, dedicação, orientações e, sobretudo, pelo imenso carinho a mim oferecido.

Às professoras Marlene Cainelli e Sonia Regina Miranda, grandes pesquisadoras que fizeram uma leitura atenta do texto e que, acima de tudo, me fizeram compreender e apreciar ainda mais essa área chamada Ensino de História.

À professora Marisa Noda, minha mestra querida, que desde a graduação sempre me incentivou a estudar e me inspirou como professora.

A todos os meus amigos e amigas e companheiros de trabalho e de todas as horas que sempre me apoiaram principalmente: Amábile Reginato, Andreia Albano, Elaine Fernandes, Fabiana Trepiche, Claudiana Fittipaldi, Marcos Obata, Rosângela Isaltino, Sandra Vieira, Sandra Rondina, Sandra Silvino, Sílvia Simões e Tatiane Amorim.

Um agradecimento especial para Carmem Lúcia Pereira Machado, Maria Tereza Paschoal de Moraes e Marco Antônio Souza, que, à frente da Secretaria Municipal da Educação de Ourinhos, me ofereceram as condições necessárias para que eu pudesse frequentar as aulas e concluir a pesquisa.

À Kalinca Peretti, coordenadora pedagógica que, durante a pesquisa, na EMEF “Jornalista Miguel Farah” e às professoras Kelly Alencar Floriano, Rosa Maria Zuin e Vera Mello, foram sempre solícitas e me permitiram realizar a pesquisa com seus alunos.

Às minhas amigas mestrandas Kátia Andrade e Milena Teixeira que viveram junto comigo as alegrias e as angústias de realizar uma pesquisa de mestrado. Ao senhor Emílson que muito me auxiliou na secretaria de pós-graduação da UEL e à historiadora Gabrieli Assis pela ajuda no empréstimo de livros junto a biblioteca da Unesp/Assis.

Aos meus familiares, Joana, Antônio, Mauricéia, Júnio, Isabela, Gilson, que diretamente, me deram o suporte necessário no cotidiano e aos meus tios e primos que entenderam perfeitamente a minha ausência.

Aos meus primos e primas Maria, Sebastião, Adriana, Aline, Mayara, Eduardo e Pedro, residentes na cidade de Londrina, que, muitas vezes, me acolheram carinhosamente em sua casa durante o tempo em que eu cursava as disciplinas do mestrado.

Às minhas amigas mais que queridas Analú Rosa, Bruna Albuquerque, Daiana Rafael, Débora Cris Trevisan, Franciele Caetano, Geisa Martins, Marcela Cordeiro e Renata Ferroni que souberam me entender nos momentos difíceis.

AQUINO, Luciana Fernandes de. **A Independência do Brasil para as crianças**: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000. Londrina, 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

RESUMO

A História ensinada para as crianças nas escolas é um campo investigativo que se desdobra em várias temáticas. Nesta pesquisa, optamos investigar sobre como o conteúdo “Independência do Brasil” é apresentado em manuais didáticos para crianças, entre as décadas de 1970 a 2000, com especial interesse na análise quanto aos sujeitos eleitos como agentes do fato; a escolha e trato com as imagens e as propostas de atividades. No que concerne aos aportes teóricos, revisitamos as discussões sobre a produção do conhecimento histórico a partir das análises de Julio Aróstegui e Ciro Flamarion Cardoso; tratamos da constituição da disciplina de história e sobre o conhecimento histórico ensinado na escola, a partir, sobretudo, das contribuições de Circe Bittencourt, Mario Carretero e Raimundo Cuesta Fernández. Para expor as características definidoras do livro didático, no contexto das décadas de 1970 a 2000, problematizando sobre possíveis interferências dessas características na forma como o conteúdo “Independência do Brasil” é apresentado, recorreremos a autores que trabalham com o tema e aos textos introdutórios dos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) buscando princípios, características e orientações sobre o que se espera do manual didático. O percurso metodológico seguido compreendeu a seleção de manuais na Biblioteca do Livro Didático da USP, leitura do material para construção de uma visão de conjunto e, enfim, eleição daqueles mais significativos para o desenvolvimento do trabalho. O estudo prosseguiu com a análise do conteúdo, das imagens e das atividades em oito livros que correspondem às décadas selecionadas para a pesquisa. Ao término concluímos que, ao comparar os manuais ao longo das décadas, é notória a introdução de novos sujeitos históricos como resposta às leis de valorização das mulheres, índios e negros ainda que a data histórica em estudo permaneça apresentada, sobretudo, a partir da ação de sujeitos da família imperial portuguesa, evidentemente com destaque para D. Pedro. Identifica-se também a redimensão e a valorização das imagens consideradas como fontes históricas e transformações nas atividades pedagógicas com vistas a um ensino mais interpretativo, problematizador e crítico.

Palavras-chave: Ensino de História; Independência do Brasil; Livro Didático; Imagens; Ensino Fundamental.

AQUINO, Luciana Fernandes de. **The Independence of Brazil for children: a study of textbooks between the years of 1970 to 2000.** Londrina, 2015. 168p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina, PR, 2015.

ABSTRACT

The teaching history to children is a research field that unfolds in various themes. In this research, we decided to investigate on how content "independence of Brazil" is presented in school manuals for children, between the years of 1970 to 2000, with special interest in the analysis regarding the subject elected as agents of the fact; the choice and deal with the images and the proposed activities. With regard to theoretical approach, re-visit the discussions about the production of historical knowledge from analysis of Julio Aróstegui and Ciro Flamarion Cardoso; take care of the establishment of the discipline of history and about the historical knowledge taught in school, from, above all, the contributions of Circe Bittencourt, Mario Carretero and Raimundo Fernández-Cuesta. To expose the defining characteristics of the textbook, in the context of 1970s to 2000s, questioning about possible interference of these characteristics in the form as the content "independence of Brazil" is presented, we resorted to authors who work with the theme and to the introductory texts of guides of the National Textbook Program (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático) seeking principles, characteristics and guidelines on what is expected of the textbook. The methodological approach followed included textbooks in Textbook Library of USP (University of São Paulo), reading material for building an overview and, finally, election of those most significant for development of the work. The study continued with the analysis of the content, images and activities in eight books that correspond to selected for decades. At the end, we found that, when comparing the textbooks over the decades, is notorious for the introduction of new historical subjects in response to the laws of development of women, indigenous and blacks although that historical date in study remains under study presented mainly from the action subjects of the Portuguese Royal Family, of course with emphasis on Pedro. It also identifies the resizing and enhancement of images regarded as historical sources and the transformations in the educational activities aiming to the teaching interpretative, problematizing and critical.

Keywords: Teaching history; Independence of Brazil; history textbooks; Images; Elementary School.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – CONHECIMENTO HISTÓRICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ENSINADO NA ESCOLA.....	22
1.1 História das disciplinas escolares.....	23
1.2 O surgimento da ciência histórica.....	28
1.3 Relações entre a História acadêmica e a História ensinada na escola.....	38
CAPÍTULO 2 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS DE REFERÊNCIA.....	48
2.1 A Independência do Brasil na historiografia: a construção do mosaico.....	48
2.2 Brasil: sede do império português na era das revoluções.....	52
2.3 Brasil: percursos da Independência.....	59
CAPÍTULO 3 – CARACTERÍSTICAS E TRAJETÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000.....	71
3.1 Livro didático: um instrumento escolar complexo.....	71
3.2 Os livros didáticos no contexto do regime ditatorial civil-militar.....	76
3.3 Os livros didáticos no contexto da redemocratização e da consolidação do PNLD.....	80
CAPÍTULO 4 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DIDÁTICA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 e 2000.....	87
CONCLUSÃO.....	122
ANEXOS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 197?.....	97
FIGURA 2	Fragmento de proposta de atividades do Livro de 197?.....	98
FIGURA 3	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1971.....	100
FIGURA 4	Fragmento de ilustração sobre soldados do Livro de 1971.....	101
FIGURA 5	Fragmento do livro – 1986.....	102
FIGURA 6	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1989.....	103
FIGURA 7	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 199?.....	107
FIGURA 8	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1996.....	109
FIGURA 9	Fragmento de imagem e texto do Livro de 1996.....	109
FIGURA 10	Fragmento de texto do Livro de 2000.....	112
FIGURA 11	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 2000.....	113
FIGURA 12	Fragmento de imagem e texto: José Bonifácio	114
FIGURA 13	Fragmento de imagem e texto do Livro de 2000.....	114
FIGURA 14	Fragmento de atividade do Livro de 2000.....	116
FIGURA 15	Fragmento de ilustração e texto do Livro de 2003.....	118
FIGURA 16	Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 2003.....	119
FIGURA 17	Fragmento de texto do Livro de 2003.....	120

INTRODUÇÃO

O interesse em saber sobre o ensino de História para crianças há muito me acompanha como parte do trabalho enquanto professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas últimas décadas ampliaram-se consideravelmente as pesquisas que tem essa fase da Educação Básica como *locus* da investigação sobre o ensino de História e, em decorrência, alargaram-se os temas abordados. À vista disso, dentre os caminhos possíveis, optamos por abordar como um único tema, a Independência do Brasil, é apresentado nos livros didáticos nas décadas de 1970 a 2000. A escolha do tema em questão deu-se porque julgamos que o mesmo respondia aos seguintes requisitos: a) ser considerado conteúdo incontornável do currículo escolar; b) ser tema de destaque da historiografia brasileira; c) ser tema de relevante repercussão social.

A “Independência do Brasil” é conteúdo recorrente do currículo escolar, quer seja formal ou informal e também pode ser considerado como tema nobre da historiografia brasileira. Enfim, esse fato remete-nos a uma data magna do calendário brasileiro: o 7 de setembro. Nesse dia, feriado nacional, há mobilização de alguns segmentos da população em torno de atos cívicos que, em alguns lugares, contam, inclusive, com desfiles escolares. A repercussão social dessa temática, que ganha contornos de “mito fundador da pátria brasileira”, evidencia-se também na literatura e em programas da mídia.

Partindo de estudo sobre as aproximações e diferenças entre historiografia e conhecimento histórico ensinado na escola, de uma revisão sobre a produção historiográfica sobre a Independência do Brasil e da investigação em alguns livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, produzidos entre as décadas de 1970 a 2000, analisamos como os textos, as imagens e as atividades de História presentes nos livros didáticos se aproximam ou não de um possível diálogo sobre a complexa operação de produção do conhecimento histórico, em face de demandas e interesses sociais e pedagógicos. Essa operação segue uma lógica inerente ao que Raimundo Cuesta Fernández (2009) chama de código disciplinar da História. Para esse autor, a seleção dos textos, imagens e atividades que irão aparecer

nos livros didáticos decorre de critérios que cada época estabelece como adequados para a aprendizagem da História.

A busca por um caminho de pesquisa

Investi em conhecer algumas pesquisas de mestrado e de doutorado e considero importante apresentá-las aqui para compor o cenário investigativo a partir do qual esta pesquisa foi elaborada. O levantamento das mesmas foi realizado considerando o período de 2000 a 2013 em diferentes bases de dados¹ utilizando as seguintes palavras para a busca: Ensino de História; Séries Iniciais; Aprendizagem histórica. Após a leitura dos resumos, selecionei oito pesquisas que julgo contribuir de forma mais direta com nosso estudo.

Dessa maneira, entre as dissertações que dialogam sobre a temática da aprendizagem histórica, analisei a pesquisa de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo (2009) intitulada *O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: O uso de fontes*, na qual a pesquisadora procurou refletir sobre a construção do saber histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de fontes em escolas na cidade de Tarumã – SP. Primeiramente buscou-se verificar se o uso de fontes históricas era uma prática utilizada em sala de aula e investigou-se sobre a compreensão e as inferências dos alunos a partir do trabalho com as fontes. Foi constatado que havia um trabalho a respeito de fontes históricas, mas essas praticamente ficaram restritas às apresentadas nos livros didáticos e de um encarte produzido pela prefeitura municipal. Contudo, conforme a pesquisadora, não houve um trabalho pedagógico junto às fontes que contemplasse o uso dos procedimentos

¹ Banco de Teses e Dissertações do portal Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br), no banco de Teses da Capes (www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) da biblioteca digital da UNICAMP (www.bibliotecadigital.unicamp.br), banco de teses da Faculdade de Educação da USP (www.4.fe.usp.br), na biblioteca ATHENA da UNESP campus de Marília (<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>), na Biblioteca Digital da UEL (<http://www.bibliotecadigital.uel.br>), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (<http://www.pgge.ufpr.br>), no banco de Teses e Dissertações em Educação da UFU (<http://www.nuteses.ufu.br>), na biblioteca digital da UFMG (<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>), no Programa de Pós-Graduação da UFSC (<http://portalbu.ufsc.br>), no programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (www.univali.br), no banco de Teses e Dissertações da UFMA (www.tedebc.ufma.br), no Banco de Teses e Dissertações da UFF (<http://www.bdt.d.ndc.uff.br>) e da UERJ (<http://www.bdt.d.uerj.br>), artigos científicos como o Scielo (<http://www.scielo.org>), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (<http://rbep.inep.gov.br>).

históricos de análise de fontes, o que comprometeu o aprendizado dos alunos. Mesmo em face dos resultados de sua pesquisa demonstrando que as crianças são capazes de trabalhar e fazer inferências a respeito de fontes históricas explícitas, a pesquisadora concluiu que os alunos têm dificuldade em identificar outras fontes nas quais os acontecimentos cotidianos de outras épocas possam ser evidenciados através de um trabalho investigativo e sistematizado pela escola.

As concepções de professoras das séries iniciais e a aula de História: Um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina é o título da pesquisa de Sirlei Maria do Nascimento (2010) que investigou a metodologia, o livro didático, os recursos e as propostas que orientam a aula de História. A pesquisadora constatou que os professores mesmo cientes de algumas mudanças historiográficas e metodológicas, ainda desenvolvem um trabalho a partir do que consideram uma perspectiva tradicional de ensino como, por exemplo: a leitura, a memorização, escrita de textos e exercícios de fixação. Para Nascimento, as aulas de História deveriam contemplar situações que suscitem discussões e problematizações sobre o passado nas quais possibilitem às crianças fazerem elaborações mais complexas a respeito do conhecimento histórico.

A investigação de Jaqueline Lesiniovski Talamini (2009), *O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*, buscou compreender como os professores localizam e manipulam os conceitos presentes nos manuais e como os selecionam para o trabalho com os alunos. Segundo a pesquisadora, o livro didático está muito presente no cotidiano dos professores, contudo, não se constitui como único instrumento de trabalho, pois, os professores apontaram outras fontes como computador, revistas e livros de literatura dos quais lançam mão para planejar as suas aulas. Para os professores que participaram da investigação o uso integral do livro didático não é possível, pois, levando-se em conta a especificidade de serem professores alfabetizadores devem constantemente fazer adaptações nas estratégias sugeridas nos livros didáticos devido aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos nessa fase escolar. Além de terem de fazer constantes mediações e ressignificações para trabalhar com os alunos que

ainda não estão alfabetizados, há, como relatam os entrevistados, a própria dificuldade na condição de professores polivalentes em planejar e trabalhar conteúdos e conceitos específicos da área de História. De acordo com a pesquisadora, os professores ainda ressaltam problemas em planejar suas aulas pela dificuldade de compatibilidade dos conteúdos dos livros didáticos com as Diretrizes Curriculares para a área de História da cidade de Araucária – PR, local onde Talamini realizou a pesquisa.

A professora Raquel Elane dos Reis Alves (2008) desenvolveu sua dissertação sobre *Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental*, trata-se de uma proposta de formação em serviço de professores desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. O curso foi caracterizado como de formação à distância e desenvolvido em regime de colaboração com o Estado e os municípios de Minas Gerais, o qual era composto por cinco sistemas integrados que garantiam a sua organização sendo eles: Sistema Instrucional, Sistema Operacional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Colaboração. A articulação desses sistemas proporcionou aos professores da rede pública de ensino receberem habilitação em curso de graduação plena. Nesse sentido, conforme a pesquisa, os impactos na formação docente e reconstituição dos saberes e práticas no ensino de História nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental permitiu a elevação do nível dos profissionais docentes e contribuiu para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental matriculados na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.

A investigação de Raquel Alves se constituiu por meio da análise de questionários, memoriais de formação, e relatórios das professoras cursistas formadas no pólo da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2002 a 2005 juntamente com a observação dos Guias de Estudos desenvolvidos pelo projeto. Conforme Alves (2008), as narrativas evidenciadas pelas professoras que participaram da pesquisa possibilitou a reflexão dos saberes sobre a suas práticas numa perspectiva crítica e construtiva. Fato esse constatado, segundo a pesquisadora, através dos relatórios de práticas pedagógicas e pelo memorial de formação registrado pelas cursistas afirmando que as

contribuições do PROJETO VEREDAS colaboraram para mudanças nos aspectos pedagógicos de suas práticas e ampliaram seus conhecimentos a respeito dos saberes históricos sobre o cotidiano, a infância, a diversidade cultural, pluralidade religiosa, cidadania e questões relativas ao patrimônio e à História local.

Sobre os parâmetros curriculares de História analisei a pesquisa de Denise Martins Américo de Souza (2009) - *PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA: Do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais*, na qual a pesquisadora abordou a repercussão e o entendimento dos pressupostos teóricos relacionados à explicação histórica compreendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Colaboraram para a pesquisa três professoras que trabalhavam na época em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Através do diálogo com os professores a pesquisadora utilizou seu referencial teórico selecionado para buscar, por meio da narrativa, a compreensão que os professores expressavam sobre os pressupostos dos PCN de História. Como resultado da discussão constatou com clareza o distanciamento dos professores com o documento curricular prescritivo. Dessa forma, Souza (2009) concluiu que as professoras elaboram explicações históricas conforme os modelos de consciência tradicional e exemplar não alcançando o modelo de consciência entendido no documento dos PCN de História que seria, segundo o referencial teórico utilizado de Jörn Rüsen (2001), de uma consciência crítica ou genética. A pesquisadora define que os PCN estão distantes do cotidiano escolar porque não são entendidos, pelas professoras que participaram da pesquisa, como “objeto de análise e reflexão”, e por isso, esse documento adquire na escola a conotação de um “apêndice”, algo que serve de justificativa para cumprir aspectos cobrados pelo sistema educacional, utilizado como referência teórica, porém, distante da prática metodológica em sala de aula.

Outra pesquisa sobre os conhecimentos dos professores polivalentes foi a do professor Tiago Costa Sanches (2009) – *Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula*, que investigou quais eram os saberes teóricos e metodológicos específicos da disciplina de História pelos professores das então séries iniciais do Ensino Fundamental e como eles se apresentam na prática escolar dos

mesmos. As cinco professoras que participaram da pesquisa são graduadas em Pedagogia e segundo a pesquisa, afirmaram encontrar dificuldade em trabalhar os conteúdos de História por não possuírem uma “formação específica” na área. Desse modo, o pesquisador entende que na formação dos pedagogos os saberes específicos de História devem ser trabalhados de forma mais aprofundada.

Ainda sobre a questão da prática dos professores dos Anos Iniciais na disciplina de História, investiguei a dissertação de Michele Cristina Moura (2005) – *Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Utilizando a metodologia de análise da História oral temática, a pesquisadora dialogou com seis professoras sobre suas formações, saberes e práticas docentes acerca do ensino de História. Além disso, averiguou documentos oficiais como Projetos de Cursos Superiores de Pedagogia e História da Universidade Federal de Uberlândia e a proposta curricular do Projeto Veredas – SEE/MG, cadernos de plano, materiais didáticos das escolas e memoriais das professoras que cursaram o Projeto Veredas. A pesquisadora buscou compreender as relações entre os processos formativos desenvolvidos em Cursos Superiores com os saberes docentes e as práticas do ensino de História na escola. Não obstante, constatou a necessidade de serem repensados os processos de formação de professores e as práticas metodológicas do ensino de História.

Concluí, após o estudo das pesquisas aqui citadas, que são escassas as investigações em torno de conteúdos canônicos da historiografia e que se fazem presentes enquanto conteúdos da historiografia brasileira a serem ensinados nos Anos Iniciais.

Detendo-me em pesquisas que optaram por trabalhar com tais conteúdos, deparei-me com a tese de Ronaldo Cardoso Alves (2011), *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*, cuja investigação, com alunos entre a faixa etária de quinze a dezessete anos, correspondente ao Ensino Médio, girou em torno de um fato específico comum aos dois países: a vinda da família real portuguesa, em 1808, para o Brasil. O contato com a pesquisa de Alves, ainda que as crianças não fossem o público alvo desse pesquisador, desencadeou o desejo de pesquisar um conteúdo da História que fizesse parte do currículo dos Anos

Iniciais, capaz de provocar boas reflexões com as crianças e, ao mesmo tempo, fosse uma problemática com alguma repercussão social. Assim, encontrei no tema da Independência do Brasil essas características.

Além disso, motivos pessoais também me levaram a essa temática, como o fato de ter visitado o Museu do Ipiranga, em São Paulo e perceber o deslumbramento das crianças que por lá transitavam, bem como pelo interesse que tenho em pesquisar sobre uma das figuras que julgo mais emblemáticas da História do Brasil: D Pedro I.

Destarte, o projeto inicial propunha realizar uma pesquisa cognitiva com alunos do 4º ano, com idades entre oito e nove anos, para descobrir os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre a Independência do Brasil e, por meio do planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática² sobre o tema, investigar como as mesmas compreenderiam as mudanças na forma como tal conteúdo é apresentado nos livros didáticos. Os alunos seriam capazes de identificar as permanências e as transformações no trato com o tema e relacioná-las às alterações de conjuntura social, cultural e política do país? Quais seriam as apropriações dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre o conteúdo em si e sobre o processo de construção desse conteúdo enquanto saber a ser ensinado nas escolas?

Para desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, havia pensado em fazer o trabalho com todos os alunos do 4º ano da rede municipal de Ourinhos, iniciando com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, realizando uma sequência didática que problematizasse o processo de Independência, utilizando livros didáticos de diferentes décadas como fonte histórica, participando junto com os mesmos do desfile cívico e visitando, ao menos com uma turma, o Museu do Ipiranga. A análise do tema em diferentes livros didáticos, o desfile cívico e a visita ao museu seriam o sustentáculo da sequência didática e, em decorrência, de minha pesquisa.

² Alicerçamo-nos sobre o conceito de sequência didática a partir do referencial teórico de Antoni Zabala, que se refere a uma metodologia educativa composta por “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*” (1998, p.18). Além disso, essa prática educativa permite incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

No processo de adequação entre as ideias propostas no projeto e a possibilidade de execução das mesmas verificamos que realizar a pesquisa com todos os 4º anos era inviável. Optamos então por realizar a mesma com três turmas de uma escola da rede municipal de ensino. Fiz a intervenção nas turmas ao menos duas vezes por mês no período de abril a novembro de 2013 e, concomitante, também realizei uma pesquisa na biblioteca de livros didáticos na USP que, naquele momento, tinha somente o intuito de buscar fontes para serem trabalhadas em sala de aula com os alunos.

E, em agosto, às vésperas da visita ao Museu, já havia conseguido o transporte e levantado junto à escola o documento de autorização dos pais dos alunos para a viagem, foi quando recebemos a informação, do fechamento súbito do Museu devido ao seu péssimo estado de conservação. Pela primeira vez, em um século, o Museu ficou fechado às visitas durante a semana da pátria e assim permanece até o momento de entrega desse texto. As informações veiculadas pela mídia prevêm uma possível reabertura somente para o ano de 2022, data em que se comemorará o bicentenário da proclamação da Independência do Brasil.

Em virtude disso, os alunos e eu ficamos extremamente decepcionados e este acontecimento afetou diretamente os objetivos da pesquisa, pois parte dela centrava-se nas aprendizagens e possíveis reações dos alunos frente ao imponente quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, imagem canonizada nos livros didáticos escolares de diferentes décadas. De algum modo, queria vivenciar com meus alunos a experiência de visitar o Museu do Ipiranga, pois, particularmente, visitar museus é uma atividade educativa que considero fascinante por nos oportunizar, de certa forma, a possibilidade de fazer conexões históricas com sociedades ou pessoas que viveram em outras épocas. No que se refere ao Museu do Ipiranga, foi comum durante minhas visitas deparar-me com turmas de alunos cujas escolas agendam a visita monitorada e, em uma ocasião, verifiquei que havia vários grupos de alunos de escolas diferentes com as mais diversas faixas etárias. Todos os alunos, mesmo durante a longa espera na fila, se mostravam ansiosos e entusiasmados para adentrar ao recinto histórico. Logo no início da visita, os alunos se deparam com a imponente escadaria que representa o rio Tietê o qual - conforme narrativa construída pelos monitores que, para chamar a

atenção dos visitantes, valem-se muitas vezes do apelo ao pitoresco, ao exótico - seria o ponto de partida dos Bandeirantes rumo ao interior do país. No corrimão da escadaria há esferas cheias de água de rio, alusão aos rios “desbravados” por tais homens. Mas, a cena mais interessante de ser observada, sem dúvida, é quando esses alunos adentram o salão nobre e se deparam com a magnitude do quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, provavelmente já conhecido por muitos na leitura dos livros didáticos. Foi prazeroso ficar no cantinho do salão admirando a reação das crianças e jovens frente ao contato com tal obra.

O fechamento do Museu provocou a primeira grande alteração nos encaminhamentos da pesquisa e a segunda viria no exame de qualificação. Para suprir a lacuna deixada pela impossibilidade de visitar o Museu Paulista uma estratégia utilizada foi a reprodução de imagens no tamanho aproximado de 50 cm X 60 cm do quadro *Independência ou Morte* de Pedro Américo que se encontra no Museu Paulista, e do quadro *Independência do Brasil* de François-René Moreaux que se encontra no Museu Imperial para que as crianças pudessem manusear, na tentativa de aproximá-las com esse lugar, dentre outras possibilidades. A outra foi intensificar o trabalho com os livros didáticos de diferentes décadas com o intuito de identificar como as crianças compreendem as mudanças na forma de abordagem do conteúdo nesses livros. Nesta etapa de redimensionamento da pesquisa devido ao fechamento do Museu, a coleta dos manuais didáticos já havia sido realizada na Biblioteca de Livros Didáticos e Coleções Especiais da Universidade de São Paulo, com o objetivo de coletar material para serem trabalhados em sala de aula com os alunos com fonte de pesquisa. Para esse objetivo do trabalho, um dia de pesquisa na biblioteca era suficiente. Ao selecionar os materiais percebi que os livros que apresentavam uma sequência mais organizada para tais objetivos datavam de 1970 a 2000 e por isso optei por esse recorte temporal.

Dessa forma, para o exame de qualificação, apresentei um texto constituído por quatro capítulos: o primeiro sobre o conhecimento histórico, o segundo a respeito de alguns aspectos do processo de Independência do Brasil, o terceiro acerca das características e trajetórias do livro didático no Brasil e, no quarto capítulo um primeiro exercício analítico da sequência didática sobre a Independência do Brasil. À época, ainda considerava a

possibilidade de escrita de um quarto capítulo que descrevesse e discutisse a sequência didática que desenvolvi com os alunos do 4º ano, que, conforme já explicitado, objetivava avaliar as concepções e aprendizagens dos estudantes em torno do tema Independência do Brasil.

Entretanto, no exame de qualificação, dentre outras questões, salientou-se a importância do estudo dos conteúdos históricos constantes nos manuais didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sugeriu-se eleger como foco da pesquisa investigar como o tema Independência do Brasil é apresentado nos livros didáticos da temporalidade já anunciada (1970 – 2000).

Não obstante, todas as pesquisas têm um plano inicial, um ponto de partida e de chegada, mas também estão sujeitas a mudanças de rota durante seu percurso. Optar pelos livros didáticos fez com que eu saísse da trajetória que havia planejado no início, o que, a princípio, me causou insegurança e exigiu uma incursão, ainda que breve, em leituras específicas sobre o livro didático como fonte de pesquisa. As leituras e a observação dessa realidade me estimularam a oferecer explicações para as mudanças e continuidades nas formas de apresentação do tema, adentrando em aspectos relacionados ao uso das imagens e propostas de atividades didáticas relativas à Independência do Brasil.

Entrego esse texto com a consciência de que há muito ainda o que fazer no que concerne a essa tipologia de pesquisa, mas ao mesmo tempo, com a sensação de contribuir para o conjunto de estudos realizados nessa área. Porém, o que é mais forte nesse momento é a certeza de que, agora sim, estaria pronta para começar, pois vislumbro os muitos aspectos que poderiam ser explorados e aprofundados, que só se fizeram visíveis ao longo da caminhada. Para acalantar a sensação de inacabamento, recorro e confio no que, brilhantemente, anuncia Michel de Certeau (2006, p.94): *Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar.*

Desenho final da pesquisa

No prosseguimento dos trabalhos, pós exame de qualificação, redefiniu-se o recorte temporal para quatro décadas (1970, 1980, 1990 e 2000). Dentre os cinquenta livros compilados na Biblioteca do Livro Didático da USP, selecionamos oito sendo dois de cada década analisada: 197?³, 1971, 1986, 1989, 199?, 1996, 2000 e 2003. Tal recorte temporal ocorreu para abarcar livros que sejam anteriores à promulgação das seguintes Leis: Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos, alterando as quatro séries para cinco anos na composição do que denominamos Anos Iniciais; Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Consideramos que abarcar livros editados após tais leis exigiria a incursão por outros estudos que se colocam para além do proposto para essa investigação. Dessa forma, definiu-se como objeto da pesquisa investigar **como o tema Independência do Brasil é apresentado nos livros didáticos das décadas de 1970 – 2000.**

Considerando os caminhos selecionados para o desenvolvimento dessa investigação, o resultado da mesma é apresentado nesse texto constituído por quatro capítulos que traduzem as diferentes fases desse estudo. Na primeira fase da investigação articulamos diferentes autores e seus pontos de vista, nem sempre convergentes, mas todos considerados significativos para a criação de um panorama teórico da problemática. Assim, colocamos em diálogo sobre a historiografia e o conhecimento histórico ensinado na escola, por exemplo, teóricos especialistas em historiografia como Julio Aróstegui, Carlo Ginzburg, José Carlos Reis; historiadores que pesquisaram sobre a Independência do Brasil como e István Jancsó, Isabel Lustosa e José Murilo de Carvalho; teóricos da educação como André Chervel e teóricos da área própria do saber histórico ensinado na escola como Mario Carretero, Raimundo Cuesta Fernández e Circe Bittencourt, tendo como propósito de esboçar as linhas marcantes do conhecimento historiográfico e suas relações ante as especificidades do saber histórico ensinado na escola

³ Algumas obras estão com as datas rasuradas ou não contém a especificação da mesma no livro. Em ambos os casos, a década é indicada a lápis substituindo o ano pelo ponto de interrogação.

voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados de tais estudos estão apresentados no capítulo um, *Conhecimento histórico e conhecimento histórico ensinado na escola*.

Já na segunda fase, que resultou na produção do segundo capítulo, *A Independência do Brasil: aspectos historiográficos de referência*, no qual apresentamos um painel com discussões historiográficas sobre a Independência do Brasil, bem como algumas considerações a respeito dos principais sujeitos históricos a partir das perspectivas de István Jancsó, José Murilo de Carvalho e Isabel Lustosa.

Por fim, a terceira fase dessa averiguação versa sobre os livros didáticos e as conclusões advindas de tal estudo foram divididas em dois capítulos. No terceiro capítulo, *Características e trajetórias do livro didático de História no Brasil*, contextualizamos o livro didático no período 1970-2000⁴ procurando apresentar quais as características dos mesmos tendo em vista que tais características interferem na forma como o conteúdo é apresentado. Compomos esse estudo a partir de pesquisas bibliográficas que remetem a autores que trabalham com o tema, tais como: Miranda e Luca (2004), Cainelli (2012) e Moreno (2014) e por meio do constante nos textos introdutórios da parte de História dos Guias dos Livros Didáticos do período de 1996-2004. No quarto capítulo, *A Independência do Brasil nos manuais didáticos*, expomos os resultados do exame dos livros didáticos. Seleccionamos livros didáticos destinados a alunos que, na atual nomenclatura, compreende ao 4º e 5º anos⁵ do Ensino Fundamental, entre as décadas de 1970 a 2000, e traçamos as características definidoras desses manuais no que se referem ao conteúdo, imagens e as atividades propostas para o ensino da temática Independência do Brasil nas escolas.

⁴ Optamos por manter a análise com o Guia PNLD 2004. A justificativa para tal opção atrela-se a ideia de que o constante em tal guia sintetiza, em alguns aspectos, algumas discussões colocadas em pauta nos anos 2000 sobre as características dos livros didáticos.

⁵ A terminologia para se referir ao ano de escolaridade difere-se ao longo dos períodos entre 1970 a 2010, passando por nomenclaturas como: Ensino Primário, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente denomina-se “Anos”. O importante é destacar que focamos a pesquisa nos livros destinados a alunos com a faixa etária entre nove e dez anos.

CAPÍTULO 1 – CONHECIMENTO HISTÓRICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ENSINADO NA ESCOLA

Neste capítulo objetivamos apresentar e discutir as principais questões referentes à natureza das disciplinas escolares e às relações que estas mantêm com as chamadas ciências de referência. Consideramos de basilar importância para esta pesquisa sobre a história ensinada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde a análise de alguns manuais didáticos, o trabalho de revisitar as linhas de força dessas discussões cujas sínteses nos ajudarão a avaliar criticamente as narrativas, as imagens e as atividades pedagógicas dispostas nos livros didáticos analisados.

A fim de entendermos quais os processos que estão implicados na elaboração e no estabelecimento dos conhecimentos históricos escolares, foi necessário antes analisar a própria constituição da História enquanto uma ciência de referência com base, principalmente, nas reflexões de Julio Aróstegui (2006) sobre a pesquisa histórica e a dimensão da formação do historiador. Nessa direção, optamos por discutir a respeito dos campos de investigação histórica e dos dilemas do saber historiográfico analisadas por Ciro Flamarion Cardoso (2011) e José Carlos Reis (2008). Incluiremos também algumas perspectivas historiográficas desenvolvidas pelo reconhecido historiador Carlo Ginzburg (1989).

Ao analisarmos as relações entre a História acadêmica e a História ensinada na escola esteamo-nos nas concepções de Ana Maria Monteiro (2007) onde estas se constituem em um lugar de fronteira entre as diferentes abordagens de escrita da História e de sua relação com o saber vivenciado e conhecido. Na problematização dessas questões também estabeleceremos diálogos com os textos de Mario Carretero (2010). Este pesquisador pressupõe a existência de três tipos de representação do passado entendidos como uma construção coletiva que incorpora a identidade coletiva na complexidade da vida do indivíduo, a saber: a História acadêmica, a História escolar e a História cotidiana (CARRETERO, 2010, p. 33-34).

Na tentativa de aproximar essas questões do cenário brasileiro, revisitamos as ideias nucleares de algumas pesquisas de Selva Guimarães Fonseca (2001) e de Kátia Maria Abud (2001) acerca das mudanças ocorridas

na disciplina de História através das políticas da educação e a sua configuração nos guias curriculares decorrentes de reformas educacionais contemporâneas.

1.1 História das disciplinas escolares

Para compreendermos a história das disciplinas escolares faz-se necessário caracterizar o conceito de disciplina. Conforme André Chervel (1990), o termo disciplina escolar é considerado demasiado vago, restrito, e, muitas vezes, não é distinguido de seus sinônimos como, por exemplo, “matérias” e “conteúdos”. Segundo Chervel (1990, p.177-180), até o século XIX o termo disciplina era entendido apenas como vigilância das instituições escolares e como forma de manter a ordem e a boa educação dos estudantes, nada remetia ao conteúdo.

O verbo disciplinar também se propagou como sinônimo de “ginástica intelectual”, atitude indispensável ao homem culto. A partir da década de 1870 a difusão do conceito passou a adentrar os espaços de ensino primário, com o objetivo de disciplinar a “inteligência das crianças”. Para Chervel (1990, p.179) esse fato constituiu um dos elementos fundadores de uma ciência especial chamada Pedagogia, compreendida como uma matéria de ensino e de exercício intelectual. Mesmo na Universidade, até por volta de 1900, não havia outra forma de regulação da instrução que não fosse mediante a formação dos espíritos para as humanidades clássicas do que pela disciplina. Entretanto, após a I Guerra Mundial, o termo disciplina perdeu a força que a caracterizava: “torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora qualquer referência às exigências da formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p.180).

Apesar de, atualmente, o termo disciplina não estar pautado no respeito a regras de conduta submetidas ao corpo e ao espírito do indivíduo, e sim, concebido como um conteúdo de ensino, inevitavelmente, ele não está apartado por completo do significado do verbo “disciplinar”. Destarte, essa discussão semântica sobre a disciplina escolar faz-se relevante para compreendermos a trajetória da cultura escolar e dos conteúdos escolares.

O conceito de cultura escolar tem seu alcance por conta das atuais necessidades de reformas pedagógicas e expectativas da sociedade (POL, HLOUŠKOVÁ, NOVOTNÝ, ZOUNEK, 2007). Tudo o que faz sentido para os humanos: a arte, a religião, os mitos, os valores morais e os anseios materiais e existenciais da sociedade necessitam de uma estrutura institucional que justifique, interprete e normatize a sua existência. Dessa forma, a cultura escolar pode ser encontrada por meio da comunicação, nas atividades pessoais e nas decisões tomadas pela gestão escolar.

Ao analisar as relações entre cultura e escola, a historiadora Sônia Regina Miranda destaca que o currículo é produzido pela prescrição e pelas possibilidades de transformação da sociedade. Nessa associação também está imbricada uma teia de temáticas relacionada ao ambiente familiar como, por exemplo, o da dupla responsabilidade dos pais: a de cuidar das necessidades básicas dos filhos enquanto seres humanos e também o dever de introduzi-los simultaneamente no mundo. Dessa forma, a pesquisadora aponta que: “nesse contexto, a educação assume a função estratégica, não só de adaptação de um novo ser no mundo, mas também para a continuidade desse mundo” (MIRANDA, 2007, p.40).

Forquin, por sua vez, aborda a questão da especificidade e da seletividade da cultura escolar:

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ele transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produções e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p.15)

Essas decisões são partilhadas pela coletividade e se realizam através da interação entre a escola e a sociedade. O currículo e o processo pedagógico apontam o centro da cultura escolar. O conceito de cultura escolar

pode ser definido de várias maneiras, mas está ligado à instituição de ensino e à relação que as pessoas estabelecem no interior dela. Assim, convocamos o pesquisador Dominique Julia para esclarecer o conceito de cultura escolar:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*, tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11)

Nesse sentido, investigar o currículo e a própria razão de ser das disciplinas escolares é uma prática imprescindível para se conhecer a cultura escolar. Esse procedimento é imprescindível em nosso caso, porque buscamos conhecer a cultura escolar que está presente nos livros didáticos para crianças acerca da Independência do Brasil. Entretanto, esse exercício trata-se conforme Chervel, de uma prática pouco comum entre os profissionais da educação (CHERVEL, 1990, p. 182).

Além disso, atentar para os objetivos e as finalidades de uma disciplina escolar é fundamental para se conhecer um determinado campo de conhecimento que é gerado essencialmente pela escola e para a escola. Nesta perspectiva, Chervel afirma que as propostas curriculares também são compreendidas como um ensejo para a sociedade inculcar nos educandos as suas necessidades sociais e culturais, ainda que estas necessidades possam sofrer transformações substantivas ao longo do tempo. Para o autor:

a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte delas obriga a escola a

dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (Ibidem, p. 188)

Interrogações sobre os objetivos e finalidades das disciplinas escolares apresentam-se como um exercício que requer análise minuciosa das relações que se estabelecem, hoje em dia, entre os saberes produzidos pelas ciências de referência e os saberes ensinados nas escolas.

A concepção de ensino escolar é muitas vezes difundida pelo senso comum como um saber simplificado que através de metodologias próprias facilitam a aprendizagem dos saberes produzidos pela academia (Ibidem, p.183). Até mesmo os pedagogos e demais pessoas envolvidas com a Educação Básica acreditam poder filtrar os saberes eruditos concebidos no Ensino Superior para as mentes pueris que ainda estão em processo de formação. É exatamente essa concepção errônea que André Chervel procura atacar. Para ele, as disciplinas escolares e os saberes de referência são conhecimentos distintos elaborados para públicos diferenciados. Utilizando o exemplo do ensino da gramática francesa na escola, Chervel afirma que o mesmo difere do ensino da gramática da academia porque têm seus saberes organizados em face de necessidades específicas:

O exemplo da história da gramática escolar mostra, contudo, que a prova pode ser fornecida. A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados de análise histórica impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra, primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte – com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto – da cultura do homem cultivado. [...] Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. (Ibidem, p.181-182)

Assim sendo, não é obrigação da escola a função de transformar os saberes de referência construídos fora dela em saberes simplificados para os

seus alunos, apesar dessa ideia estar amplamente difundida no mundo das Ciências Humanas. Quando a escola se recusa a simplificar o conhecimento erudito não é pela incapacidade da Pedagogia ou dos professores. É porque essa não é a sua missão e isso simplesmente a descaracterizaria.

Esses equívocos acontecem, conforme Chervel, devido aos poucos estudos existentes sobre a história dos conteúdos de ensino e, sobretudo das histórias das disciplinas. Apesar da história do ensino denotar uma tradição secular “o estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público” (Ibidem, p.177). Para se compreender essa categoria é preciso antes de tudo conhecer a sua gênese, a sua função e o seu funcionamento. É preciso conhecer a extensão das disciplinas escolares, pois elas não comportam apenas as práticas docentes em sala de aula, como também as grandes finalidades que presidiram a sua constituição e o processo de adaptação social do indivíduo e da sociedade (Ibidem, p.184).

A análise das disciplinas escolares manifesta o traço distintivo e fecundo do sistema escolar. Por conseguinte, determinar que a escola esteja enclausurada e permanece em repouso enquanto não intervém uma força que a tire desse estado de confluência dos produtos culturais e dos saberes de referência é um engano:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas escolares merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (Ibidem, p.202)

Todas essas matérias de ensino trazem a sua problemática própria. A delimitação das disciplinas destaca os problemas de natureza de cada área do conhecimento, dos quais a solução tem de ser estudada caso a caso. Em nosso caso, especificamente, estamos preocupados com as articulações, distinções e recepções da ciência de referência em face da história ensinada na escola e como tais relações se manifestariam nos livros didáticos. Para pensar acerca desse problema utilizaremos, como se verá adiante, a categoria

analítica de *código disciplinar* tal como a entende Raimundo Cuesta Fernández (2009).

Dessa maneira, não é possível dissociar o conhecimento histórico e o conhecimento histórico ensinado na escola da crise epistemológica por que passaram tanto os saberes de referência quanto os saberes escolares nas últimas décadas. Faz-se necessário percorrer os fios dessa trama para que possamos compreender e diferenciar o que a literatura especializada convencionou chamar de “crise dos paradigmas da História” e de “crise escolar”. Para isso, refletiremos adiante sobre a constituição da História enquanto campo científico.

1.2 O surgimento da ciência histórica

A História nasceu como gênero literário (FUNARI, 2005, p.82) e, um rápido passar de olhos pela historiografia revela a sua íntima ligação com a Literatura. Entretanto, os historiadores do século XIX, sobretudo os membros da Escola Metódica, dita “positivista”, no afã de fazer da História uma verdadeira ciência, relegaram a Literatura ao campo da Arte e procuraram veemente diferenciar História de Literatura, fato de ficção.

A história, como modo de discurso específico nasceu de uma lenta emergência e sucessivas rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade. Aquele que, durante muito tempo, foi apresentado como o verdadeiro mentor, Heródoto, encarna bem essa tensão de uma escritura muito marcada por seu lugar de origem, o da Grécia do século 5º a.C., mas que designa, todavia, um projeto em ruptura: o do nascimento de um gênero novo, a história. (DOSSE, 2003, p.13)

Da criação ao desenvolvimento de uma ciência histórica passaram-se cerca de dois milênios:

O primeiro impulso formativo para o surgimento de uma disciplina moderna da historiografia como uma atividade intelectual autônoma, com suas próprias normas, com praticantes dedicados profissionalmente ao seu estudo, data do século 19, a partir do momento em que a “História” passou a ser uma matéria de estudo obrigatório nas universidades e começou a dotar-se de seu próprio método de trabalho. A Alemanha desempenhou um papel fundamental nesse processo e em suas universidades se criou antes do que em qualquer outra o moderno acervo da historiografia crítica. Como se tem igualmente assinalado, esse processo é

inseparável da etapa de formação dos Estados nacionais, a cuja construção aparece ligada a “grande História” no século 19, no momento em que vão se instituindo as grandes ciências sociais do futuro, a economia política e a sociologia, fundamentalmente. (ARÓSTEGUI, 2001, p.100)

A Escola Metódica do século XIX se desenvolveu principalmente na Alemanha, mas também encontrou terreno profícuo no pensamento francês iluminista durante a consolidação da Revolução Industrial na Europa. A fascinação pelas ciências exatas levou os historiadores da Escola Metódica, empenhados em produzir um conhecimento histórico objetivo, a desenvolverem uma metodologia de análise da História pautada na erudição e no rigor da teorização crítica sustentada no pressuposto de uma história linear, do chamado *continuum* da História (ARÓSTEGUI, 2001, p.101; BENJAMIN, 1994, p. 230).

Entre os precursores dessa nova abordagem de análise estão Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Não obstante, um dos principais representantes desse modelo foi o historiador alemão Leopold Von Ranke que procurou resolver o problema da subjetividade histórica baseando-se em documentos oficiais, pois acreditava que poderia extrair deles a verdade mediante uma análise crítica e cronológica dos mesmos. Entretanto, os documentos oficiais desse período eram sistematizados em torno de fatos históricos geralmente preconizados por indivíduos ilustres oriundos da elite de uma determinada nação. Segundo José Carlos Reis (2004, p. 15):

Ranke possui uma obra vasta, consagrada aos séculos XVI e XVII. Erudito, baseava-se principalmente nos documentos diplomáticos para fazer a história do Estado e de suas relações exteriores, pois acreditava que as relações diplomáticas determinavam iniciativas internas do Estado.

Na passagem do século XIX para o século XX os referenciais metodológicos dessa “escola histórica metódica” foram questionados, sobretudo em face da emergência das então denominadas “ciências do espírito”. No campo da História são criados centros e revistas especializados nas universidades e se aprofundam os debates sobre o referencial teórico-metodológico dessa jovem ciência. Os avanços para o aperfeiçoamento dessa disciplina foram significativos:

Durante trinta anos, a historiografia, como as demais ciências sociais, viveu uma época de esplendor resultante da amplitude

e valor de suas inovações, da quantidade de sua produção, da universalidade alcançada pelas grandes correntes dominantes no interior de suas práticas. Foi a época das grandes proposições teóricas e doutrinárias para a análise e explicação dos fenômenos sociais, algumas das quais representavam o auge das correntes nascidas muitos decênios antes. Tal foi o caso do funcionalismo ou da tradição hermenêutico-weberiana. Foi também a época do marxismo, do estruturalismo, do quantitativismo como epistemologia – econometria, sociometria, *cliometria*. De uma maneira ou de outra foi o maior momento de prestígio da *teoria social* como a forma de conhecimento superior da natureza dos fenômenos sociais e praticamente insubstituível para alcançar sua explicação. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 138-139)

Vale ressaltar que a História enquanto disciplina, especialmente na França, obteve grande notoriedade e um aumento considerável em seu prestígio devido aos incentivos do Estado interessado na produção da escrita de sua própria História. Instauraram-se a propósito, nesse contexto, rivalidades no incipiente campo das Ciências Humanas entre historiadores e sociólogos. No último quartel do século XIX, o mais ilustre sociólogo francês, Émile Durkheim, empreendeu um persistente trabalho de inserção da Sociologia no ambiente universitário onde a História já gozava de plenos direitos. Para Aróstegui (2006, p. 132):

Parecia evidente que a historiografia e a sociologia de alguma maneira disputavam o mesmo campo de estudo, mas também estava claro que no centro da polêmica científica encontrava-se o fato de que os novos sociólogos provinham do campo da filosofia, do direito e, alguns da historiografia. Sempre acusaram os historiadores, especialmente Charles Seignobos, de carecer de formação científica, de ingenuidade metodológica.

Em meados do século XX, com a ascensão de novas áreas do conhecimento, tornou-se evidente, aliás, a ubiquidade dessas disputas pela hegemonia disciplinar no campo das Ciências Humanas na França.

Prova dessas divergências acadêmicas foi a crítica imputada à História pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss acerca do “problema estrutural da História” o qual colocou em dúvida a sua cientificidade. Para esse antropólogo, enquanto a História tratava apenas do estudo arquivístico das sociedades complexas e evoluídas, a etnografia se ocupava das sociedades “sem História”. Sem embargo, a réplica para Lévi-Strauss veio da dialética da duração de Fernand Braudel em sua obra-prima: *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico*

na época de Filipe II. O que estava em jogo para Lévi- Strauss era colocar a Antropologia em lugar de destaque.

Para o historiador José Carlos Reis toda verdadeira revolução historiográfica implica uma profunda alteração na concepção de tempo e Claude Lévi-Strauss, ao estudar as culturas indígenas, inclusive do Brasil, acabou-se deixando influenciar por seu objeto de estudo:

Para nós, Lévi-Strauss deixou-se influenciar pelo seu objeto de estudo, as “sociedades arcaicas ou primitivas” e absorveu a sua representação do tempo e da história. Ele se opôs ao Iluminismo europeu, à utopia socialista moderna, ao sonho revolucionário da sua época, recorrendo à representação do tempo e da história dos indígenas bororó. (REIS, 2008, p.13)

Essas disputas e rivalidades no início do século XX não abalaram estruturalmente os fundamentos da pesquisa histórica. O período sombrio das Grandes Guerras logicamente ceifou a vida de intelectuais importantes como foi o caso do historiador Marc Bloch, responsável por consideráveis inovações no pensamento historiográfico. Apesar disso, os historiadores seguiram avançando em seus métodos:

Produziu-se nesses anos o florescimento da herança da escola dos *Annales*, a expansão geral de ativas e inovadoras correntes do marxismo ou a renovação introduzida nos métodos e temas para a história quantitativa e quantificada, muito mais importante do que afirmaram muitos dos seus críticos tardios. Junto a tudo isso, uma das dimensões determinantes desse progresso foi a permanente aproximação de outras disciplinas sociais. (ARÓSTEGUI, 2006, p.138)

Assim, consolidaram-se o paradigma metodológico da Escola dos *Annales* e outros dois núcleos paradigmáticos: o marxismo e o “quantitativismo”. Para Aróstegui, dificilmente esses paradigmas se mantiveram um à margem dos outros, ocorrendo um hibridismo ou uma mestiçagem entre eles. Para o autor, derivam dos *Annales* outras concepções como a história-problema trazendo novos objetos e novas abordagens analíticas.

Todavia, com o fim da Segunda Guerra Mundial, as condições históricas produzidas sofreram um progressivo esgotamento no contexto do pós-guerra. As certezas foram abaladas com a catástrofe, pois as teorias explicativas anteriores ao período das guerras mundiais foram questionadas. Nessa circunstância, despontou no campo filosófico uma nova forma de análise

da cultura em geral denominada *pós-moderna*. Toda uma conjuntura aliada a fatos isolados como o abandono do estruturalismo para novas concepções de análise da linguagem confluíram para uma verdadeira renovação cultural nas áreas do conhecimento:

Em um sentido muito mais amplo, o pós-modernismo representava a “morte da teoria”, ao mesmo tempo que morriam as grandes concepções de mundo e da história baseadas na “meta-teoria” ou nas “meta-narrativas”. (Ibidem, p. 181).

O abandono do enfoque estruturalista bem como a presença de uma nova concepção de análise da linguagem confluiu para a crise das ciências humanas. Essa crise conceitual é o reflexo da crise das ciências sociais ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 que põe em questão as certezas paradigmáticas vigentes até então. Para o historiador Julio Aróstegui (2006) a antropologia foi uma das primeiras ciências a dar sinais da crise e também a encontrar uma possível recomposição em seu campo. Já na historiografia especificamente, o “estado de desorientação” permaneceu por mais tempo devido ao relativismo geral que havia acometido a prática do historiador. A época que se seguiu foi caracterizada por uma série de revisionismos historiográficos a fim de encontrar explicações conceituais para compreender as razões da crise epistemológica. Entretanto, segundo Aróstegui (2006, p. 198) “uma crise não é necessariamente um momento negativo, de retrocesso ou de abatimento. É difícil também saber que se atravessa uma crise antes de ter saído dela”.

Não podemos distinguir com clareza em todos os casos a percepção dos historiadores diante das incertezas epistemológicas, mas o que podemos verificar, considerando a literatura aqui arrolada, foi que, simultaneamente, a crise produziu uma notável renovação historiográfica.

A fim de compreendermos o debate contemporâneo acerca da epistemologia da História, recorreremos a alguns textos considerados referenciais nessa discussão.

No texto *História e Paradigmas Rivals* o historiador Ciro Flamarion Cardoso discute o que considera como a crise dos paradigmas da História:

Neste limiar do século XXI, vivemos, segundo muitos, uma crise de civilização, simbolizada talvez de forma adequada pela

maneira com que se encara hoje em dia a dupla conceitual cultura/civilização. (CARDOSO, 2011, p.1)

O autor apresenta as diferentes abordagens, francesa e alemã, ao discutir questões históricas referentes aos conceitos supracitados. De acordo com Cardoso, devido ao fato do termo *civilização* ser mais polissêmico do que o de *cultura* na vertente francesa, ele era visto tradicionalmente numa perspectiva evolucionista e otimista. Entretanto, na linha alemã, *cultura* assinalava os costumes rurais ou tribais específicos das sociedades pouco desenvolvidas, enquanto *civilização* era definida como uma sociedade de desenvolvimento urbano e cosmopolita.

Uma das opções possíveis para definir o deslocamento de paradigma na área das humanidades e das ciências sociais que se liga, em nosso século, a um processo mais ou menos longo, cuja fase decisiva parece ter sido 1968-1989, consistiria em vê-lo como uma vitória do corte interpretativo de origem alemã sobre o de origem francesa, sintetizando o que muitos pensadores contemporâneos veem como o fim de uma longa fase na história dos homens e suas visões de mundo, começada com o Renascimento e intensificada com o Iluminismo: donde a designação usual deste fim de século como inaugurando um período pós-moderno. (...) É evidente que tal mudança de paradigma não deixou de afetar a história, entendo, neste caso, esta última (um termo polissêmico) como a disciplina histórica. (Ibidem, p. 2)

Para explicar a trajetória evolutiva da História, Ciro Cardoso opta por apresentar a disciplina histórica a partir da oposição entre dois paradigmas polares: o “iluminista” e o “pós-moderno”.

O paradigma iluminista conforme Cardoso consiste na explicação racional e científica da História sendo este paradigma representado em suas manifestações pelos grupos que mais exerceram influência sobre ele – o marxismo e grupo dos *Annales*, sendo que, para os marxistas, a compreensão histórica das sociedades era concebida como genética e estrutural objetivando uma visão holística da sociedade (Ibidem, p. 4-5).

Já os *Annales*, conforme Cardoso, acreditavam no caráter científico da História enquanto uma ciência em construção, mediante a transformação de uma “história-narração” a uma “história-problema” através de uma síntese histórica global do social favorecendo a ampliação do uso de outras fontes histórica como, por exemplo, a História oral, os vestígios arqueológicos, a

iconografia etc. A pluralidade temporal também foi outro aspecto analisado pelos *Annales* através dos níveis de temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas e a longa duração das estruturas. (Ibidem, p.7-8).

Ao referir-se aos *Annales*, Cardoso enfatiza a distinção entre os grupos aos quais faz menção:

Talvez seja bom recordar aqui duas coisas. A primeira é o fato de que, neste momento, estou falando dos *Annales* exclusivamente de 1929 até 1969: ao deixar Braudel a direção da revista, ela começou a sofrer considerável mudança de rumos, além de baixar de nível. A segunda é que, embora a expressão *Nova História* seja aplicada com frequência a Bloch, Febvre e sucessores imediatos merecidamente, aqui reservarei exatamente aos *Annales* posteriores a 1969, já que a tendência diferente que a revista desde então passa a simbolizar escolheu chamar a si mesma de *Nova História*. (Ibidem, p. 8)

A perspectiva do historiador demonstra vários pontos em comum entre a concepção histórica do marxismo com a do grupo dos *Annales*, mas também aponta as diferenças como, por exemplo, “a pouca inclinação teórica dos historiadores dos *Annales* e o fato de não disporem de uma teoria da mudança social” (Ibidem, p.9).

Ciro Cardoso constata que existem críticas significativas à teoria marxista como a impossibilidade de ver o “ideal” e o “material”, mas para ele, no contexto em que analisava a crise dos paradigmas da História, o grande problema consistia no relativismo imputado à História:

O desafio maior que enfrenta o paradigma de que estou tratando é outro, porém, que vai além do marxismo tomado isoladamente, ao afetar qualquer visão holística do social; e tem a ver muito diretamente com os historiadores, por referir-se ao sentido ou a ausência de sentido da história. Refiro-me às afirmações, correntes hoje em dia, da impossibilidade de surgimento de novas ideologias globais e novas teorias holísticas do social, no que vem sendo chamado de “fim da história”. (Ibidem, p. 12)

Assim, segundo o autor, a inexistência até então de teorias globais satisfatórias torna difícil à defesa de uma perspectiva holística da História. Contudo, para Cardoso (2011, p. 15) a posição cética e relativista dos defensores do paradigma pós-moderno levaria a acreditar que a História era uma disciplina ilegítima que está articulada aos interesses de particulares e

grupos socialmente hierarquizados. O abandono do enfoque estruturalista bem como a presença de uma nova concepção de análise da linguagem confluiu para a crise das ciências humanas.

Ao tecer suas críticas sobre o paradigma pós-moderno, Cardoso busca elucidar as possíveis origens do avanço desse modelo explicativo e, apoiado nos estudos de Alex Callinicos, aponta que o pós-modernismo manifestou-se como resultado da trajetória pessoal de intelectuais que podem ser considerados da “geração de 1968”:

no decorrer da década de 1970: portadores de esperanças revolucionárias desiludidas, muitos deles passaram ao abandono da crença na possibilidade de uma transformação social global; daí o apoio entusiástico a movimentos parcializados de luta e reivindicação, associado a um “frentismo” mal-explicado; vários indo além, desembocaram por fim na social-democracia, no neoconservadorismo ou no neoliberalismo. (Ibidem, p.17)

Para Cardoso somam-se a essas questões a ênfase dada pelos cientistas sociais à semiótica aplicada aos padrões de comportamento da sociedade. Segundo ele, o paradigma pós-moderno pressupõe a inexistência de uma realidade cognoscível. Com efeito, o sujeito social ou histórico não tem real existência, individual ou coletivamente, ele aparece apenas como uma “topologia estrutural de significantes” (Ibidem, p.17).

Ao concluir as suas considerações no texto *História e Paradigmas Rivals*, Ciro Flamarion Cardoso afirma que cada um desses paradigmas foi elaborado em uma determinada época, sendo que cada um apresentou contribuições e limitações historiográficas. Para Cardoso, caberia aos cientistas sociais explorar suas contribuições e superar suas limitações.

As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência, sobretudo, considerando tais posturas em suas modalidades unilaterais e polares; nem a passar de uma ciência frequentemente mal conduzida – comprometida com teorias defeituosas da causalidade e da determinação e com uma análise estrutural unilateral – às efervescências da “desconstrução” e ao império do relativismo e da microanálise. (Ibidem, p.22)

Nos tempos que se seguiram (de 1997 a 2012) os mesmos autores do livro *Domínios da História* (primeira edição de 1997) à luz da consolidação das

diversidades temáticas, abordagens e metodologias do campo histórico buscaram explorar os territórios pouco frequentados naquela ocasião em outra obra. Assim, o livro *Novos domínios da História* (primeira edição de 2012) propôs-se a atualizar o debate historiográfico no Brasil.

No texto *História e conhecimento: uma abordagem epistemológica*, Ciro Flamarion Cardoso atualiza o debate sobre a epistemologia da História optando por discutir sobre três modalidades de produção do conhecimento histórico: reconstrucionismo, construcionismo e desconstrucionismo.

O reconstrucionismo pode ser entendido como um momento no qual a história-disciplina se profissionalizou onde os historiadores firmaram as regras metodológicas que se deveria aplicar na geração do conhecimento histórico. Tratava-se de uma concepção empirista do trabalho histórico, na manipulação rigorosa e imparcial das fontes (CARDOSO, 2012, p.3).

Como segunda modalidade epistemológica em Cardoso, o construcionismo é uma postura heterogênea, pois inclui a consciência de que o sujeito cognoscente intervém ativamente no processo de conhecimento resultante de um modelo hipotético-dedutivo (Ibidem, p.7). Nessa modalidade se incluíam o *Marxismo*, o *Weberianismo* e a *Escola dos Annales*.

Por fim, o desconstrucionismo pressupõe que as afirmações filosóficas e científicas devem ser submetidas a um interrogatório retórico, ou seja, por um processo de *desconstrução* no qual o texto deve ser entendido e confrontado por si mesmo, assim a produção do conhecimento histórico é associada a uma criação retórica (Ibidem, p. 12).

As reflexões acerca dessas modalidades resultaram de uma profunda análise em retrovisão historiográfica, empreendida por Ciro Flamarion Cardoso por mais de uma década, desde o texto *História e Paradigmas Rivals* nas quais organiza aquilo que passa a reconhecer como os antigos e novos campos, domínios e territórios da História.

Em texto conclusivo do livro *Novos Domínios da História*, Ronaldo Vainfas dialoga criticamente com o texto introdutório de Ciro Flamarion Cardoso, supramencionado, sobre as modalidades de produção do conhecimento histórico, asseverando de modo contundente que:

Seja como for, penso que a qualificação de tal ou qual modalidade epistemológica ou paradigma teórico

eventualmente dominante em determinado campo da história depende, como em toda pesquisa, das evidências empíricas. Nesse caso, depende da análise dos resultados historiográficos de cada campo, quando não do exame de obras específicas. Essa é uma afirmação de cariz “empiricista”? Talvez seja. Mas longe está de flertar com qualquer versão *desconstrucionista* da história e tampouco se refugia em algum tipo de “inocência epistemológica”. Essa “era da inocência”, como diz o próprio Ciro, já passou. (VAINFAS, 2012, p. 322)

Nesse excerto exemplifica-se a postura assumida por Vainfas: a de um realismo histórico. Tal postura historiográfica, como afirma o próprio autor, foi inspirada em trabalhos referenciais, como o do italiano Carlo Ginzburg:

Em matéria factual, afirma Ginzburg, o historiador não pode inventar nada. Vale a pena terminar essa conclusão com certa ideia do mesmo autor, pois ela resume o que penso sobre os domínios da história – velhos ou novos: a história é uma “ciência do particular” – não uma ciência *galileana*, baseada em modelos abstratos. Argumento de autoridade? Só parcialmente. Na verdade, o argumento é, mais modestamente, o de um historiador que só ousa enfrentar a história se tiver um *corpus* documental na alça da mira. (Ibidem, p.334)

Dessa forma, Vainfas nos adverte sobre a importância do trabalho do historiador estar pautado mediante a evidência histórica, por isso ele argumenta ele sobre a necessidade de compreendermos a História como uma ciência do particular. Vainfas emprega em seus trabalhos a metodologia da Micro-História que é uma proposição de análise histórica a partir da observação em escala reduzida desde uma investigação minuciosa das fontes. Trata-se de uma prática surgida na Itália, criada por Edoardo Grandi, mas difundida mundialmente por Carlo Ginzburg através do famoso livro *O queijo e os vermes*, em 1976. Contudo, esse erudito historiador não se destacou apenas fazendo a reconstituição do imaginário medieval por meio da história do moleiro Menocchio, condenado pela inquisição. Em um capítulo do livro *Mitos, Emblemas, Sinais*, intitulado *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg compara o trabalho do historiador ao trabalho de um médico que consegue diagnosticar a doença com base em sinais ou sintomas. A partir de uma dada realidade o historiador faz o passado ser revelado analisando os sinais, indícios que somente o olhar treinado do historiador consegue enxergar. Para comprovar seu paradigma ele convoca o “método morelliano”. De fato, tratava-se do italiano Giovanni Morelli que além de médico era também um

exímio estudioso das artes que criou um método minucioso capaz de distinguir obras verdadeiras de cópias.

Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural. (GINZBURG, 1989, p. 157)

Não podemos deixar de mencionar que Carlo Ginzburg é um grande estudioso das artes e é exatamente baseado em todo esse conhecimento adquirido que ele cria um novo paradigma para a História, o paradigma indiciário.

Embora tenhamos deixado muitos fatos negligenciados, nessa breve perspectiva que fizemos sobre as tensas relações que constituíram a História enquanto um campo do saber acreditamos que traçar essa trajetória se faz necessário, principalmente para compreender as analogias que envolvem o saber histórico e a aprendizagem histórica enquanto saber escolar.

1.3 Relações entre a História acadêmica e a História ensinada na escola

As reflexões sobre os usos e finalidades da História – ciência de referência e da História ensinada na escola – são pertinentes e necessárias, em especial para elucidar os objetivos de uma e de outra.

Essas questões têm sido, prioritariamente, objeto de estudos e reflexões relacionados à produção historiográfica, à escrita da história. Com relação ao ensino, no entanto, notamos que esta é uma relação ainda pouco problematizada. Parece que ainda nos encontramos no tempo em que história vivida e história conhecimento não eram percebidas como processos diferentes, embora relacionados. Em decorrência disso, é comum vermos e ouvirmos considerações, por exemplo, que expressam a concepção de que a história ensinada é a história vivida, como se não houvesse distinção entre o vivido e o conhecido. (MONTEIRO, 2007, p. 2)

A fim de compreender essas questões, Ana Maria Monteiro desenvolve pesquisas acerca da epistemologia e do sentido da História ensinada. Em seus estudos, a pesquisadora se refere ao ensino de História como um “lugar de fronteira”, no qual são germinadas as produções simbólicas culturais:

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; “lugar de fronteira”: entre História e Educação, de confluência de e com

outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história? (Ibidem, p.4)

Para Monteiro é possível sim ensinar História, considerando o ensino como uma situação de atribuição de significado no qual o professor reconhece o saber escolar como resultado articulado de saberes disciplinares, de saberes dos alunos e dos professores e de saberes da cultura mais ampla (Ibidem, p. 5). Especificamente no ensino de História essa aprendizagem significativa ocorreria no diálogo entre a História e a memória, entre a intenção problematizadora da ciência histórica e as lembranças e percepções de professores e alunos.

Nessa direção, destacam-se as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História, empreendidas pelo psicólogo cognitivista Mario Carretero (2010). Pensador identificado com o construtivismo, Carretero reflete sobre as finalidades e os modos de ensinar as Ciências Sociais e a História, a compreensão do tempo, dos conceitos e da casualidade histórica nas crianças e adolescentes bem como a construção da memória histórica e da identidade nacional nas formas do ensino da história escolar. Para ele, é possível propor a existência do passado, fixado de maneira muito distinta na experiência social do indivíduo e das instituições, representado de três formas diferentes: História escolar; História cotidiana e a História acadêmica (CARRETERO, 2010, p. 33).

Podemos dizer conforme esse pesquisador, que essas três representações são, na realidade, três formas de registros que apresentam versões muito diferenciadas em seus conteúdos, e que podem, inclusive, chegar à contradição e ao conflito entre si. Entretanto, também é certo que, sobretudo na atualidade, é quase impossível abrir mão de qualquer delas para

caracterizar a outra. Com efeito, convivem na construção do sujeito desde sua concepção moderna como cidadão, essas três possibilidades de apropriação do conhecimento histórico nas quais ele é preparado para a vida pública e nela iniciado por intermédio da escola (Ibidem, p. 33-34).

Essas formas de representação circulam no imaginário coletivo de forma quase imperceptível para os sujeitos que integram uma coletividade nacional. Ainda que a História acadêmica seja a base na qual se sustenta a História ensinada na escola, Carretero observou que para além de ocorrer uma “transposição didática” dos saberes de referência para os saberes escolares esses conhecimentos sofrem o que chama de *re-posição* para adaptarem-se a novos formatos de possibilidades de aprendizagem.

Para Carretero, a História escolar difere-se da História acadêmica:

É muito mais porque inclui uma grande quantidade de valores os quais se enlaçam em uma trama de relatos cuja finalidade prioritária é a informação, nos alunos, de uma imagem positiva (triumfal, progressista, inclusive messiânica, em alguns casos) da identidade de sua nação. De fato, sem generalizar as pressuposições e os interesses que entram em jogo na história acadêmica e na produção científica, o caso da escola tem uma particularidade: é uma instituição oficial, não autônoma em relação ao Estado, cuja função é formar ideológica e cognitivamente, nessa ordem de prioridades, alunos de idade muito tenra, altamente versáteis, se considerarmos que ainda não desenvolveram as habilidade cognitivas para perceber a aculturação de formato histórico-acadêmico que lhes é apresentada (CARRETERO, 2010, p.35).

Já a História popular inscreve-se na “memória coletiva” de um dado grupo social que se une para construir os registros de sua genealogia, para manterem-se unidos no presente e afastarem-se de uma possível diáspora no futuro. Essa memória coletiva, segundo Carretero, costuma estar repleta de heróis, mitos e ritos que constituem um cânon de diretivas éticas e morais para “orientar” os cidadãos da comunidade.

Desse modo, Mario Carretero afirma que os três tipos de História se relacionam aos registros de construção social e significativa do passado, que incorporam a complexa identidade coletiva do indivíduo (Ibidem, p. 36). Nesse sentido, a História escolar apresenta conteúdos que estruturam o discurso oficial da experiência de um passado comum e um sentimento de pertença e

lealdade fortalecida pelo uso ritualizado dos hinos e símbolos pátrio na rotina escolar.

A História acadêmica se constitui inicialmente sob a encomenda dos Estados nacionais devido à necessidade de um saber institucionalizado que garanta a legitimidade de um passado comum. Por conseguinte, a História cotidiana atribui novos sentidos ao “saber ensinado” para o “saber sabido” de maneira informal para poder interpretar a realidade.

Dessa maneira, Carretero afirma que o conteúdo da História escolar não está totalmente subordinado à História acadêmica. A História escolar utiliza essas noções e conceitos para fazer aproximações com os conceitos e valores cívicos fundamentais para a formação ideológica dos alunos. Assim, dominar esses conceitos históricos pressupõe o desafio de introduzir e encaminhar a aprendizagem dos alunos com a especificidade do conhecimento histórico.

Isso nos remete às ideias anteriormente discutidas de André Chervel (1990, p.188), sobre o fato de as transformações nas disciplinas escolares estavam “a serviço de uma finalidade educativa” porque quando os anseios de uma sociedade se modificam ocorrem transformações substantivas nas disciplinas escolares.

Para entender essa questão o pesquisador espanhol Raimundo Cuesta Fernández formulou a categoria de *código disciplinar* realizando um estudo da história social do currículo na Espanha. Ao realizar uma retrospectiva da disciplina escolar de História, esse estudioso evidenciou que o currículo de História resulta de uma relação dialética entre a tradição e as mudanças sociais, ou ainda, de combinações e de formalizações muito abstratas que surgiram em um tempo muito distante e das instantaneidades do cotidiano:

Por tanto, estas consideraciones convienen muy particularmente al objeto de nuestro estudio que no es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social. (FERNÁNDEZ , 2009, p.2)

O código disciplinar, conforme Fernández (2009, p.8), diz respeito a um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam a ordem prática de seu ensino.

Nesse sentido, considerar a trajetória temporal da construção do código disciplinar é fundamental para compreender como foram sendo montadas as estruturas escolares, pois a vida social e as instituições sociais (entre elas as escolas) se recriam e se transformam em virtude das ações cotidianas de seus sujeitos:

En sentido muy lato puede decirse que algo de educación histórica existió en toda la evolución escolar del mundo occidental. Pero en un sentido más preciso y restringido, hay que señalar que la Historia como materia escolar plenamente asentada en el curriculum y con un código disciplinar definido es algo relativamente reciente, que alcanza su plena plasmación en el siglo XIX con la implantación de los sistemas educativos modernos de carácter estatal-nacional. No obstante, antes de este definitivo asentamiento en el curriculum, la Historia va lentamente dibujándose como un saber escolar y como una tradición social, si bien en estado rudimentario. (Ibidem, p.14)

A construção do código disciplinar de História, segundo o autor, não é linear. Trata-se de uma realização complexa e recente oriunda do século XIX e se configura durante o período de consolidação dos estados nacionais que tinham por objetivo criar um aparato escolar que atendesse as necessidades das classes dominantes. Todavia, a genealogia do código disciplinar remonta a um passado mais longínquo e teve como protótipo o modelo de educação jesuítica disposto na *Ratio Studiorum*:

Desde la segunda mitad del siglo XVII y a lo largo del siglo de las luces se va abriendo, lentamente y con muchos reparos, una puerta de entrada a la Historia dentro de las instituciones escolares. Incluso esto sucede así, como hemos visto, en el ámbito colegial de la Compañía de Jesús, que ya en pleno siglo XVIII se había convertido en la expresión más clara del inmovilismo educativo. En todo caso, sería un error imaginarse la conquista de la escuela por la Historia como una marcha triunfal: desde la oscuridad hasta la luz. Si reparamos en la situación educativa de la España del siglo XVIII destaca inmediatamente una realidad pluriforme y compleja, donde llama la atención la variedad de iniciativas formativas y la heterogeneidad de situaciones. En una época histórica en la que el ejercicio de la hegemonía de las clases dominantes no requiere de un aparato escolar excesivamente extenso, la mayor parte de la población permanece en niveles muy altos de analfabetismo y, por lo que sabemos, todavía en pleno siglo XVIII, sólo uno de cada cuatro niños estaba escolarizado. (Ibidem, p.40)

Um código antes de tudo pressupõe a constituição de um sistema simbólico com lastro histórico e social. É nesse sentido que Fernández aborda as tensões inerentes ao surgimento da História como disciplina escolar:

En nuestra opinión, existe ya una tradición social, unos usos de la educación histórica, antes de que la Historia pase a ser una disciplina plenamente incorporada a los planes de estudio del siglo XIX, antes de la constitución, en sentido estricto, de un código disciplinar. Y, desde luego, esto supone, entre otras cosas, que la Historia escolar no es un mero destilado de la historia universitaria, es más que la historia escolar precede en el tiempo a la que se instala en la universidad, o lo que es lo mismo que la institucionalización universitaria de la Historia acompaña o va detrás de la escolar, a la que sigue y de la que, como en el caso de la Geografía ha demostrado el programa de investigación dirigido por Capel (1989), en buena parte adeuda su consolidación institucional. Sin lugar a dudas, entre los usos sociales que legitiman y dan sentido a la Historia como conocimiento científico se encuentran las prácticas educativas. (Ibidem, p.43)

Fernández, na esteira das reflexões desenvolvidas por André Chervel, afirma que o conhecimento apresentado pelas disciplinas escolares têm características próprias:

Entonces decíamos que en el trayecto que se recorre desde el conocimiento científico hasta el escolar acontece una suerte de «alquimia» que transmuta el saber originario al ponerlo en contacto con un espacio social donde se mezcla con usos, ideas y rutinas profundamente adheridas a la piel de la escuela como institución. En este sentido, se puede afirmar, que las disciplinas escolares forman parte de un tipo especial de conocimiento que sólo es posible comprender y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en su contexto institucional. (Ibidem, p.57)

Nesse sentido, poderíamos considerar as reflexões da historiadora Circe Bittencourt sobre as diferenças entre a História acadêmica e a História ensinada na escola, com destaque para as finalidades desta última na educação contemporânea, como uma soma do que temos discutido:

Segundo o historiador André Segal, é importante distinguir os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visam formar profissionais no caso historiadores ou professores de História, enquanto que para os outros níveis do ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários

cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os fatos de ordem política, econômica e cultural (BITTENCOURT, 2001, p. 20).

Observa-se que a disciplina de História tem em cada período um conjunto acabado de saberes com limites claramente traçados. É necessário evidenciar que a transmissão cultural de determinada geração para outra sofre significativa mudança, bem como em relação à idade dos que estão em processo de aprendizagem. As estratégias didáticas utilizadas para o ensino de História são diferentes conforme a idade do educando sendo ele criança, adolescente ou adulto, por isso, a postura do professor também deve ser diferente ao ensinar História para uma turma que está consolidando o processo de alfabetização e outra que se encontra nos anos finais da Educação Básica, pois além de sua problemática própria, a História tem finalidades diferentes nos diversos níveis de ensino. O conjunto dessas finalidades inscreve a escola em sua função educativa atual, na qual prevê a educação inspirada nos ideais de liberdade, solidariedade humana e vinculada a preparação para o trabalho.

Corroborando com a discussão a historiadora Kátia Maria Abud ao afirmar que a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil não foi tranquila: “A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica” (ABUD, 2001, p.29). Durante o desenvolvimento desse campo do saber no Brasil, Abud destaca que a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro apontou a necessidade em construir a genealogia nacional através da elaboração de programas de ensino da disciplina de História.

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a questão posta à sociedade brasileira. (Ibidem, p.30)

Nessa busca pela explicitação da razão de ser da disciplina de História, Kátia Abud analisa as reformas educacionais que afetaram os programas de História nos anos que se seguiram como, por exemplo, a Reforma Francisco Campos que, já no período republicano implantou mudanças na organização e seriação para os cursos secundários.

Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro. (Ibidem, p.32)

De acordo com Kátia Abud, os programas educacionais que se seguiram, até mesmo após a reforma promovida por Gustavo Capanema em 1924, são caracterizados pela centralização uniformizadora do Ministério da Educação e Saúde Pública, mantendo as concepções pragmáticas da História, como disciplina escolar, que servia à formação do cidadão ideal para o Estado centralizado, formando-o com o que concebia como um “sentimento nacional brasileiro” (Ibidem, p.39).

Mesmo com a criação do Ministério da Educação e da Cultura em 1953 não houve mudanças significativas nos conteúdos da História escolar. Somente após o regime militar ditatorial na década de 1960 é que ocorreram transformações:

Os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes do interesse do Estado. A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida. (Ibidem, p.39)

Selva Guimarães Fonseca ao analisar a política educacional no contexto da ditadura militar (1964\1985) considera que:

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional, havendo como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas. (FONSECA, 2003, p. 21)

O decreto-lei número 869, de 12 de dezembro de 1969, tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória

em todos os sistemas e graus de ensino no Brasil (Ibidem, p.21). Dessa maneira:

As atividades cívicas extraclasse eram instituídas pelas escolas com o objetivo de garantir uma maior “eficiência” da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornaram-se recorrentes no cotidiano escolar. Nesses atos, crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis – e participavam de comemorações, tais como a do 150º aniversário da Independência do Brasil e da conquista do tricampeonato de futebol em 1970. Esse processo passou a se confundir com o ensino de história do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira. (Ibidem, p.22)

Conseqüentemente, ocorreu uma diminuição na carga horária das disciplinas de História e Geografia em favor das disciplinas obrigatórias de OSBP e EMC. Com a promulgação da Lei 5.692/71 houve efetivamente a descaracterização dos conteúdos de História e Geografia que, por determinação, foram diluídos na disciplina de Estudos Sociais.

Não obstante, para Selva Guimarães Fonseca, essa crise de identidade do ensino de História levou a distorções e esvaziamentos das atribuições dos professores, da disciplina, do currículo e do material didático escolar. Todavia, os movimentos sociais por uma real democracia provocaram importantes modificações na organização dos diferentes níveis de ensino, e os educadores da época reunidos em suas entidades puderam repensar a sua prática e evidenciar suas reivindicações docentes políticas.

Desde o fim da Ditadura Militar, nos anos de 1980, nas propostas curriculares elaboradas identifica-se o retorno da História e da Geografia em substituição aos Estudos Sociais demonstrando que as condições políticas e culturais exigiam um repensar nas formas de ensino e aprendizagem no Brasil. Nessa conjuntura, o ensino de História passou por reelaborações de propostas curriculares no que se refere aos seus objetivos e finalidades.

Entre a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB em 1996 passaram-se oito anos e, nesse ínterim, coexistiram várias propostas norteadoras para o ensino de História. Dentre elas destacaram-se, segundo Selva Guimarães Fonseca, as propostas curriculares dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais que rompiam decisivamente com a forma tradicional

de ensinar História (FONSECA, 2001, p. 108). Múltiplas propostas surgiram nos anos seguintes sendo que as diretrizes curriculares aprovadas sob a atual LDB apresentam princípios gerais para um novo ensino de História, sem, no entanto, definir restritivamente os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

As reflexões dos diversos pesquisadores expostas até aqui foram fundamentais para engendrar a análise do nossa pesquisa porque pudemos compreender que o processo de construção da cultura escolar e da própria História é resultante de um complexo entrelaçamento dos objetivos e expectativas educacionais que a sociedade tem em cada época, mas que podem ser revelados se for tomados em pormenor como fontes históricas.

Assim, na tentativa de elucidar de maneira mais detalhada como o conteúdo de Independência do Brasil é apresentado nos livros didáticos nas décadas de 1970 a 2000, analisaremos no capítulo a seguir a própria História da independência brasileira sob a ótica de pesquisadores cujas interpretações podem ser tomadas como referências historiográficas.

CAPÍTULO 2 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS DE REFERÊNCIA

A Independência do Brasil é o tema eleito para a investigação a ser realizada nos livros didáticos selecionados. Portanto, torna-se pertinente e necessário expor neste capítulo como o mesmo é abordado por historiadores. Não definimos como objetivo uma retomada histórica da historiografia sobre a Independência do Brasil, mas sim apresentar alguns apontamentos e algumas perspectivas pertinentes ao tema de modo a estabelecer um marco historiográfico operatório para as reflexões desenvolvidas neste trabalho. Assim, optamos por abordar o processo de Independência do Brasil sob a ótica da historiadora Isabel Lustosa (2006), com complementações advindas das análises de José Murilo de Carvalho (2006) e István Jancsó (2005) cujas ideias representam pontos de referência da historiografia contemporânea. Tal marco historiográfico se faz necessário porque assumimos, conforme estabelecido no primeiro capítulo deste estudo, a relação entre o que se produz sobre a História e o que se ensina na escola a seu respeito – relação marcada pelos tantos movimentos da cultura escolar e compreendida a partir das conjunturas e interlocuções existentes nos contextos sociais, institucionais e políticos.

Sabemos que a Independência do Brasil é um tema nobre da historiografia brasileira e que tem passado, ao longo do tempo, sobretudo nas últimas décadas, por contínuas revisões de interpretação ante as mudanças sociopolíticas, as inovações teórico-metodológicas e a emergência de novas fontes. Essa situação gerou uma vasta literatura sobre o tema em pauta e os subtemas que o acompanham. Assim, por exemplo, ora temos como personagem-chave da proclamação a figura de D. Pedro, ora o fato se deve pela grande influência de José Bonifácio, em outras interpretações a emancipação deu-se pela atuação da princesa Carolina Josefa Leopoldina ou, ainda, em outro enfoque, pela situação político-administrativa imposta pelas Cortes de Lisboa.

2.1 A Independência do Brasil na historiografia: a construção do mosaico

É próprio de cada geração reescrever a sua história. Longe de ser uma

tarefa de Sísifo, a reescrita de um acontecimento significativo do passado possibilita a reflexão desde outras perspectivas. Assim, a retrovisão historiográfica oferece para a sociedade em que se vive outras formas de compreensão do passado a partir de questões do presente.

Vários historiadores se dedicaram a pesquisar e a reescrever sobre o processo de emancipação do Brasil. Um importante trabalho nessa área é a obra *Independência: história e historiografia*, organizada por István Jancsó com base na consolidação dos trabalhos apresentados no Seminário Internacional “Independência do Brasil: História e Historiografia”, ocorrido na Universidade de São Paulo, em setembro de 2003. No final, esse livro foi publicado com mais de novecentas páginas constituído pelos trabalhos dos pesquisadores participantes do referido seminário.

Diferentes e variados assuntos são abordados nesse livro desde diversas dimensões analíticas. Coube ao principal organizador, István Jancsó, a produção de um texto que oferecesse cuidadosa síntese para as linhas mestras de compreensão desse problema historiográfico. Para ele o processo da Independência do Brasil poderia ser observado como um desdobramento da própria constituição do Estado português:

Até a implosão do Império Luso-Brasileiro em 1822, o mosaico de formações sociais engendrado pela colonização do *continente do Brasil* era permeado por lógicas políticas moldadas pelo fato de todas as realidades nele incluídas integrarem uma tessitura de vínculos que, de algum modo, atavam-nas a Lisboa. Ali estava a sede da Monarquia que comandou o processo desde sua origem, e a cujos interesses cabia à colonização atender. (JANCÓS, 2005, p.12)

Valendo-se da metáfora do mosaico Jancsó considera que a emancipação do Brasil é consequência do próprio projeto da Monarquia portuguesa que resultou em uma combinação de rupturas e permanências desencadeadas pela crise do Reino em Lisboa:

De conquistadores-colonizadores tornavam-se colonos, ao mesmo tempo agentes do projeto da Monarquia e da reiteração de formações sociais particulares *também* informadoras da sua relação com o mundo e, portanto, de seus objetivos de futuro. Essa foi a matriz básica da construção da nação portuguesa na América, e do Estado que ela tinha por seu. Na verdade de ambos e da crise deles, aquela em meio à qual o mosaico construído ao longo de três séculos rompeu-se e, na América, subverteu os padrões do ordenamento de sua constitutiva

diversidade mediante uma combinação de rupturas e permanências que alterou a qualidade do todo e, portanto de cada uma de suas partes. Nesse sentido, o fato de o desmanche da ordem política da Monarquia *ancien régime* ter sido desencadeado no Reino peninsular com a Revolução Constitucionalista, para desdobrar-se no espaço americano em conformidade com a tradicional lógica que regia a tessitura do Estado português, sinaliza tanto o peso quanto os limites dos particularismos na percepção da configuração, fosse do Estado ou da nação que norteavam os projetos políticos à época. (Ibidem, p.18)

Nesse sentido, ao se debruçar sobre o estudo da historiografia brasileira acerca da Independência do Brasil, Jancsó alerta sobre os riscos ao comparar o processo de emancipação luso e hispânico sem considerar as diferenças dos fundamentos das respectivas monarquias:

A história do mosaico luso-americano é inseparável da história de sua moldura, isto é, do Estado que esteve à frente de sua formação. Nesta direção, a mais que centenária ênfase historiográfica brasileira na confrontação dos processos de independência dos Estados hispano-americanos e o brasileiro, sempre destacando a fragmentação como característica do primeiro e o caráter unitário do segundo, pode resultar num beco sem saída se forem ignoradas as diferenças entre os fundamentos das Monarquias em cujo âmbito as diversidades engendradas por conquista e colonização foram sendo progressivamente acomodadas. [...] Diferentemente, o Reino de Portugal foi, na sua origem, construído com base na simetria entre o Rei e a nação, o que impôs sua marca sobre os fundamentos da organização do Estado peninsular. (Ibidem, p.19-20)

Em outro capítulo referencial do livro para o esboço de um painel historiográfico sobre essa problemática da Independência do Brasil a pesquisadora Wilma Peres Costa desenvolveu criteriosa análise dos trabalhos historiográficos avaliados como os mais representativos acerca desse processo:

No Brasil, o tema tem sido elaborado em diferentes abrangências, revelando-se especialmente sensível à paixão política, continuando a produzir fecundas polêmicas dentro e fora do mundo acadêmico. Recompôr sua trajetória na historiografia brasileira é assaz difícil, pois impõe selecionar, da grande massa de material disponível, os trabalhos mais representativos e apontar os momentos em que emergiram enfoques novos, transformações de sentido ou mudanças de ênfases, indicadores de inflexões significativas. (COSTA, 2005, p.53)

Costa (Ibidem, p.56) teve como propósito analisar a complexidade do percurso historiográfico sobre a Independência brasileira enfatizando, com efeito, a produção dos historiadores que consideraram esse fato como um processo de continuidade e um grupo antagônico que o interpretou como um processo de descontinuidade.

Então, partindo da suposição de amálgama peculiar entre as continuidades e descontinuidades, Costa afirma que é incontornável no debate sobre a Independência na historiografia brasileira considerar esses paradoxos:

Reconhecendo os desafios e paradoxos presentes na interpretação do significado da Independência, um dos pesquisadores pergunta: “Como compreender que a independência tenha sido simultaneamente um <revolução liberal>, uma <transição pacífica>, um <desquite amigável>, uma <revolução>, de ampla repercussão <popular> e uma <reação conservadora> senão por intermédio de circunstâncias densas e intrincadas, que na multiplicidade de seus desdobramentos possibilitaram e possibilitam leituras múltiplas?” (Ibidem, p. 56)

Desse modo, Wilma Peres Costa segue sua análise sobre a produção historiográfica brasileira acerca da Independência distinguindo os estudos dos mais importantes historiadores brasileiros e considera que dentre essas produções substanciais um dos trabalhos mais significativos reside na pesquisa de José Murilo de Carvalho:

Na historiografia brasileira sobre o século XIX, um dos trabalhos mais marcantes dessa safra foi a tese de José Murilo de Carvalho, que explorava a partir das Teorias da Construção do Estado e da Teoria das Elites, alguns dos temas caros à historiografia tradicional (a relação entre a forma monárquica e a manutenção da unidade política do Império Brasileiro, a comparação entre os processos políticos na América portuguesa). A perspectiva da “construção” do Estado aparecia, nesse momento, como uma via para ultrapassar dicotomias postas por um debate clássico do ensaísmo político brasileiro. (Ibidem, p.102)

Essa perspectiva de “construção” do Estado brasileiro de Carvalho é utilizada, em muitos casos, como um recurso de produção das narrativas sobre a Independência do Brasil e permeiam alguns manuais didáticos como discutiremos no quarto capítulo:

Buscando dar encaminhamento original a este enigma múltiplas vezes repostas, José Murilo de Carvalho recolocou uma antiga questão em novos moldes. A questão,

especialmente cara a Varnhagen, era a da unidade territorial e política obtida pela América portuguesa no processo de emancipação política *vis-à-vis* a fragmentação que veio a caracterizar a América espanhola. O foco principal dessa diferença – a possibilidade de conservar a unidade no processo de emancipação política e de defendê-la ante a longa quadra de pulsões centrífugas que a ela se seguiram, foi colocado por José Murilo na formação das elites intelectuais que conduziram a Independência e os primeiros passos da formação do Estado Nacional. (Ibidem, p.103)

Considerando os limites desse texto e as diversas possibilidades de estudo sobre a historiografia da Independência do Brasil estabeleceremos nesse capítulo uma análise em torno da historiografia que priorizou as ações de sujeitos emblemáticos para ancorar nossa análise dos manuais escolares. Por isso, optamos por dialogar com os estudos de José Murilo de Carvalho e Isabel Lustosa porque eles abordam o tema da Independência do Brasil desde a perspectiva de construção de um Estado Nacional através de um projeto de formação das elites intelectuais que priorizavam a conservação da unidade territorial representadas por José Bonifácio e também pela centralidade de D. Pedro nas ações que resultaram na emancipação política-administrativa do Brasil.

Nesse sentido, concordamos com Costa ao afirmar que:

A idéia de que a Monarquia americana não é um legado, mas uma reinvenção é um seguro ponto de partida nesse aspecto. [...] A metáfora do mosaico suscita aqui a indagação sobre os modos pelos quais a disposição de tantas peças, as imagens vieram a fazer um sentido. Para dar-lhes resposta é preciso penetrar no enigma do Estado Imperial brasileiro. (Ibidem, p.118)

Considerando essa metáfora do mosaico analisaremos a seguir as compreensões historiográficas sobre a Independência do Brasil a partir do recorte já anunciado.

2.2 Brasil: sede do império português na era das revoluções

A jornada que levaria D. Pedro às margens do Ipiranga teria se iniciado em 1808 com a fuga atabalhoada da família real portuguesa para a sua maior colônia devido aos desdobramentos das transformações mundiais deflagradas

entre 1789 e 1848, aos quais Eric Hobsbawm designou como *A Era das Revoluções*.

No início do século XIX o domínio francês que assolava o continente europeu era, de fato, uma tragédia iminente para os portugueses. Por outro lado, a aliança estabelecida entre Portugal e a Grã-Bretanha livrava a coroa lusitana da ameaça francesa, apoiando a transferência da corte de D. João VI para o Brasil:

Em 29 de novembro, um dia antes da chegada de Junot, assim que soprou um vento favorável, os navios levantaram âncora. A viagem de uma cabeça coroada da Europa para uma de suas colônias na América era um evento único em toda a história do colonialismo europeu. A decisão de transferir a corte para o Brasil foi considerada por muitos dos que ficaram como uma deserção covarde, um ignominioso e desordenado *sauve-qui-peut*, mas representou certamente a salvação da monarquia portuguesa. No dia 22 de janeiro de 1808, d. João chegou à Bahia. Foi recepcionado calorosamente. Um mês depois, ele partiu para o Rio de Janeiro, onde aportou em 7 de março. A chegada de d. João e de sua corte foi um fato decisivo para a posterior Independência do Brasil. (LUSTOSA, 2006, p.43)

Ao analisar esse período, o historiador Hamilton Monteiro (1994, p. 5) afirmou que a família real portuguesa não podia deixar de ficar temerosa, pois a situação em que se vivia naquela época, para as ‘cabeças coroadas’, poderia ser descrita como uma espécie de “síndrome da guilhotina”.

O historiador Eric Hobsbawm investigou o impacto da Revolução Francesa de 1789 e da Revolução Industrial inglesa no mesmo período. De acordo com Hobsbawm, as disputas entre essas monarquias absolutistas detentoras de colônias em expansão e desenvolvimento econômico geraram conflitos por territórios culminando para “a crise do velho regime Europeu” e seus sistemas econômicos:

Em si mesma, a dissidência colonial ou provinciana não foi fatal. As velhas e estabelecidas monarquias podiam sobreviver à perda de uma província ou duas, e a principal vítima da autonomia das colônias, a Grã-Bretanha, não sofria das fraquezas dos velhos regimes e, portanto, continuou tão estável e dinâmica como sempre, apesar da Revolução Americana. Eram poucas as regiões onde as condições puramente domésticas eram suficientes para uma maior transferência de poder. O que tornou a situação explosiva foi a rivalidade internacional. (HOBSBAWM, 2010, p. 53)

As tensões sofridas pelas monarquias se multiplicaram definitivamente nas décadas de 1770 e 1780 desde a tentativa das reformas intentadas pelo “despotismo esclarecido”. Na Grã-Bretanha, para Hobsbawm (2010, p.63):

[..] mais de um século se passara desde que o primeiro rei tinha sido formalmente julgado e executado pelo povo e desde que o lucro privado e o desenvolvimento econômico tinham sido aceitos como supremos objetivos da política governamental.

Para esse historiador, a economia do século XIX foi formada principalmente pela influência da revolução industrial britânica, mas a política e a ideologia foram formadas principalmente pela Revolução Francesa (Ibidem. p. 97). Os ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade* difundidos por essa revolução repercutiram mundialmente: “a Revolução Francesa é um marco em todos os países. Suas repercussões, ao contrário daquelas da Revolução Americana, ocasionaram os levantes que levaram à libertação da América latina depois de 1808”. (Ibidem, p.100)

Assim, não foi uma fase fácil para os monarcas, pois o silvo da guilhotina arrepiava os pescoços reais, haja vista o caso do rei francês Luís XVI executado em 1793 pelas forças revolucionárias. Desse modo, como a ameaça de uma república estava à espreita, os tempos não era favoráveis às monarquias que ostentavam riquezas em meio a uma população miserável e faminta: “Por volta de abril de 1794, tanto a direita quanto a esquerda tinham ido para guilhotina” (Ibidem, p. 125). É nesse cenário que D. João VI assumiu a regência de Portugal em 1799. Portanto, devido à conjuntura europeia não é de se estranhar o caráter amedrontado do monarca português (LUSTOSA, 2006, p.34).

Para Hobsbawm, a Revolução Francesa pode ser definida como um vendaval sem precedentes que varreu a Europa:

Não foi uma fase cômoda de se viver, pois a maioria dos homens sentia fome e muitos tinham medo, mas foi um fenômeno tão terrível e irreversível quanto a primeira explosão nuclear, e toda a história tem sido permanentemente transformada por ela. E a energia que ela gerou foi suficiente para varrer os exércitos dos velhos regimes da Europa como se fossem feitos de palha. (HOBBSAWM, 2010, p. 126)

Contudo, em meio à crise, o exército revolucionário se apresenta como “o mais formidável rebento da república Jacobina” (Ibidem, p.127) sendo a sua figura mais ilustre o general Napoleão Bonaparte. Seus feitos fizeram com que a França se restabelecesse interiormente e por muito tempo triunfasse gloriosamente sobre os seus inimigos: “Em resumo, foi um exército que conquistou toda a Europa em curtas e vigorosas rajadas não apenas porque podia fazê-lo, mas porque tinha que fazê-lo”. (Ibidem, p.128)

O período seguinte, entre 1792 a 1815, foi de guerras quase ininterruptas na Europa (Ibidem, p.134). As velhas inimigas França e Grã-Bretanha e suas disputas pelos impérios coloniais no além-mar redesenharam várias vezes as fronteiras políticas da Europa. Assim, a era das guerras napoleônicas atravessou o destino do pequeno Portugal e conseqüentemente do Brasil.

A antiga aliança entre Portugal e a Grã-Bretanha deixava o reino luso em maus lençóis com os franceses:

A aliança política e comercial entre Portugal e Inglaterra vinha se renovando, através de tratados, desde 1346. Era a mais duradoura aliança já estabelecida entre dois países europeus. Ao longo desse casamento, a Inglaterra fora se tornando mais rica e mais bem armada que seu parceiro, assumindo papel dominante e garantindo proteção contra possíveis incursões da França e da Espanha nas lucrativas possessões coloniais portuguesas. Os ingleses, além de serem os poucos empresários estabelecidos em território português, também emprestavam ajuda militar, treinando tropas portuguesas e servindo como seus comandantes. (LUSTOSA, 2006, p. 40)

Uma ideia há tempos cogitada pelos portugueses, entre outros motivos, era a transferência da sede do poder real lusitano para a sua colônia na América que serviria também como estratégia de fuga da nobreza do exército napoleônico. A fragilidade em salvaguardar um tesouro tão valioso como o território no além-mar de fato sempre preocupou a monarquia portuguesa. Apesar das ameaças de invasão a Portugal pelo imperador Napoleão Bonaparte a mudança da coroa para o Brasil era uma medida drástica, com conseqüências sem precedentes até então (Ibidem, p. 42).

Ainda com o estatuto de colônia, em 1808, o Brasil havia desenvolvido um importante mercado interno em um contexto de importantes mudanças

econômicas. Portugal, por sua vez, enfrentava grandes desafios como a consolidação de um Estado no continente americano.

A transferência da corte portuguesa para o Brasil foi um dos grandes impasses políticos enfrentados por D. João VI. Embora a aliança política e comercial entre Portugal e a poderosa Inglaterra ser, conforme Isabel Lustosa, a mais duradoura aliança estabelecida entre dois países europeus, a ideia de a monarquia abandonar os cidadãos portugueses a mercê da própria sorte contra o ataque dos franceses refugiando-se temporariamente no Brasil, era uma difícil decisão:

Vendo-se entre a cruz e a caldeirinha, e tendo a Inglaterra se comprometido a defender a Casa de Bragança e todo o reino português contra os ataques franceses caso Portugal renovasse os acordos anteriores, d. João assinou, em outubro de 1807, acordo secreto com seus tradicionais aliados, os ingleses. (Ibidem, p.41)

Indubitavelmente, para os ingleses, tratava-se de um vantajoso acordo comercial, pois era momento particularmente crítico para as ambições capitalistas da Grã-Bretanha e porque a Europa estava sob o domínio do império francês. Além disso, os Estados Unidos mantinham restrições na compra dos produtos ingleses e a armada britânica havia a pouco sido derrotada no mar de Prata. Portanto, manter a Coroa portuguesa a salvo de Napoleão Bonaparte era uma solução que possibilitaria novas perspectivas de escoamento das mercadorias inglesas. Desse modo, a Grã-Bretanha soube aproveitar muito bem a situação precária de Portugal que se encontrava espremido entre um oceano dominado pela marinha britânica e um continente subjogado pelo exército francês.

Todavia, conforme Lustosa (2006, p.42), a atitude aparentemente covarde de D. João VI de refugiar-se temporariamente no Brasil foi muito importante politicamente demonstrando a sua astúcia e perspicácia que, ao longo do tempo, permitiu a ele terminar o seu reinado com a cabeça e a coroa sob o pescoço. Não menos, ainda manteve a dinastia dos Bragança para os seus herdeiros em meio a um dos mais turbulentos períodos na história das monarquias europeias.

Já no exílio algumas memórias deixadas por Napoleão Bonaparte pouco antes de morrer acerca de D. João VI são, no mínimo, significativas: “Foi

o único que me enganou” (GOMES, 2007, p.29). Tal frase reforça a tese de que o monarca apresentou, ao longo de seu reinado, uma grande capacidade de se adaptar às mais adversas circunstâncias mantendo o poder, situação que perdurou mesmo após as tragédias.

Com a chegada da família real no Brasil a primeira Carta-Régia promulgada por D. João VI decretava a abertura dos portos brasileiros às nações amigas da qual a Grã-Bretanha se beneficiou amplamente. Essa decisão marca o fim do Pacto Colonial, que obrigava todas as mercadorias a passarem antes pelas alfândegas em Portugal.

A partir da chegada do rei, a vida da elite colonial que era muito simples, passou por grandes transformações, desde o cuidado com a ordem pública e dos bons costumes como também regulando o comportamento das pessoas. O hábito de ficar de cócoras e comer com as mãos, por exemplo, foram alguns dos modos a serem abolidos. A limpeza das cidades também foi alvo dos esforços dos encarregados do novo governo. A cidade do Rio de Janeiro, reconhecida por sua beleza natural, era também imunda como destaca Isabel Lustosa, apoiando-se nos relatos de viajantes como Rugendas “uma das mais porcas aglomerações humanas existentes sob o céu e fatalmente destinada a um viveiro de pestes” (LUSTOSA, 2006, p. 48).

Nesse ínterim, o mais impactante de fato foi o aumento da população e construção de obras importantes:

Foi no Rio de Janeiro que a chegada do rei e de sua corte teve maior impacto. A cidade, que em 1808 tinha, como registra Rugendas, uma população de apenas 50 mil habitantes, em 1830 já alcançava a casa dos 110 mil. Mais de 24 mil portugueses vieram se estabelecer no Rio de Janeiro. Durante as primeiras duas décadas do século XIX foram criados o Jardim Botânico, a Academia Militar no Largo de São Francisco de Paula, a Escola Normal; e em 1823 foi reestruturada a Academia de Medicina e Cirurgia. (Ibidem, p. 47).

Com o fim do domínio Napoleônico na Europa, em 1814, foram reatadas as relações entre Portugal e França e a abertura dos portos do Brasil estendidas a todas as nações. Conseqüentemente essa medida elevou o Brasil a reino unido a Portugal e Algarves em 1815.

A vinda de d. João e de todo o seu aparato de Estado dera força e prestígio para o Brasil. A abertura dos portos, determinada por meio de decreto assinado imediatamente após

a chegada do rei, e a elevação da antiga colônia a reino equipararam o Brasil a Portugal. A partir de então, o progresso brasileiro fazia contraste com a situação em que mergulhou Portugal durante e após a invasão das tropas napoleônicas. (Ibidem, p. 96).

Em virtude disso, a insatisfação dos portugueses só aumentava devido à situação de pobreza e supressão que resultaram da guerra com os franceses e do fim do monopólio comercial sobre o Brasil. Esse conjunto de fatos provocou a Revolução Constitucionalista do Porto, em 1820. Desse modo, D. João VI foi compelido a retornar à Portugal por determinação das Cortes de Lisboa:

Com a Revolução Constitucionalista do Porto, colocava-se para d. João o dilema: mandar o herdeiro, ou ir ele mesmo para Lisboa? D. João era contrário à partida do filho, embora dissimulasse esse sentimento, como era de seu feitio. Porém, quando lhe foi indagado, pelo representante da Inglaterra no Brasil, por que não enviava d. Pedro a Lisboa, ele argumentou: “Mas e se, à sua chegada, o povo o aclamar rei?”. Chegou a cogitar que fosse enviado no lugar do herdeiro o irmão mais novo, ou a filha mais velha, a princesa d. Maria Teresa, ou ainda o filho dela. (Ibidem, p. 98)

Embora hesitante, D. João VI não teve alternativa a não ser cumprir a determinação das Cortes retornando à Lisboa em 1821 e jurar a Constituição portuguesa deixando a regência do Brasil para o príncipe D. Pedro:

Ao contrário da mulher, d. João se compôs imediatamente com a Assembléia. Os deputados, encantados com a simplicidade e docilidade do rei, bem como a sua imensa popularidade, também se compuseram com ele. Os ministros tudo faziam em seu nome sem sequer consultá-lo. O rei, pachorrento e de ótimo humor, abria cada manhã a gazeta oficial, dizendo a quem quisesse ouvir: “Vamos a ver o que ontem ordenei”. (Ibidem, p. 111)

Assim, para um dos últimos representantes do absolutismo europeu que viveu num dos períodos mais tumultuados da monarquia europeia como D. João VI, era necessário consentir com as exigências que as Cortes lhe impunham, contanto que mantivessem a monarquia.

2.3 Brasil: percursos da Independência

A passagem dos séculos XVII para o XIX foi marcada por acontecimentos políticos sem precedentes. A Independência dos Estados Unidos, em 1776, da conservadora Inglaterra juntamente com os ideais da Revolução francesa, em 1789, que destronou os monarcas do continente europeu abalaram sismicamente as organizações governamentais criando novos padrões de políticas governamentais a partir de então. Outros acontecimentos de ordem tecnológica como a Revolução Industrial e o liberalismo econômico também interferiram na composição desse novo paradigma político-administrativo e tiveram impactos nunca antes vistos na História da humanidade.

Esse turbilhão de inovações não chegou ao Brasil de forma instantânea, porém não deixou de estremecer a América Portuguesa. Enquanto as Cortes portuguesas tentavam reduzir novamente o Brasil ao estatuto de colônia através de decretos e com o apoio dos militares portugueses que aqui residiam, D. Pedro empenhava-se em manter o poder apesar desses decretos o reduzirem a apenas um governador de província.

Não demorou em se manifestarem os primeiros sinais de insatisfação dos brasileiros e os rumores de que eles desejavam declarar a Independência e aclamar D. Pedro imperador. Segundo Lustosa (2006, p.119)

Os decretos das Cortes de 29 de setembro de 1821 dariam o estímulo que faltava para a organização dos brasileiros. Um deles determinava que d. Pedro voltasse a Portugal, de onde passaria a viajar incógnito pela Espanha, França e Inglaterra, acompanhado por pessoas “dotadas de luzes, virtudes e adesão ao sistema constitucional, que para esse fim S.M. houver por bem nomear”. Outro decreto ordenava a extinção dos tribunais criados por d. João VI no Brasil em 1808, o que significava o desemprego de mil funcionários públicos.

Com efeito, D. Pedro estava disposto a cumprir as determinações impostas pelas Cortes e partir. Mas a atuação da princesa Leopoldina fez dela uma exímia articulista com a proposta de uma monarquia luso-brasileira, regulada por uma Constituição monárquica que, através de uma Corte brasileira, preservasse a autoridade imperial. Para isso, Leopoldina aplicou-se em convencer D. Pedro a ficar no Brasil.

Outras manifestações pela permanência de D. Pedro no Brasil agitaram o Rio de Janeiro:

De São Paulo chegou a carta, datada de 24 de dezembro, assinada pela junta governativa, mas redigida por José Bonifácio, na qual se dizia a D. Pedro que, caso partisse, “além de perder para o mundo a dignidade de homem e de príncipe, tornando-se escravo de um pequeno número de desorganizadores”, teria também de responder, “perante o céu, pelo rio de sangue que decerto vai correr pelo Brasil com a sua ausência” (Ibidem, p. 123-124)

Tal manifesto foi recebido por D. Pedro em janeiro de 1822 e encaminhado para D. João VI. Logo após a sua decisão pela permanência foi publicado o seguinte texto pelo Senado: “Como é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto: diga ao povo que fico” (Ibidem, p.124).

Tão logo a união entre D. Pedro e José Bonifácio de Andrada e Silva estabeleceria as bases políticas da futura nação brasileira que, em seu prelúdio, deixaria claro a integridade e indivisibilidade do território. Já na ascensão ao ministério, José Bonifácio ao receber amplos poderes dispôs todas as províncias sob a autoridade do príncipe regente determinando que as leis decretadas em Lisboa só fossem válidas após o crivo de D. Pedro.

Entretanto, governar um país com interesses divididos entre manter-se unido a um governo historicamente instituído ou proclamar a independência e seguir soberano era um dilema. Ao retornar de uma viagem à São Paulo a fim de acalmar os ânimos exaltados dos contrários ao poder concedido a José Bonifácio, e, não menos, com uma parada em Santos para as suas “atividades extraconjugais” (GOMES, 2010, p.136-137), D. Pedro encontrava-se já no alto da colina às margens do Ipiranga quando recebeu o correio que mudaria a história do Brasil. Então, por volta das quatro horas da tarde do dia 7 de setembro de 1822, D. Pedro leu a correspondência da imperatriz Leopoldina e do ministro José Bonifácio e os documentos com as determinações das Cortes de Lisboa que anulavam todas as resoluções de seu gabinete.

Enfurecido, após receber as determinações de Portugal, D. Pedro considerou as palavras de José Bonifácio “Senhor, o dado está lançado, e de Portugal não temos a esperar senão escravidão e horrores. Venha V.A.R. o quanto antes e decida-se” (LUSTOSA, 2006, p. 152).

Assim:

Quando recebeu esses documentos, às margens do riacho Ipiranga, d. Pedro, tomado de fúria, amarrotou-os e pisou-os. Segundo conta o padre Belchior – um dos membros da comitiva que o acompanhava –, o príncipe estava afetado “por uma disenteria que o obrigava a todo momento a appear-se para prover”. Depois, “abotoando-se e compondo a fardeta”, ele se reuniu com a sua guarda e declarou: “Amigos, as Cortes portuguesas querem escravizar-nos e perseguem-nos. De hoje em diante nossas relações estão quebradas. Nenhum laço nos une mais”. Arrancou do chapéu o laço azul e branco, símbolo da nação portuguesa, dizendo: “Laços fora, soldados. Viva a Independência, a liberdade e a separação do Brasil!”. Em seguida, desembainhou a espada, no que foi acompanhado pelos militares, e jurou: “Pelo meu sangue, pela minha honra, pelo meu Deus, juro fazer a liberdade do Brasil”. Na mesma ocasião, segundo o padre Belchior, de pé nos estribos ele teria afirmado que a divisa do Brasil seria “Independência ou morte!”. (Ibidem, p. 152-153)

Mesmo após os transtornos da viagem, ao chegar a São Paulo dando vivas à Independência, D. Pedro foi à noite à Casa da Ópera e tocou no piano o Hino da Independência, composto por ele mesmo com a letra de Evaristo Veiga. Uma semana depois, já de volta ao Rio de Janeiro começaram os preparativos para a aclamação de D. Pedro em 12 de outubro, dia de seu aniversário, como: “Primeiro imperador e defensor perpétuo do Brasil” (Ibidem, p. 153).

Após as confraternizações ficava evidente que a conciliação dos diversos interesses seria uma tarefa árdua para D. Pedro. A rivalidade dos maçons contra José Bonifácio só aumentava, seguida dos constantes ataques dos jornais de oposição e das contendas por uma Constituição:

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil inaugurou seus trabalhos em 3 de maio de 1823. Na noite daquele dia, d. Pedro leu o discurso onde José Bonifácio achara por bem inserir a polêmica frase já pronunciada na coroação: “Aceitarei e defenderei a Constituição, se for digna do Brasil e de mim”. (Ibidem, p. 159)

Os limites dos poderes do imperador sempre provocaram debates inflamados desde o início dos trabalhos da Constituinte. Entretanto, o verdadeiro embate estava em definir quem teria maior autoridade, o imperador ou os deputados. Mas, a verdadeira ameaça vinha da proposta dos liberais pelo modelo federativo que poderia ocasionar no esfacelamento do território.

Conforme Lustosa, os poderes de D. Pedro foram diminuídos em razão disso ele acabou por dissolver a Constituinte, posto que também viesse a decompor o ministério de Bonifácio e afastá-lo de seu governo devido às pressões dos liberais. Embora muito inclinado às ideias revolucionárias do modelo francês, D. Pedro, para Lustosa, era antes de tudo um absolutista:

Durante o primeiro ano de sua Regência ele foi franca e sinceramente português. No ano seguinte, depois do Fico e da Independência, foi franca e sinceramente brasileiro. Depois da dissolução da Constituinte, era novamente português, e eram portugueses seus ministros e as pessoas que o cercavam e, apesar do liberalismo da Carta que outorgou, a maior parte de suas ações, de 1824 a 1826, foram as de um déspota. No fundo diz Tobias Monteiro, ele era um déspota liberal que queria outorgar por suas próprias mãos a liberdade, mas que não admitia partilhar essa magnanimidade com outro poder. (Ibidem, p. 173)

O imperador ainda teve outras questões de manutenção do território, pois o país estava à beira de uma secção em províncias. Para tratar das revoltas separatistas que se instalaram nas regiões fiéis a Portugal, o Império optou por contratar os serviços de mercenários como o de lorde Thomas Alexander Cochrane. Figura extremamente polêmica que saqueou cidades durante a Guerra da Independência, mas também evitou que o território brasileiro se fragmentasse:

De fato, Cochrane, depois de ter permanecido no Maranhão durante longo período tentando receber por bem o que lhe devia o governo brasileiro, acabou levando o que lhe foi possível arrancar daquela província [...]. Sua ação fora fundamental para, assim como previra e desejara José Bonifácio, promover a unificação do Brasil. Em 1825, quando foi firmado com Portugal o tratado de reconhecimento da Independência, todo o território nacional, do Amazonas ao Prata, estava submetido ao imperador. (Ibidem, p. 181)

Para a historiadora Isabel Lustosa, o reconhecimento da Independência de fato veio mediante acordos. Os Estados Unidos foram os primeiros a reconhecer a Independência do Brasil. Entretanto, era de fundamental importância que Portugal também o fizesse. Sentindo-se ameaçada com a dianteira dos Estados Unidos, a Grã-Bretanha figurou-se como intermediadora diplomática de um acordo vantajoso para si entre a metrópole portuguesa e a sua extinta colônia (Ibidem, p. 207-208).

Após negociações o governo brasileiro assumiu uma dívida infame de Portugal para com a Inglaterra e ainda teve de pagar indenizações relativas às propriedades particulares ao governo português. E, em 1825, houve o reconhecimento lusitano da Independência do Brasil, por meio do Tratado de Paz e Aliança, firmado entre os dois países. Entretanto, as condições desse acordo não ficaram às claras para a população:

Não era ainda conhecida a convenção secreta pela qual d. Pedro obrigava o governo do Brasil a tomar sobre si dívida de 1,4 milhão de libras esterlinas, relativa ao empréstimo contraído de Portugal junto à Inglaterra em 1823 com o fim expresso de hostilizar a Independência. O Brasil assumia por esse acordo dívidas feitas pela antiga metrópole para comprar navios e armamentos para dominá-lo. Também se comprometia a pagar a d. João VI a quantia de 600 mil libras esterlinas, equivalentes às propriedades particulares que o rei possuía no Brasil, apesar de essas propriedades serem consideradas como bens nacionais. (Ibidem, p.209)

Desse modo, diferentemente dos processos de independência colonial ocorridos em outros países da América, o caso da América portuguesa distingue singularmente. Para o historiador José Murilo de Carvalho, o Brasil ao proclamar sua independência de Portugal, em 1822, herdou uma tradição cívica pouco encorajadora, pois:

Em três séculos de colonização (1550-1822), os portugueses tinham construído em enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira. (CARVALHO, 2002, p. 17-18)

Carvalho analisou o complexo percurso do processo histórico de construção da cidadania no Brasil. Para esse historiador o ideal de uma cidadania plena que combine liberdade, participação social e igualdade para todos, trata-se de uma condição desenvolvida no Ocidente e que talvez seja um ideal inatingível. Contudo, esse ideal de cidadania plena tem servido de parâmetro para julgar a qualidade da cidadania nos diversos países e nos diferentes períodos históricos (Ibidem, p.9). Carvalho define os direitos que condicionam a cidadania da seguinte forma:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiam de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...]. É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado [...]. Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos sociais garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. (Ibidem, p. 9-10)

Carvalho aponta um aspecto importante derivado da própria natureza histórica da cidadania que é caracterizada por se desenvolver dentro de um fenômeno também histórico: o da criação do Estado-nação. Para esse pesquisador: “a luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação” (Ibidem, p.12). Ou seja, a construção da cidadania tem a ver com a relação de identidade das pessoas com o Estado e com a nação. Desse modo, para Carvalho “a maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania” (Ibidem, p.12).

Ao contrastar o modelo inglês de construção de cidadania com o do Brasil, Carvalho destaca que houve uma inversão na consolidação da ordem dos diferentes direitos. Essa inversão acarreta de forma imprescindível o desenvolvimento da cidadania. No caso inglês a existência de parcela significativa de uma população letrada foi historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (Ibidem, p. 11)

Para Carvalho, no caso brasileiro:

Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa. (Ibidem, p. 11-12)

Em virtude disso, Carvalho aponta que o processo de Independência do Brasil se diferencia tanto dos outros ocorridos na América e o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão:

Em comparação com os outros países da América Latina, a independência do Brasil foi relativamente pacífica. O conflito militar limitou-se a escaramuças no Rio de Janeiro e à resistência de tropas portuguesas em algumas províncias, sobretudo Bahia e Maranhão. Não houve grandes guerras de libertação como na América espanhola. Não houve mobilização de grandes exércitos, figuras de grandes “libertadores”, como Simón Bolívar, José de San Martín, Bernardo O’Higgins, Antonio José de Sucre. Também não houve revoltas libertadoras chefiadas por líderes populares, como os mexicanos Miguel Hidalgo e José Maria Morelos. A revolta que mais se aproximou deste último modelo foi a de 1817, que se limitou a pequena parte do país e foi derrotada. (Ibidem, p. 26)

Conforme Carvalho, isso se deve a própria implantação do aparato estatal do absolutismo monárquico português na colônia: “O Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres, todos eram proprietários de escravos. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos” (Ibidem, p. 20). Além disso, o Brasil era caracterizado por uma população iletrada, até mesmo entre as elites, pois Portugal até 1808 não permitiu a criação de universidades em sua colônia, diferentemente da América espanhola onde havia 23 universidades, três delas localizadas em solo mexicano (Ibidem, p.23). Desse modo, enquanto a América anglo-saxã e a América espanhola guerreavam contra as suas metrópoles, no caso do Brasil a herança colonial resultou em uma Independência negociada:

A principal característica política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a

Inglaterra, tendo como figura mediadora o príncipe D. Pedro. Do lado brasileiro, o principal negociador foi José Bonifácio, que vivera longos anos em Portugal e fazia parte da alta burocracia da metrópole. Havia sem dúvida participantes mais radicais, sobretudo padres e maçons. Mas a maioria deles também apoiou a independência negociada. (Ibidem, p. 26)

Para Carvalho, nessa conjuntura, nada melhor do que um rei para garantir uma transição tranquila ainda mais se o monarca contasse com o apoio popular:

O papel do povo, se não foi o de simples espectador, como queria Eduardo Prado, que comparou ao carreiro do quadro *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo também não foi decisivo, nem tão importante como na América do Norte ou mesmo na América espanhola. Sua presença foi maior nas cidades costeiras; no interior, foi quase nula. Nas capitais provinciais mais distantes, a notícia da independência só chegou uns três meses depois; no interior do país, demorou ainda mais. Por isso, se não se pode dizer que a independência se fez à revelia do povo, também não seria correto afirmar que ela foi fruto de uma luta popular pela liberdade. O papel do povo foi mais decisivo em 1831, quando o primeiro imperador foi forçado a renunciar. [...] No entanto, se é possível considerar 1831 como a verdadeira data da independência do país, os efeitos da transição em 1822 já eram suficientemente fortes para garantir a solução monárquica e conservadora. (Ibidem, p. 28)

A não fragmentação política e a consolidação do Brasil como uma nação independente e soberana se trata de uma proeza que demandou muita habilidade política, entre outros conjuntos de fatores. Muitos estudos sobre o alcance desse feito foram realizados e várias explicações sobre esse fenômeno podem ser elencadas, como por exemplo, o sistema político implantado, explicações administrativas, elementos de natureza social e econômica, a organização do sistema de mão-de-obra escrava, fatores econômicos de integração e desintegração, entre outros.

Mas, para José Murilo de Carvalho, a explicação para a consolidação do Estado imperial se deve, substancialmente, por um treinamento de homogeneidade ideológica da elite dominante:

Argumentamos, portanto, que a adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia e a construção de um governo civil estável foram em boa parte consequência do tipo de elite política existente à época da Independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa

elite se caracteriza sobretudo pela homogeneidade ideológica e de treinamento (CARVALHO, 2006, p. 21)

Conforme Carvalho, mesmo com esse recrutamento houve divergências intra-elite que eram manifestados em rebeliões e na constituição ideológica dos partidos. Mas por estarem todos vinculados ao Estado os conflitos se davam à margem e eram de natureza limitada. O fato é que esse recrutamento ideológico da classe dominante que tomou o poder do país após a Independência é resultado da formação de uma unidade ideológica recebida na Universidade de Coimbra:

Atribuimos o fato principalmente à política de formação das elites do Estado português, típica de um país de desenvolvimento capitalista frustrado. O núcleo da elite brasileira, pelo menos até um pouco além da metade do século, era formado de burocratas – sobretudo magistrados – treinados nas tradições do mercantilismo e absolutismo português. A educação em Coimbra, a influência do direito romano, a ocupação burocrática, os mecanismos de treinamento, tudo contribuía para dar à elite que presidiu a consolidação do Estado imperial um consenso básico em torno de algumas opções políticas fundamentais. Por sua educação, pela ocupação, pelo treinamento, a elite brasileira era totalmente não-representativa da população do país. Era mesmo não-representativa das divergências ou da ausência de articulação dos diversos setores da classe dominante, embora não representasse interesses que fossem a eles radicalmente opostos. (Ibidem, p. 230-231)

Somando-se a esses fatores, temos a figura emblemática e polêmica de D. Pedro, o príncipe americano de modos lascivos e grosseiros, dotado de ideais liberalistas e atitudes absolutistas, que fez a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Ele mesmo que em 7 de abril de 1831 foi levado a abdicar da Coroa brasileira e lutar para reconquistar a coroa da filha D. Maria da Glória, de apenas doze anos, a qual seu irmão D. Miguel havia se apoderado.

Para a historiadora Isabel Lustosa, uma de suas biógrafas, D. Pedro é um dos personagens mais fascinantes da história do Brasil, e para ela: “É quase um impulso natural tentar saber se alguém é mocinho ou bandido, se é bom ou ruim. A natureza humana é maniqueísta e classificatória” (LUSTOSA, 2006, p. 17). Esse rigor é mais evidente quando se trata de personagens extraordinários como é caso de nosso monarca.

Assim, tem sido comum aos biógrafos a fim de provar que um herói era de fato um herói, penderem por abreviar e negligenciar informações que contrariem sua perspectiva, para Lustosa:

O projeto de uma história do Brasil que enaltecesse os vultos pátrios começou a ser elaborado no século XIX. Tanto nas *Indicações sobre a história nacional*, publicadas por Alencar Araripe na revista do Instituto Histórico e Geográfico em 1894, quanto nas instruções para o ensino da disciplina no Colégio Pedro II, de 1881, estava presente o propósito de realçar os feitos dos homens extraordinários. Era uma história escrita com o fito de criar uma mítica nacional. Impulsionada pela retórica, que também se ensinava nas escolas, ela se confundia com a educação moral e cívica e vinha recheada de exemplos capazes de calar no coração dos alunos (Ibidem, p. 17-18)

Desse modo, a historiadora define D. Pedro e a sua conjuntura histórica da seguinte forma:

Num tempo em que o Brasil se inventava como nação. Surgiu na boca da cena e assumiu o papel principal o rapaz de 22 anos, malcriado e irresponsável, mulherengo e farrista, briguento e fanfarrão que, como disse um visitante estrangeiro, tinha os modos de um moço de estrebaria. Era o príncipe americano, fascinado por Bonaparte, influenciado pelo palavreado político liberal da Revolução Francesa. Um príncipe que daria muita preocupação às cabeças coroadas da velha Europa. (Ibidem, p.18)

Embora,

Somente o grão de loucura que iluminava sua mente poderia leva-lo a tomar as atitudes que tomou. Mas a ousadia com que mandou de volta as naus portuguesas repletas de soldados; a energia com que desafiou as Cortes portuguesas, que tentavam reduzir o Brasil novamente ao estágio de colônia; e a determinação com que enfrentou os portugueses na Bahia foram fundamentais para os destinos do Brasil independente (Ibidem, p. 18)

Não obstante, seu caráter intempestivo e seus mandos e desmandos na política o levaram muitas vezes a atitudes despóticas. Apesar disso, Lustosa pondera que mais de duzentos anos se passaram desde o nascimento de D. Pedro “e a história do Brasil ainda não conheceu nenhum outro personagem com trajetória igual à desse herói de folhetim” (Ibidem, p.20).

Herói? Seus defeitos quase obscurecem os seus feitos adverte a historiadora (Ibidem, p.20), conquanto ela finaliza a sua definição acerca de D. Pedro valendo-se de um personagem literário de Mário de Andrade:

Com uma personalidade avessa às regras formais, à qual a irreverência e a sensualidade davam um toque especial, d. Pedro bem faz por merecer o qualificativo que Mário de Andrade deu a Macunaíma: um herói sem nenhum caráter. Mas no caso de d. Pedro, dadas as conseqüências históricas de seus atos heróicos, a biografia marcada por lances romanescos esse “herói”, deve sempre ser associado ao seu nome com H maiúsculo. (Ibidem, p.21)

O projeto vencedor de Independência do Brasil, encabeçado por D. Pedro, foi resultado de uma série de fatores associados ao contexto histórico e político da época. Entre a vinda da família real portuguesa, em 1808, e a proclamação da Independência passaram-se apenas quatorze anos. Diante de um panorama pouco favorável à estabilidade política por conta da dimensão continental do Brasil, da diversidade de interesses políticos e dos laços frágeis que uniam suas diferentes regiões, agravadas com as revoltas do primeiro reinado e com o resultado catastrófico da Guerra Cisplatina, surpreende, de fato, que a unidade territorial e administrativa do Brasil tenha sido preservada ao longo do agitado século XIX. Para José Murilo de Carvalho (1993, p.20): “O gigante cambaleou, mas ficou de pé”.

De acordo com Carvalho, podemos considerar que se o caminho do processo de construção histórica da cidadania no Brasil é diametralmente inverso ao da Inglaterra vale ressaltar que o primeiro passo do caminho brasileiro iniciou-se em 1822 com a sua Independência. Ainda que regado a contradições, particularmente quanto ao fato de legitimar-se no liberalismo e ao mesmo tempo manter intacta a escravidão, o fenômeno histórico da Independência do Brasil mantém-se como marco incontornável de nossa história política. Nesse aspecto, significativamente, a Proclamação da República não teve ou tem a mesma repercussão sociopolítica do Sete de Setembro. Essa perspectiva de Carvalho vai ao encontro da presença incontornável do conteúdo Independência do Brasil nos livros didáticos e da associação, mais recente, entre a comemoração do Sete de Setembro e a discussão sobre o exercício de nossa cidadania.

Para Isabel Lustosa, o movimento da Independência do Brasil pode ser entendido a partir da trajetória de D. Pedro I. Foi essa a sua proposta na biografia do primeiro imperador do Brasil. Trata-se de um texto inscrito na chamada nova história biográfica que se caracteriza pela ênfase na noção de

trajetória do biografado levando a historiadora a reconstruir as situações de escolha consideradas centrais na vida de D. Pedro I. Sem finalismos e sim com escolhas e circunstâncias inesperadas. Nesse sentido, para problematizar a trajetória do biografado, Lustosa sugere pensar D. Pedro I como “um herói sem nenhum caráter”. Sem nenhum caráter, mas ainda assim um herói. Essa faceta heroica de D. Pedro I foi ressaltada, como se verá adiante, nos manuais e guias de apoio didático desde a produção historiográfica pró-monárquica do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), passando por uma historiografia da Primeira República e dos regimes ditatoriais e republicanos até 1985, centrada na teoria das elites, até nos textos mais recentes que trazem outros sujeitos à baila, mas não podem eliminar esse constructo do personagem fundador do Brasil Independente.

No próximo capítulo trataremos dos livros didáticos com o intuito de compreender as características dos mesmos para então, no quarto capítulo passarmos a avaliar diretamente em alguns livros didáticos de História essas formas de apresentação da Independência do Brasil.

CAPÍTULO 3 – CARACTERÍSTICAS E TRAJETÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000

Neste terceiro capítulo abordaremos diretamente a questão dos manuais didáticos expondo discussões sobre as características dos mesmos e seus percursos históricos no Brasil dos tempos da ditadura civil-militar e da redemocratização, período encampado pelo recorte temporal proposto na pesquisa. Avançamos na direção de compreender como esses livros vêm se transformando ao longo do tempo com especial interesse para o trato com os conteúdos, as imagens e propostas de atividades. Compomos esse estudo a partir de pesquisas bibliográficas que remetem a autores que trabalham com o tema, tais como: Miranda e Luca (2004), Cainelli (2012) e Moreno (2014) e recorreremos também aos textos introdutórios da parte de História dos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1996 a 2010.

É posto que o Guia do PNLD não é o objetivo dessa pesquisa. Porém, recorreremos aos Guias como fonte de pesquisa porque compreendemos que a forma como os conteúdos são apresentados seguem o preconizado nos Editais para os livros didáticos e que nos textos introdutórios dos Guias encontramos os princípios, características e orientações do que se espera do livro didático para aquele momento histórico, subsídios importantes para sustentar as análises que serão tecidas no quarto capítulo a respeito de como o conteúdo Independência do Brasil é apresentado aos alunos por meio dos livros didáticos.

3.1 Livro didático: um instrumento escolar complexo

O livro didático é, tradicionalmente, um dos materiais mais utilizados no contexto escolar. De acordo com Maurice Crubellier (1993, p. 509), esse material se originou na França, no início do século XVII, e “o seu aparecimento está ligado à invenção da imprensa e ao desenvolvimento da instituição escolar”. Esse instrumento didático conquistou espaço no Brasil não só pela influência francesa no modelo educacional brasileiro, mas também pela praticidade em fornecer, ao mesmo tempo e em um único material, o método e o conteúdo de ensino aos professores e aos alunos.

A trajetória desse instrumento de ensino não é fácil de desenredar. No que diz respeito da produção do mesmo em relação às políticas de Estado, oficialmente, no Brasil, foi criado em 1929, um órgão específico - o Instituto Nacional do Livro (INL) – para legislar sobre as políticas públicas relativas ao livro didático. No tempo que se seguiu desde a criação desse Instituto até a implantação do PNLD, no ano de 1985, em turbulento período de transição de regime político, várias comissões e decretos estabeleceram as legislações e condições de produção desses materiais.

Atualmente, considerando o cenário educacional brasileiro, podemos afirmar que o livro didático é um dos recursos mais utilizados por professores e alunos para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas nas escolas públicas. O PNLD é um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros escolares do mundo. Em 2014, por exemplo, segundo os dados do Portal FNDE, o Programa beneficiou 31.102.628 estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2015, foram 28.919.143 de estudantes beneficiados, sendo 11.032.122 exclusivamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ⁶.

Por envolver uma série de elementos em sua produção, avaliação e uso, esse objeto é incontestavelmente um dos instrumentos didáticos mais complexos de se analisar. Considerando especificamente os livros da disciplina de História as pesquisadoras Sonia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca asseguram que:

Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. Tampouco os efeitos da ação avaliativa implementada pelo Ministério da Educação podem ser vistos exclusivamente com base em uma premissa homogeneizadora de práticas e perspectivas quanto à História, sobretudo se considerarmos um breve histórico a respeito do papel regulador e/ou intervencionista do Estado nesse nicho particular de mercado e

⁶ Dados Estatísticos PNLD. Portal FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em: 18-03-2015.

as circunstâncias políticas contemporâneas resultantes da prática avaliativa. (MIRANDA, LUCA, 2004, p.124)

Objeto de debates e inúmeras pesquisas, o livro didático segue dividindo opiniões relativas à sua produção e o seu uso pelos envolvidos no processo escolar. Em virtude disso, nas últimas décadas, pesquisadores brasileiros tem se dedicado a estudar o livro a partir de diferentes temáticas como, por exemplo, a apropriação que os alunos e/ou professores fazem do mesmo; o papel que tal objeto ocupa no cotidiano da sala de aula; sobre os referenciais teóricos que embasam a sua produção; sobre o processo de avaliação no PNLD; sobre os conteúdos que vinculam; sobre tal objeto como mercadoria e, em decorrência as marcas que o mercado consumidor imprime ao livro didático. Enfim, são vários recortes propostos e ainda são muitos os caminhos investigativos a serem trilhados sobre os livros didáticos.

Para além das diversidades e das polêmicas apresentadas em tais discussões é consenso que os livros utilizados como fontes históricas podem nos ajudar a compreender a História da Educação no país e, no que tange ao nosso interesse, avançar nas investigações sobre a História ensinada para as crianças nas escolas. Luca corrobora com essa análise ao argumentar que:

a análise dos livros escolares, além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode 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)

De forma geral, é fato que o livro didático configura-se como a principal referência de professores, pais e alunos no concernente ao ensinado na escola e em “todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade” (BITTENCOURT, 2001, p. 71), quer seja via PNLD, quer seja para atender a demanda das escolas privadas.

Nossa opção de pesquisa recai em trabalhar com um conteúdo clássico da História do Brasil acompanhando como o mesmo foi apresentado nos livros didáticos em um arco cronológico de quarenta anos. Portanto, trata-se de um olhar sobre esses materiais que, assim entendemos, nos fará

identificar permanências e transformações em torno da abordagem do tema o que se relaciona diretamente com o contexto sociopolítico e cultural no qual os livros foram produzidos. No caso específico dessa pesquisa o recorte temporal proposto abarca parte do regime militar, o processo de redemocratização e em paralelo todo o processo de constituição e consolidação do PNLD.

Uma das primeiras questões que desperta a curiosidade ao indagarmos como o conteúdo Independência do Brasil é ensinado nas escolas brasileiras por meio dos livros didáticos consiste na discussão do por que determinados conteúdos são eleitos para compor a narrativa da História do país. Nesse sentido, Cainelli (2012, p. 167) esclarece que:

É a partir do IHGB que se consolidaria a História nacional que teria como modelo alguns fatos que acabariam por transformar-se referência em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos tornar-se-iam indicativos de conteúdo. O descobrimento do Brasil, a independência, entre outros fatos são vistos dentro dessa perspectiva como marcos fundadores da História do Brasil, contada a partir de 1500, quando os europeus aportaram em nosso território.

A autora considera ainda que esses conceitos e marcos temporais fixados desde a formação dos estados nacionais acompanharam o ensino de História por vários anos e sempre envolvem uma grande discussão em torno da história da pátria. Mesmo com os avanços e mudanças historiográficas “a estrutura escolar e os materiais destinados para o ensino de história permanecem por mais tempo inalterados” (Ibidem, p.167).

A análise de Cainelli indica que somente em meados do século XX acontecem alterações significativas nos conteúdos tradicionais eleitos a serem ensinados. Ainda que a sua abordagem não recaia exclusivamente sobre os livros didáticos, apropriamo-nos de seu argumento ao registrar que “a inclusão de novos objetos proporcionaram mudanças significativas no entendimento do que vem a ser conteúdos em História” (Ibidem, p.168). Paralelo à inclusão de novas temáticas como “mulheres, crianças, religiosidade” (Ibidem, p.168). Cainelli indica outra alteração importante:

são apropriados como conteúdo abordagens sobre a estrutura do conhecimento histórico, que abarca o trato com fontes, documentos e temporalidades. Tal fato culmina que “de forma lenta as mudanças atingem também os manuais didáticos”. (Ibidem, p.168)

Por conseguinte, as modificações nos conteúdos dos livros didáticos de História não acontecem somente por influência das renovações das perspectivas historiográficas. Cainelli ressalta que “é necessário um movimento articulado entre as renovações da historiografia e as renovações nas formas de ensinar História para que haja significativamente uma mudança na forma de seleção dos conteúdos” (Ibidem, p. 169).

Sem dúvida, toda essa discussão situa-se em um espaço tensionado sobre a produção desse material didático. De acordo com Bittencourt, há muito tempo a produção dos livros didáticos de História tem sido objeto de preocupações das autoridades governamentais, pois os livros dessa disciplina sempre foram analisados conforme critérios específicos ao longo da História da Educação.

No que diz respeito aos livros da disciplina de História a atenção é redobrada:

Os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem demonstra a imprensa periódica. (BITTENCOURT, 2004, p. 300)

Na mesma direção, Miranda e Alvin discorrem sobre as análises polêmicas que os livros didáticos recebem da imprensa nacional e evidenciam a perspectiva de que o livro didático é uma mercadoria que, a frente de “um setor editorial cada vez mais monopolizado e mundializado” (MIRANDA, ALVIN, 2013, p.377) assume um lugar de considerado destaque como veículo de acesso ao saber e ao conhecimento:

Assim, em meio a um mercado que aprofunda seu efeito monopolizador pela presença de capitais internacionais, a publicidade estabelecida com o propósito de garantir a venda do livro ancora-se, em grande medida, em torno das dimensões de atualidade e veracidade do que é apresentado para a educação da juventude (Ibidem, p.377)

As pesquisadoras prosseguem sua análise selecionando, dentre outros, textos de jornais e revistas e dissertam acerca das discussões travadas em torno de como os conteúdos são apresentados, do que é supostamente silenciado nos livros e do que, segundo a análise de alguns, é privilegiado nas abordagens. Não é para menos que as autoras usam a expressão: “batalha de ideias” no título do artigo, pois a leitura do mesmo nos coloca frente a um cenário de guerra, no qual a luta se dá em torno do que se considera verdade e também em torno do que compreendemos que deva ou não ser ensinado para os alunos na escola. Destaca-se que essa batalha é alimentada conforme a ideologia das empresas que detém tais veículos midiáticos.

Até o momento, em linhas gerais, anunciamos alguns aspectos que conferem complexidade ao livro didático, porém, são muitos outros os que poderiam ser aqui tratados, mas não é pauta adentrar nesse assunto devido aos recortes selecionados para essa investigação. No que tange a nossa necessidade de apropriação dos livros didáticos para o desenvolvimento da pesquisa, limitaremos em tratar o perfil geral de tais livros no contexto do regime ditatorial civil-militar e no contexto da redemocratização, apoiando-nos no Programa Nacional do Livro Didático, por meio dos textos introdutórios dos Guias.

3.2 Os livros didáticos no contexto do regime ditatorial civil-militar

Para Luca (2009, p. 171), a intervenção mais direta do Estado no processo de elaboração dos livros didáticos no contexto da Ditadura Militar ocorreu em 1966, “quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição de obras do gênero”.

No período de 1966 a 1971, Jean Moreno indica que a política do livro didático no país era regida pela COLTED (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático). Em 1971 a mesma foi extinta e o INL (Instituto Nacional do Livro Didático) assumiu as políticas referentes aos livros didáticos. Os recursos financeiros para a elaboração dos mesmos advinham do acordo MEC-USAID, assinado em 1967, (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento

Internacional) com a participação do sindicato nacional dos editores de livros. Objeto de intensas críticas nos meios intelectuais estudantis os acordos MEC-USAID foram revistos em 1968 e:

com o fim do apoio financeiro para a elaboração das obras estabeleceu-se um sistema de co-edição com as editoras privadas através de um novo programa o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Além disso, os Estados passaram a entrar com a contrapartida de 12% dos custos das compras realizadas, sobre a forma de contribuição para o Fundo do Livro Didático. Em 1976, novos problemas administrativos fizeram a administração do PLIDEF ser transferida a FENAME. (MORENO, 2014, p.124)

A década de 1970 foi marcada pela promulgação da LDB pela Lei 5.692/71. O então ensino primário e ginásial é reunido em uma só fase de escolarização denominado ensino de primeiro grau, composto de oito séries. Para além do agrupamento em uma só etapa de escolarização e da mudança de terminologia, as quatro séries referentes ao antigo ensino primário prosseguiu com o formato de um professor único para uma só disciplina, formado em Magistério ou Pedagogia. No que concerne à disciplina de História esta Lei define sua fusão com a Geografia e a instituição da nomenclatura Estudos Sociais. No primário registra-se que a disciplina de Estudos Sociais já constava nos documentos curriculares e nos livros didáticos antes da promulgação da Lei 5.692/71. A influência mais direta das mudanças advindas a LDB 5.692/71 relaciona-se com o direcionamento do ensino para a formação patriótica em um contexto de censura e a ausência de liberdade democrática.

Miranda e Luca (2004, p. 125) ao tratarem das políticas do livro didático durante o regime militar indicam:

o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil.

Para as autoras, a configuração autoritária desenhada nos anos 1970 ditaram marcas importantes para pensarmos o perfil do livro didático brasileiro

principalmente quanto à ideia de civismo e o que se espera da conduta de um indivíduo na esfera coletiva (Ibidem, p.125).

Moreno ao analisar entre outros aspectos, as técnicas e métodos pedagógicos dos livros didáticos na década de 1970, assevera que conviviam no período, por vezes nas mesmas obras, 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 de *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 o passado e presente, pesquisas de campo e debates. Alguns manuais que afirmam seguir a técnica de Estudo Dirigido também mesclam atividades desses três padrões. (MORENO, 2014, p. 167)

Há ainda, conforme o pesquisador, nos livros relacionados à disciplina de História algumas contradições entre o discurso histórico e o discurso pedagógico nesse período, pois “nem sempre propostas pedagógicas inovadoras estão combinadas com conteúdos históricos mais ousados e vice-versa” (Ibidem, p. 167-168). Moreno compreende que:

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. (Ibidem, p. 168)

Assim, ainda que de forma contraditória com a base filosófica do modelo de ensino liberal, o regime ditatorial encontrou na disciplina de Estudos Sociais uma forma de difundir e legitimar a cultura política autoritária. Tal intenção do governo é comprovada pela progressiva ampliação dessa disciplina para o ciclo ginasial. Moreno corrobora com essa discussão indicando que os Estudos Sociais, como matéria escolar do antigo ensino primário, relacionava-se diretamente a:

um modelo mais instrumental de disciplina escolar em que, dentro de ideais cívico-liberais deixava-se mais evidente a formação voltada para a cidadania e a utilidade dos conteúdos escolares para a vida cotidiana. [...] A novidade, partir de 1971, era que os Estudos Sociais estendiam-se para o antigo ciclo ginásial, incluído no ensino de primeiro grau (Ibidem, p. 120).

Fato posto é que a produção de livro didático tem um aumento significativo na década de 1970, alimentando o mercado editorial brasileiro. Os mesmos sofrem alterações significativas para além do aumento da tiragem, da forma gráfica, das técnicas de diagramação e das ilustrações. Um aspecto destacado por Moreno relaciona-se ao avanço tecnológico que possibilitou aos autores e editores do livro utilizar a imagem como forma de divulgar o passado. “A imagem torna-se uma forma de ‘experenciar’ outros tempos não vivenciados pelos alunos” (Ibidem, p.127). Registra-se também que data dessa década a intensificação do diálogo entre o livro didático e as teorias pedagógicas ampliando o espaço para propostas de atividades e exercícios, implementando o uso do livro consumível e sendo recorrente o uso da expressão “estudo dirigido” principalmente nas capas dos exemplares.

Moreno conclui quanto aos livros da década de 1970:

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 dos antigos questionários (Ibidem, p. 129).

Ainda que a abordagem de Moreno não se restrinja aos alunos das primeiras séries de primeiro grau, podemos compartilhar de suas análises para o segmento escolar do qual tratamos nesta investigação. Em síntese, Moreno destaca como pontos importantes que vão marcar a política e o perfil do livro brasileiro a introdução de livros consumíveis, a aproximação com teorias pedagógicas e “a preocupação com os alunos, sua idade e sua vivência” (Ibidem, p.130).

É possível concluir através das reflexões de Miranda, Luca e Moreno que, primeiramente, houve uma expansão da produção e do mercado editorial

de livros didáticos no Brasil nesse período. Avistando a enorme oportunidade de mercado que se abria em nosso país juntamente com a possibilidade de domínio ideológico, os Estados Unidos trataram logo de estabelecer um acordo com Brasil a fim de dominar a produção de livros didáticos. Com o monopólio desse mercado foram difundidas nos livros didáticos brasileiros as teorias pedagógicas estadunidenses em voga nessa época como, por exemplo, as ideias liberais para embasar a proposta filosófica bem como as metodologias e técnicas de ensino.

Entretanto, como apresenta Moreno, essas propostas pedagógicas, por vezes, se mostravam contraditórias entre si porque a filosofia liberal é antagônica ao regime político autoritário no Brasil. Então a solução encontrada pelo governo foi à utilização das “técnicas de ensino” preconizadas pelas teorias pedagógicas estadunidenses aplicadas a um discurso ideológico de lealdade cega ao Estado. Para essa empreita era de fundamental importância que a História e a Geografia, disciplinas que por sua natureza são as responsáveis por questionar as ações do homem no tempo e no espaço ser eliminadas deliberadamente do currículo brasileiro. Essa ação foi empreendida de forma exitosa pelo Estado ditatorial brasileiro e suas consequências alcançam nosso presente social e escolar.

Considerando o recorte investigativo da pesquisa, foi fundamental para a nossa análise compreender como o contexto da ditadura militar teve influência direta nos conteúdos de História, nas práticas pedagógicas, na produção de livros didáticos e no perfil do sujeito que se quer constituir.

3.3 Os livros didáticos no contexto da redemocratização e na consolidação do PNL

Prosseguimos nossa análise sobre as características dos livros didáticos referindo-nos agora ao contexto da redemocratização, década de 1980, e avançando o estudo para os anos de 1990 e 2000. No que concerne à averiguação referente ao período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000 adotamos como fonte os textos introdutórios da área de História dos Guias do PNL porque concebemos que as permanências e as transformações nos livros didáticos do período decorrem em parte das

normativas indicadas nos editais que regulam a aquisição das obras para as escolas públicas. Com a instituição do PNLD os livros passam a ser elaborados a partir de editais específicos que definem os critérios necessários para que a obra possa ser avaliada e aprovada, para então ser adquirida pelo governo e distribuída nas escolas.

É fato que ao selecionarmos as obras que compõem o corpus documental desta pesquisa não tivemos em conta se os livros das décadas de 1990 e 2000 compunham, ou não, o acervo do PNLD. Portanto, não houve no ato de seleção dos livros qualquer vinculação com o referido Programa. Nossa intenção ao trazer aqui uma análise dos textos introdutórios de História dos Guias de 1996 a 2004 se faz porque compreendemos que tal estudo possibilitará conhecer como vai se constituindo um determinado perfil para o livro didático de História. Como já dito, conhecer esse perfil nos permite criar um cenário mais substancial para analisarmos como o conteúdo Independência do Brasil é apresentado nos livros didáticos.

Ao comparar os livros didáticos da década de 1970 aos livros da década de 1980, Moreno defende que “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 de 1970” (2014, p. 255). O que, segundo o autor, teremos na década de 1980 é o aumento significativo no número de imagens e a predominância de “fotografias em relação a outras linguagens imagéticas” (Ibidem, p.255). Tais fotografias são utilizadas na obra com o intuito de apresentar o conteúdo social conferindo destaque para as “desigualdades da sociedade brasileira no presente” (Ibidem, p. 255) e em concomitância com as imagens tradicionais da iconografia didática (Ibidem, p. 255). Nos textos, porém, o conteúdo das desigualdades sociais presentes nas fotografias não se faz presente (Ibidem, p 255).

No que se refere a atividades e exercícios o pesquisador registra como importante diferença em relação aos livros de 1970 a constância de “atividades reflexivas propondo polêmicas, debates, encenações de cartazes” (Ibidem, p.256). A ideia, já apregoada nos livros de 1970, quanto à promoção de um ensino de História mais significativo e agradável para os alunos é mantida para os manuais dos anos de 1980:

isso é feito pelo discurso com referentes sociais (entendido como aproximação com a realidade dos alunos), algumas menções a história do cotidiano (esta situação já estava presente nos anos 1970), utilização de documentos históricos e de textos provenientes de outras fontes, como os jornais. (Ibidem, p.256).

O uso das fotografias e a ampliação das atividades de reflexão sobre os contextos sociais são os dois principais pontos indicados por Moreno (2014) quanto às transformações dos livros didáticos na década de 1980. São alterações importantes que terão reverberações significativas na composição dos manuais nas décadas seguintes e assinalam a preocupação de ensinar uma História mais crítica aos alunos.

A partir da década de 1990, a criação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, em substituição ao PLIDEF, redimensionará o lugar do livro didático no espaço das políticas públicas para a educação no país e no que tange às características de tais materiais didáticos. Para Tânia Regina de Luca (2009, p.171):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, introduziu modificações na política adotada, com destaque para o processo de avaliação dos livros, iniciado em 1996. A compra e a distribuição de obras foram progressivamente aumentadas até se atingir a universalização das disciplinas e séries do ensino fundamental regular.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam-se como a fase de escolaridade que teve mais edições do PNLD com um total de sete edições finalizadas sendo: 1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010 e 2013.⁷ Como componente curricular a disciplina de História é contemplada nos Guias 1996, 1998 e 2000/2001 sob a alcunha de Estudos Sociais sendo que neste último, ao lado da expressão Estudos Sociais consta entre parênteses a expressão “ou História e Geografia”. Portanto, as obras constantes no Guia 2000/2001 se dividem em três tipologias: Estudos Sociais; História e Geografia e História.

Esse período, que podemos denominar de transição entre a disciplina de Estudos Sociais e História, é tema de algumas investigações. Oliveira (2010, p. 122) destaca que:

organizações como a ANPUH e a AGB levantam a bandeira de separação das mesmas que acaba por se concretizar anos

⁷ Em 2015, encontra-se em desenvolvimento o processo PNLD-2016.

após para todo o primeiro grau. De forma obrigatória da quinta série em diante e de forma opcional da primeira a quarta série. Nas reformulações curriculares datadas entre 1985 e 1995 os Estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo optaram por extinguir os Estudos Sociais e apresentaram propostas específicas para área de História e Geografia nas séries iniciais.

É a partir desse cenário que iniciamos nas discussões sobre os textos dos Guias dos Livros Didáticos. Considerando o recorte e a forma como optamos tratar o conteúdo Independência do Brasil nos livros didáticos nesta pesquisa, recortamos dos textos introdutórios da disciplina de História dos Guias de 1996, 1998, 2000/2001, 2004⁸, indicações que nos dessem a conhecer o perfil dos livros quanto ao trato com a História e as propostas pedagógicas.

O olhar panorâmico para os textos introdutórios de História dos Guias indica que o teor da narrativa de tais textos, a princípio, se aproximava mais de uma apresentação de catálogo de obras para escolha do professor, com poucas reflexões acerca da concepção de História, dos conteúdos ou procedimentos metodológicos. Na década de 2000, de um texto prescritivo para o professor da Educação Básica avança-se na direção de convidar o professor a compreender, cada vez mais, a História e o seu ensino. É nítida a preocupação em fazer constar nesses textos, discussões com intuito de aprofundar o que se entende por ensino de História e reflexões sobre a forma de se ensinar História, mas, não encontramos abordagens específicas sobre os conteúdos constantes nos livros. Esse último fato decorre da situação educacional brasileira na qual não se têm um documento que explicita de forma categórica quais conteúdos devem constar nos livros didáticos de História. A seleção de tais conteúdos é opção dos autores e, tratando-se da fase de escolaridade em questão, temos um leque significativo de temáticas principalmente no que se refere aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No Guia de 1996 identifica-se claramente que o grande desafio posto foi evitar que os livros apresentassem informações erradas ou

⁸ Optamos por trabalhar com os textos dos Guias correspondentes ao período dos livros analisados.

descontextualizadas, aliado a busca pela articulação entre os conhecimentos da disciplina da área de Estudos Sociais (História e Geografia).

No Guia de 1998, articulado ao já apresentado no texto de 1996, desponta o objetivo de formar criticamente o cidadão como um indivíduo situado historicamente. Conceitos como o de tempo, espaço, cultura, sociedade, relações sociais de poder, trabalho e natureza são identificados como aqueles a partir dos quais os conhecimentos devem ser tratados.

A experiência do presente, aliada à formação para a cidadania, foi ressaltada no texto do Guia de 2000/2001, sendo que, pela primeira vez, registra-se a preocupação com a renovação historiográfica e com a não vinculação da História a heróis, fatos ou datas, simplificações explicativas, caricaturas e verdade absoluta. Como categorias centrais do conhecimento histórico listam-se: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração. Identifica-se, portanto que ao lado dos conceitos já constantes no Guia de 1998 são listados outros que se referem à natureza da História que são denominados por conceitos de segunda ordem ou epistemológicos, como, por exemplo, transformação e duração. As imagens também recebem destaque no texto introdutório que explicita que as mesmas devem ser entendidas para além do caráter ilustrativo, mas como um recurso intrínseco à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos (BRASIL, 2001, p. 648).

No texto do Guia de 2004 a ideia de renovação historiográfica é novamente destacada aliada a valorização de metodologias próprias do ensino de História e do trato da historicidade dos conceitos (já constante no Guia introdutório 2000/2001). As fontes históricas recebem destaque, o que não poderia ser diferente visto que se coloca a valorização da metodologia própria da disciplina. Os conceitos listados como categorias centrais do conhecimento histórico são os mesmos constantes no texto do Guia 2000/2001.

Sobre os princípios históricos que, conforme já explicitado, a nosso ver, vão, a partir do anunciado nos Guias, estabelecendo critérios para a formulação de novos livros didáticos, identificamos que no Guia de 2004 os mesmos recebem maior detalhamento sendo abordados a partir de três perspectivas: a organização dos conteúdos; a concepção de histórica e a

metodologia escolhida. Os princípios da Pedagogia subdividiram-se em concepção pedagógica e exercícios propostos. É neste Guia que se afirma que no Brasil o livro didático assume o lugar de definidor do programa escolar ou currículo (BRASIL, 2004, p. 16) e também se anuncia um problema que a cada ano se agrava mais: a diferenciação entre os livros destinados às 1ª e 2ª séries, cujos conteúdos e metodologia apresentados no livro do aluno são mais coerentes com o anunciado no Manual do Professor e estão mais próximos das inovações historiográficas e pedagógicas. Os livros destinados às 3ª e 4ª séries são menos arrojados e a criatividade na apresentação dos conteúdos e nas atividades cede lugar a uma visão mais tradicional de História.

Nos anos 2000 assevera-se a ideia da abordagem da História por meio da exploração de fontes, princípio anunciado desde o texto do Guia de 1996, e torna-se evidente a incorporação de tais perspectivas na formulação dos exercícios de análise documental próprios do trabalho de construção do conhecimento histórico. É uma mudança metodológica, mas inferimos que sem grandes desdobramentos quanto aos conteúdos selecionados para compor os livros visto que, um breve olhar nos sumários das obras indicam poucas alterações.

No que diz respeito aos critérios pedagógicos quanto às atividades, no Guia de 1996 busca-se valorizar a experiência do aluno, instigar a curiosidade, estabelecer relações, identificar problemas e estimular a criatividade (BRASIL, 1996, p.131). Com relação às atividades estimula-se a observação, investigação, análise, síntese e generalização. Salienta-se também a importância de que as mesmas levem o aluno a focalizar situações que envolvam diferentes pontos de vista e estimulem para o exercício da cidadania. Essas mesmas concepções constam no documento de 1998.

No texto do Guia 2000/2001 continua-se valorizando a experiência dos alunos, mas tratada em uma dimensão mais ampla. Coerente com o estipulado como critério para a área de História valoriza-se como critério pedagógico a importância do método científico. A compreensão, memorização e análise sem indicação de hierarquia entre uma e outra são indicados como requisitos fundamentais para o processo cognitivo. Coerente com esses critérios, as atividades visam o desenvolvimento de tais habilidades.

A importância de relacionar o conhecimento novo com a experiência do aluno, já anunciada nos textos anteriores, recebe em 2004, significativo destaque, aliada à ideia de desenvolver no aluno a capacidade de debater problemas e à produção de texto. Ampliam-se as habilidades cognitivas básicas, listadas como fundamentais para a aprendizagem da História como a observação, a investigação, a compreensão, a argumentação, a organização, a memorização, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e avaliação.

A leitura horizontal dos textos dos Guias nos leva a concluir quanto aos critérios pedagógicos que os mesmos passam a valorizar a experiência do educando para aspectos específicos da aprendizagem da História. O texto do Guia de 2000/2001 destaca a introdução nos livros de atividades que valorizam a compreensão da História a partir de métodos científicos de análise por meio de propostas que propiciam ao aluno observar, investigar e emitir seu ponto de vista acerca dos conteúdos estudados.

À guisa de conclusão sobre as características dos livros didáticos no período estudado, concluímos que os mesmos abarcam vários elementos e aspectos distintos, dispostos em uma realidade educacional multifacetada como a brasileira e, conseqüentemente, a análise desse material não é uma tarefa fácil. Assim como outros materiais dessa natureza o livro didático também apresenta limites, vantagens e desvantagens e “o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto para o trabalho do professor” (BITTENCOURT, 2004, p.300).

Destarte, as principais críticas relativas aos livros didáticos apontam para as deficiências nos conteúdos e problemas conceituais neles apresentados. Na inexistência de um livro didático ideal é preciso compreender esse material em todas as suas dimensões e complexidades a fim de que seu uso possa favorecer aprendizagens efetivas e significativas. É com esse intuito que avançamos para a parte final da pesquisa na qual apresentamos os resultados acerca de como o conteúdo Independência do Brasil é apresentado nos manuais didáticos.

CAPÍTULO 4 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DIDÁTICA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000

Circe Bittencourt ao abordar as pesquisas sobre livros didáticos ressalta, na mesma linha anunciada por outros autores já tratados nesse texto, que são várias as possibilidades de estudo sobre esse material. De forma geral, poderíamos destacar investigações sobre os aspectos formais (tipo de papel, capa, usos das ilustrações, entre outros); análise das demandas do mercado editorial; sobre os princípios do sistema de avaliação definidos pelo governo e o público-alvo para quem será confeccionado esse material. A autora registra que “a importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica” (BITTENCOURT, 2004, p.313), por isso, destaca a pesquisa com os conteúdos escolares constantes nos manuais didáticos, um campo potente de investigação. Esse campo investigativo indicado por Bittencourt, elencado entre tantos, incita a pesquisar sobre a articulação dos conteúdos pedagógicos o que remete ao trato dos conteúdos históricos e das propostas de atividades. Dessa forma, consideramos que nossa análise centrou-se nas duas últimas propostas, tendo por foco os conteúdos escolares e as atividades constantes nos livros.

Convém destacar novamente, que no momento da pesquisa junto à Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP o objetivo era coletar material que serviria de fonte para a pesquisa com os alunos do 4º ano para que estes compreendessem como a abordagem sobre a Independência do Brasil vai se alterando nos manuais didáticos. O redimensionamento da pesquisa pós-banca de qualificação alterou o lugar do livro didático na presente investigação. De fonte periférica para os objetivos traçados inicialmente, o livro didático assume o papel de fonte principal a partir do qual será respondida a pergunta central posta para a investigação: **como o conteúdo Independência do Brasil é apresentado nos livros didáticos das décadas de 1970 a 2000?**

Dentre as obras investigadas na Biblioteca do Livro Didático, selecionamos cinquenta para apreciação. O critério foi reunir obras que trouxessem a temática da Independência do Brasil entre as décadas de 1970 a

2000 correspondentes a 1ª e 4ª série do primeiro grau que equivalem hoje ao 1º e 5º anos do Ensino Fundamental. Algumas delas apresentaram problemas de identificação, não sendo possível estabelecer a data precisa de sua edição.

Apesar disso, aparecem registros de catalogação manuscritos a lápis que possibilitam classificá-las quanto ao ano de produção. A análise das cinquenta obras resultou na montagem de um banco de dados com mais de duas centenas de páginas digitalizadas reunindo os capítulos desses manuais que versam sobre a Independência do Brasil. Desse total optamos por trabalhar com o conteúdo apresentado em oito manuais: dois das décadas de 1970, de 1980, de 1990 e de 2000. O critério de escolha das obras, dentre as cinquenta constantes no banco de dados, pautou-se nas possibilidades que os conteúdos, imagens e atividades apresentadas proporcionariam para a tessitura de respostas para a investigação posta. Entretanto, como se trata de um material muito potente para a investigação proposta, dialogamos também com questões gerais que, embora não se enquadrem nos elementos selecionados para a análise, são significativas para compreendermos o lugar do conhecimento histórico nos livros didáticos. É com esse intuito que avançamos discorrendo sobre o lugar que o conteúdo ocupa no livro, sobre a tipologia dos textos, sobre o conceito ou definição do termo Independência, dentre outras questões.

Algumas páginas de livros foram selecionadas para compor o quarto capítulo. As demais estão apresentadas como anexo. A opção por um texto cronológico pareceu-nos mais adequada para a apresentação das análises que serão apresentadas, primeiramente, separadas por décadas e, na conclusão, articuladas em um texto que objetiva dialogar com as transformações e permanências identificadas nos manuais didáticos durante o recorte temporal proposto.

A temporalidade selecionada para a nossa pesquisa, no que concerne ao conhecimento histórico, conforme já apontado no capítulo terceiro, abarca períodos no qual o componente curricular em tela sofreu várias alterações quanto a sua terminologia. Dentre os cinquenta manuais que compõem nossa base de dados, identificamos uma considerável variedade quanto ao componente curricular a qual o livro está vinculado, que pode ser traduzida na forma da tabela a seguir:

Tabela 1 – Componente Curricular indicado na capa do livro

MATERIAL COLETADO NA BIBLIOTECA DO LIVRO DIDÁTICO					
ÁREA DO CONHECIMENTO	1970	1980	1990	2000	TOTAL
Estudos Sociais	3	11	8	0	32
Estudos Sociais e Ciências	0	1	2	0	3
Educação Moral e Cívica	3	0	0	0	3
Estudos Sociais e Naturais	2	0	0	0	2
Religião, Moral e Civismo	1	0	0	0	1
Estudos Sociais e Ciências – Programa de Saúde	0	2	0	0	2
História e Geografia	0	0	1	5	6
História	0			1	1
TOTAL	9	4	1	6	50

Fonte: a própria autora

A elaboração de uma visão de conjunto sobre as oito obras selecionadas para prosseguimento da pesquisa iniciou-se com a construção de um quadro sistematizando o que encontramos quanto à abordagem dos sujeitos históricos, imagens e propostas de atividades. Vejamos o quadro comparativo resultante de tal análise:

Tabela 2 – O tema Independência do Brasil nos manuais didáticos para os Anos Iniciais

O TEMA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS MANUAIS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS			
<u>OBRA</u>	<u>SUJEITOS HISTÓRICOS</u>	<u>IMAGENS</u>	<u>ATIVIDADES</u>
(data, autoria, componente curricular: História, Geografia, Estudos Sociais)	(sujeitos considerados protagonistas)	(quais, como são tratadas)	(tipologia; relação com o texto, com as imagens, lugar que o tema ocupa na obra)
MARQUES, Iolanda, Estudos Sociais: estudando o Estado de São Paulo 4ª Série. São Paulo. IBEP, 197? (1970)	D. João VI, D. Pedro, princesa Leopoldina e José Bonifácio.	Desenho ilustrativo do quadro <i>Independência ou Morte</i> , de Pedro Américo. Sem referência.	Texto com informações fragmentadas; atividades de assinalar a resposta correta; questionário considerando o texto com perguntas explícitas; complete a partir da palavra Independência com o foco na memorização de nomes e fatos. O tema está disposto entre os demais conteúdos históricos e sociais.
PENTEADO, José de Arruda; ISSLER, Bernardo. Estudando São Paulo Estudos Sociais 3ª Série. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1971.	D. João VI, D. Pedro, José Bonifácio, Joaquim Gonçalves Ledo, soldados e os portugueses.	Desenho ilustrativo do quadro <i>Independência ou Morte</i> , de Pedro Américo. Sem referência. Há modelos de fardas militares.	Existem poucas atividades, o texto ocupa o lugar central do conteúdo. Há um trecho considerável do texto destacando a vinda da família real para o Brasil, em 1808, bem como os feitos de D. João VI em relação ao Rio de Janeiro. Esse fato, de acordo com o manual, provocou a insatisfação dos portugueses que reclamaram a volta do rei, entretanto, “por gostar muito do Brasil”, o monarca deixou seu filho governando o país e voltou para Portugal. Conforme o texto, as reclamações dos portugueses não cessaram e houve muita agitação nesse período. Para

			<p>acabar com a agitação D. Pedro resolveu visitar as províncias e em uma das visitas recebeu mensagens vindas de Portugal que o aborreceram e, por isso, ele desembainhou a espada e fez a célebre proclamação: - Independência ou Morte!</p> <p>Em seguida, temos apenas duas atividades: uma relativa à dependência das crianças em relação ao pai, fazendo uma analogia com a dependência do Brasil a Portugal e outra em forma de complete também sobre a situação do Brasil como país dependente e independente.</p> <p>O tema está disposto entre os demais conteúdos históricos e sociais.</p>
<p>PERUGINE, Erdna; VALLONE, Manuela Diogo. Mundo Mágico Estudos Sociais-Ciências- Programas de Saúde 3: 1.º grau. São Paulo. Ática, 1986.</p>	<p>D. Pedro</p>	<p>Há apenas uma imagem do busto de D. Pedro com traje militar ocupando o lugar de destaque no centro da página.</p>	<p>Existem cinco atividades, três delas com perguntas explícitas relativas a um breve texto com informações fragmentadas que remontam ao “descobrimento” do Brasil em 1500 e quanto ao momento da proclamação da Independência do Brasil. Posteriormente, há uma questão sobre como é comemorado o 7 de setembro no município onde o aluno mora. Ao final temos o Hino da Independência e uma questão para o aluno indagando se ele sabe cantar tal hino. O conteúdo é realocado para o final do livro em um compêndio de datas comemorativas.</p>

<p>MARIANO, Maria da Glória Santos; ASSAD, Rosemary Faria. Estudos Sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico Volume 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.</p>	<p>D. Pedro e os brasileiros revoltados com o governo português.</p>	<p>O quadro <i>Independência ou Morte</i>, de Pedro Américo, aparece sem nenhuma referência com o texto.</p>	<p>Na seção “PARA PENSAR” existe a enquete sobre como um país conquista sua verdadeira independência, nela a criança é levada a concluir que para o Brasil conquistar a sua verdadeira Independência é preciso que os cidadãos sejam educados a fim de que sejam úteis a si próprios e à sociedade e que o país não dependa do dinheiro de outros países. Após esses apontamentos, o aluno precisa responder se o Brasil já conquistou a sua verdadeira independência.</p>
<p>PASSOS, Célia Passos; SILVA, Zineide Silva. Eu gosto de Estudos Sociais 3ª Série, São Paulo. IBEP, 1997.</p>	<p>D. Pedro e os brasileiros descontentes.</p>	<p>O quadro <i>Proclamação da Independência</i>, de François-Moreaux. Aparece sem nenhuma referência com o texto.</p>	<p>O conteúdo é realocado para o final do livro em um compêndio de datas comemorativas. Não há atividades, existe apenas um texto narrativo que remonta ao descobrimento do Brasil e que depois, como se não houvesse processo histórico, vai para a proclamação da Independência.</p>
<p>FAVRET, Maria Luiza, Os caminhos de estudos sociais 4ª Série, São Paulo. Atual, 1996.</p>	<p>D. Pedro, D. João, as Cortes e os brasileiros.</p>	<p>Há um pequeno desenho logo acima do texto no qual D. Pedro empunha a espada, fazendo menção ao quadro <i>Independência ou Morte</i>, de Pedro Américo. Mas a obra que ocupa maior</p>	<p>O conteúdo apresentado nessa obra está disposto entre os demais conteúdos históricos e sociais e exibe várias informações quanto aos movimentos contrários à Independência e ao próprio imperador. É notável também que as atividades exibem certa preocupação em saber como a criança compreende o processo que levou D. Pedro a proclamar a Independência do Brasil.</p>

		<p>espaço é a Cerimônia de coroação de D. Pedro I, pintada por Debret. O texto informativo de certa forma dialoga com a imagem que vem acompanhada da referência a fonte.</p>	
<p>VESENTINI, José Willian; SILVA, Dora Martins Dias; PÉCORÁ, Marlene. Vivência e Construção História e Geografia 4ª Série. São Paulo. Ática, 2000.</p>	<p>D. Pedro, José Bonifácio e a Corte.</p>	<p>Temos a imagem de D. Pedro compondo o atual Hino da Independência, em 1822, do artista Augusto Braga. Existe uma caixa de texto informando sobre as características pessoais do príncipe regente, como seu gosto por viagens, cavalaria e música. Entretanto, não há referência sobre a obra em questão.</p> <p>Logo abaixo desse texto, temos uma imagem com legenda de José</p>	<p>O conteúdo está disposto em um capítulo próprio do livro. Nele encontramos um texto informativo sobre a permanência de D. João VI e o período agitado por que passou o Brasil nessa época, bem como as obras públicas feitas pelo monarca no Rio de Janeiro e sobre a insatisfação dos brasileiros com os gastos da Corte e com os altos impostos aos quais os brasileiros estavam submetidos devido ao açúcar ter deixado de ser uma fonte econômica e pela escassez de ouro. Essa insatisfação com o governo, conforme o manual didático fez surgir vários focos de revolta no Brasil e em Portugal e o imperador, para ganhar apoio político, resolveu visitar algumas províncias. Esses conflitos, juntamente com as correspondências importantes que vinham de Portugal e de José Bonifácio, levaram D Pedro a proclamar a Independência. As atividades são compostas</p>

		<p>Bonifácio informando que ele foi um dos políticos que mais lutou para a Independência do Brasil. Logo após vemos a pintura de Pedro Américo, porém, sem referência alguma. Percebemos que ela serve para ilustrar a narrativa.</p>	<p>por perguntas explícitas relativas ao texto da página anterior. Contudo, as crianças não conseguem encontrar elementos no texto informativo para respondê-las. O mesmo ocorre na página seguinte com uma atividade de palavras cruzadas.</p>
<p>ZAMBONI, Ernesta Zamboni; CASTELLAR, Sonia. História e Geografia: 4ª Série. São Paulo: Atual, 2003.</p>	<p>D. Pedro, José Bonifácio, Leopoldina Carolina, as Cortes de Lisboa e dos envolvidos nos movimentos contrários e a favor da Independência da Brasil.</p>	<p>As obras que desencadeiam as questões são a de Pedro Américo <i>Independência ou Morte</i> e a de François-Moreaux, <i>Proclamação da Independência</i>. A proposta é que os alunos analisem e comparem as imagens mais importantes que representam o fato histórico, registrando as suas opiniões acerca da figura central de D.</p>	<p>Nesse manual o tema está disposto entre os demais conteúdos, entretanto, a abordagem do tema da Independência do Brasil é diferente, pois ele inicia fazendo uma correlação entre os registros feitos a partir da comemoração do aniversário da criança com os registros de fatos sociais importantes. A partir de então a proposta do manual é levar os alunos a construir representações sobre como foi registrada a Independência do Brasil a partir da comparação entre os quadros de Pedro Américo e François-Moeraux. Em seguida, há um longo texto informativo que discorre sobre como o Brasil ficou independente de Portugal e os símbolos nacionais utilizados para unir os brasileiros. O texto ainda discute os problemas enfrentados para a</p>

		<p>Pedro, do gesto das pessoas, da paisagem, dos animais, etc. Além disso, há também a preocupação em fazer com que o aluno perceba o contexto histórico e a intencionalidade de produção desses quadros.</p> <p>Temos também as gravuras de Debret: <i>Partida da rainha de Portugal e Aclamação de D. Pedro I.</i></p>	<p>aceitação da Independência e de como a importância desse fato histórico continua evidente no nosso cotidiano em praças, ruas e avenidas que têm nomes como Independência e Sete de Setembro. A estratégia didática desse livro investe em levar o aluno a uma reflexão sobre o fato, a partir das fontes históricas.</p>
--	--	--	---

Fonte: a própria autora

Nos livros das décadas de 1970 e início de 1980, o conteúdo de Independência do Brasil das obras analisadas encontrava-se disposto entre os demais conteúdos e os textos se caracterizavam por frases curtas, nem sempre relacionadas, resultando em uma narrativa fragmentada.

Na obra *Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo* (197?), de autoria de Iolanda Marques, destinada a quarta série, o texto sobre a Independência do Brasil confere destaque para as ações dos mitos fundadores, nesse caso são considerados como os heróis da emancipação do Brasil, o príncipe D. Pedro e José Bonifácio, “o patriarca da Independência”. A princesa Leopoldina é mencionada como esposa de D. Pedro e como uma das pessoas que enviaram cartas ao príncipe comunicando sobre as novas ordens das Cortes portuguesas e aconselhando-o a proclamar a Independência.

O que deve ser aprendido sobre o assunto é destacado em itens:

Aprenda que...

- *Os principais vultos da Independência foram os irmãos Andrada (José Bonifácio, Martin Francisco e Antônio Carlos), Joaquim Gonçalves Ledo, Januário da Cunha Barbosa e outros.*
- *José Bonifácio é considerado o "Patriarca da Independência".*
- *D. Pedro I compôs a letra do hino da Independência e Evaristo da Veiga escreveu a letra. (MARQUES, 197?, p. 75)*

Identifica-se também uma abordagem histórica fragmentada do manual que pode levar os alunos a uma interpretação confusa do fato, pois não há menção a data do retorno de D. João VI para Portugal e nem ao Sete de Setembro, as únicas informações temporais são as referentes a nove de janeiro de 1822 e ao mês de agosto de 1822. Sem marcadores cronológicos não é possível identificar a distância temporal entre o retorno de D. João VI e a proclamação da Independência, nem mesmo a data deste último fato, apesar da mesma ser cobrada em uma questão proposta nas atividades.

É pertinente nesse caso, remeter essa situação ao fato de que o livro didático deve ser elaborado, de acordo com Crubelier (1993), considerando o seu uso em sala de aula com o acompanhamento do professor. Espera-se que

o professor aborde esse assunto oralmente, pois o livro é um suporte para a aula e não a aula toda.

Quanto às imagens manifestam-se as principais características dos livros didáticos do período: desenhos ilustrativos inspirados em obras de arte como o do quadro *Independência ou Morte* de Pedro Américo, porém sem referência a obra; e os exercícios reforçam a memorização dos acontecimentos:

Figura 1 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 197?

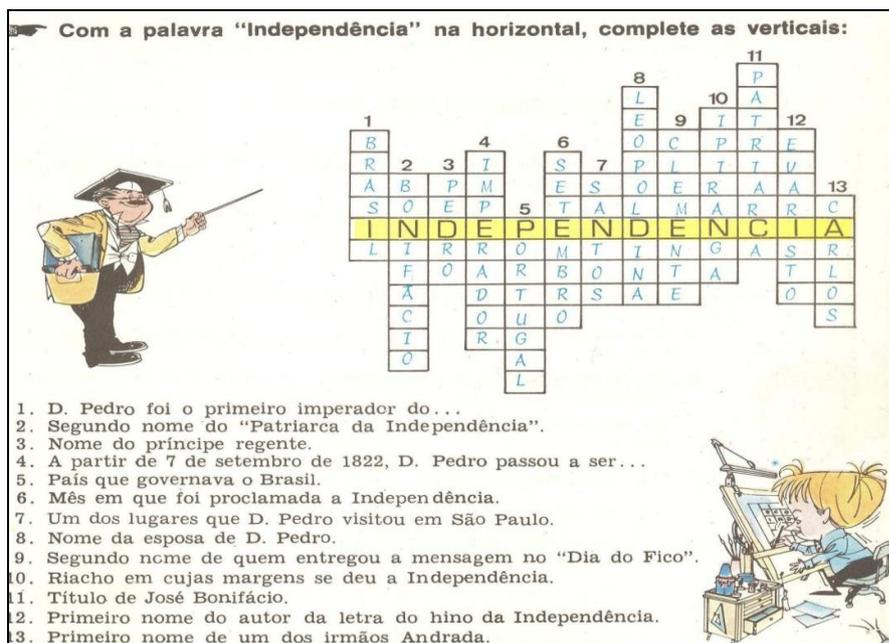


Fonte: Marques (197?)

Nas atividades, identifica-se a perspectiva de aprendizagem por memorização de fatos e datas considerados importantes para o processo. As questões propostas podem ser respondidas com frases do próprio texto:

Figura 2 – Fragmento de proposta de atividades do Livro de 197?

Com a palavra "Independência" na horizontal, complete as verticais:



1. D. Pedro foi o primeiro imperador do...
 2. Segundo nome do "Patriarca da Independência".
 3. Nome do príncipe regente.
 4. A partir de 7 de setembro de 1822, D. Pedro passou a ser...
 5. País que governava o Brasil.
 6. Mês em que foi proclamada a Independência.
 7. Um dos lugares que D. Pedro visitou em São Paulo.
 8. Nome da esposa de D. Pedro.
 9. Segundo nome de quem entregou a mensagem no "Dia do Fico".
 10. Riacho em cujas margens se deu a Independência.
 11. Título de José Bonifácio.
 12. Primeiro nome do autor da letra do hino da Independência.
 13. Primeiro nome de um dos irmãos Andrada.

Fonte: Marques (197?)

No livro *Estudando São Paulo* (1971), de José de Arruda Penteadado e Bernardo Issler, para terceira série, o elemento disparador para proclamação da Independência é o retorno de D. João VI para Portugal e a insatisfação dos brasileiros com as ordens vindas da Corte de Lisboa, assim como no livro anterior. Porém, diferente do outro material a narrativa começa explicando diretamente que o que ocorreu em 1822 foi um fato muito importante na História do Brasil. Nele há ênfase no Sete de Setembro. Para se chegar ao episódio da proclamação da Independência, percebe-se que os autores optam por apresentar os acontecimentos para os alunos de forma a demonstrar a insatisfação ora dos portugueses com a presença do rei no Brasil, ora dos brasileiros com as ordens vindas de Portugal. O texto segue a história factual, mas se identificam tentativas de diálogo com o aluno e de estabelecimento de relações entre o fato em si e os desdobramentos do mesmo no presente:

O grito da Independência foi proclamado no dia 7 de setembro de 1822, numa pequena colina perto do riacho do Ipiranga. Hoje, na cidade de São Paulo, existe um bairro com esse nome. (PENTEADO, ISSLER, 1971, p. 24)

São realçadas as importantes obras públicas realizadas na sede do governo. Esse aspecto é interessante de ser destacado, pois é possível perceber as aproximações entre o conteúdo apresentado para o estudo com descrições e sentimentos que acabam por aproximar a História com a vida cotidiana ao utilizar frases como:

“a cidade do Rio de Janeiro ficou uma beleza”; “em São Paulo havia muito entusiasmo”; “havia muitas discussões entre brasileiros e portugueses”; “houve comemorações e festas”. (Ibidem, p. 24)

Na abordagem deste livro os autores apresentam os conflitos de interesse entre portugueses e brasileiros, o que confere, apesar de algumas simplificações, um movimento da História alimentado pelas diferentes perspectivas em relação à figura de D. Pedro e sobre o que ele deveria fazer enquanto governante do Brasil:

D. Pedro estava governando o Brasil. Porém, os portugueses não queriam isso. Queriam que ele fosse também para Portugal. Os portugueses achavam que o Brasil não podia ser favorecido. Eles desejavam que tôdas as riquezas do Brasil fôssem enviadas para Portugal. (Ibidem, p. 24)

A ilustração constante no capítulo, assim como a outra obra analisada dessa época, é uma adaptação do quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, sem qualquer referência de autoria ou data. Na reprodução, que é um desenho, demonstrando as limitações técnicas das artes gráficas do período, há destaque para a figura de D. Pedro:

Figura 3 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1971



Fonte: Penteadó e Issler (1971)

As atividades tem como foco a memorização e, em algumas delas, identifica-se o modelo de sociedade ancorado na ideia do homem como o único provedor da família:

*As crianças obedecem aos seus pais. O pai é o chefe da família. A família **depende** do pai. (Ibidem, p.25)*

A palavra “depende” é destacada no texto na tentativa de estabelecer uma relação entre dependência e independência para que a criança estabeleça relações entre a sua vida e a História do país:

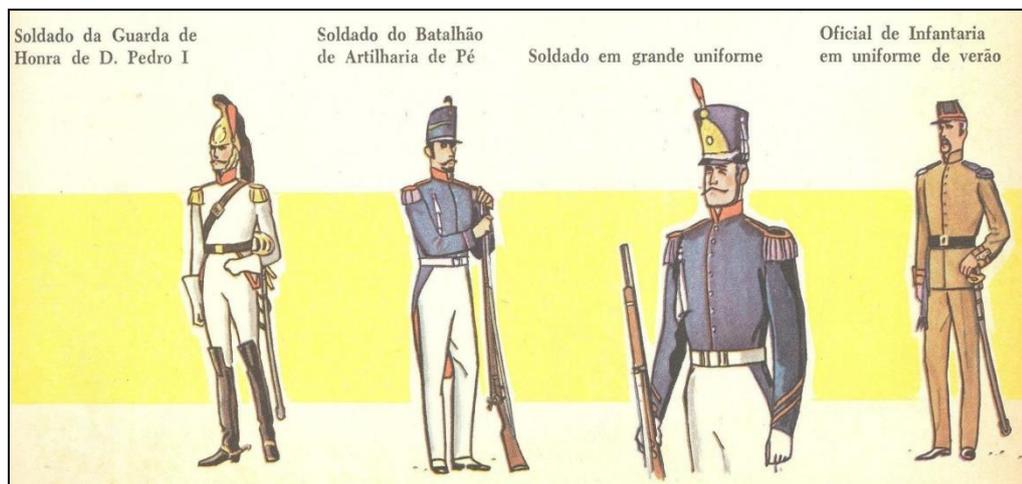
Os meninos e as meninas depois que crescem ficam gente grande. Vão ter uma profissão aí então não dependem mais dos pais. Depois que se casam ficam independentes. Você compreendeu?

E com o Brasil o que aconteceu?

O Brasil era pequeno não tinha muita população e, portanto, dependia de Portugal. (...) Depois que o Brasil cresceu, aumentou seu território e não precisava mais..... (para a criança completar) de Portugal (Ibidem, p. 25)

Nos dois livros da década de 1970, notamos o uso de figuras que remetem ao quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, e a aspectos do regime militar como, por exemplo, os diferentes tipos de fardas de regimentos militares:

Figura 4 – Fragmento de ilustração sobre soldados do Livro de 1971



Fonte: Penteadó e Issler (1971)

Para Moreno, a utilização de imagens como recurso pedagógico era uma espécie de comprovante dos fatos históricos, pois “buscava-se fidelidade às imagens “reais”. Neste caso, “reais” eram as produções do século XIX, os desenhos dos viajantes e os quadros “históricos” elaborados pela Academia Imperial” (MORENO, 2014, p.169-170).

Entre o final da década de 1980 até meados de 1995 o conteúdo de Independência do Brasil, em alguns manuais, foi alocado no final do livro em um compêndio de datas comemorativas sem atividades relativas ao tema ou acompanhado de questões que, novamente, conferiam destaque a nomes e datas tais como: em que dia, mês e ano foi proclamada a Independência do Brasil?, Quem proclamou a Independência do Brasil?

Paralelamente, encontram-se em outras obras da década de 1980 as marcas das reformulações implementadas pelo ensino de História “entremeadas à luta pela volta da democracia e pelo retorno oficial da autonomia da disciplina de História, ainda diluída, legalmente, nos Estudos Sociais” (Ibidem, p.239). Também no concernente a essa década, é relevante considerar a ampliação do sistema escolar com a redemocratização política do

país. A escolha dos dois livros analisados na sequência foi realizada considerando essas questões.

No livro *Mundo Mágico Estudos Sociais-Ciências- Programas de Saúde* (1986), de autoria Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone, o conteúdo de Independência do Brasil encontra-se no final do livro em um compêndio sobre datas comemorativas. É possível perceber a clara denotação patriótica ufanista, ao vincular diretamente o sete de setembro como o Dia da Pátria. Tal conotação não foi reconhecida nos livros da década de 1970, porém, cabe-nos salientar que, diferentemente dos livros da década de 1970, a abordagem sobre a data comemorativa, qualquer que seja ela, se sobrepõe ao conteúdo em si por se tratar de um manual elaborado em torno das datas comemorativas.

O pequeno texto começa informando à criança sobre as comemorações da Semana da Pátria e convidando-a para conhecer um pouco mais sobre a história do país. O texto informa aos educandos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, e depois vai direto a proclamação da Independência, como se não tivesse ocorrido mais nada de significativo na História do Brasil entre 1500 e 1822. Depois, há uma referência a D. Pedro e, ao lado, vemos a imagem do busto do imperador:

Figura 5 – Fragmento do Livro de 1986



Fonte: Perugine e Vallone (1986)

Embora haja uma pergunta que busca dialogar com o cotidiano do aluno pedindo para que o mesmo escreva como são as comemorações referentes ao dia sete de setembro em seu município, as demais questões propostas direcionam para a memorização de datas e nome sobre o fato. Por último, questiona-se se os estudantes sabem cantar o Hino da Independência, apresenta-se a letra do mesmo ao lado da qual se alocam um vocabulário com os significados das palavras mais difíceis.

No livro *Estudos Sociais Educação e desenvolvimento do senso crítico* (1989), das autoras Maria da Glória Santos Mariano e Rosemary Faria Assad, encontramos, novamente, adaptação do quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, sem constar qualquer legenda de referência do nome da obra, do autor ou data de produção reproduzido apenas para iniciar o tratamento do tema:

Figura 6 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1989



Fonte: Mariano e Assad (1989)

Abaixo da imagem há um pequeno texto composto por frases curtas, com abordagens relacionadas à temática, mas nem sempre articuladas:

No dia 7 de setembro comemora-se a Independência do Brasil.

Durante muito tempo, o Brasil pertenceu a Portugal.

O Brasil sempre foi um país rico em recursos naturais.

Os portugueses tiravam daqui essas riquezas e comercializavam com outros países da Europa. (MARIANO; ASSAD, 1989, p. 129)

O conteúdo é iniciado a partir da alusão ao longo período em que o Brasil pertenceu a Portugal, afirmando que, durante esse tempo, os portugueses tiravam daqui as riquezas naturais e comercializavam-nos na Europa. Essa situação revoltava os brasileiros e tudo se agravou após a descoberta de minas de ouro no Brasil.

As autoras pretendem que os alunos aprendam que essa situação deixou os brasileiros descontentes e, com isso, começaram a desejar a Independência do país. Sem problematizar mais nenhuma questão, o texto segue diretamente informando que “somente” no dia Sete de Setembro de 1822 foi proclamada a Independência do Brasil pelo príncipe D. Pedro, o então governante na época. Assim, o sistema do país passou a ser monarquia e D. Pedro foi o primeiro imperador.

Na seção *Para Pensar*, a Independência efetiva do Brasil é questionada caracterizando um afastamento quanto ao trato do tema encontrado nos manuais de 1970. Ao convidar o aluno para refletir sobre *Como um país conquista a sua verdadeira independência?*, as autoras destacam a importância da educação do povo *para que todos possam ser cidadãos úteis a si próprios e à sociedade* e apontam também para a necessidade da independência econômica. Ao fim da discussão, solicita ao aluno para que responda a questão: *O Brasil já conquistou sua verdadeira independência? Por quê?*

Em que pese às questões reflexivas destacadas anteriormente, mantém-se as mesmas questões de cunho pontual solicitando ao aluno que indique as datas e nomes dos envolvidos no processo, já encontradas nos manuais anteriores.

A partir de 1996 os livros examinados apresentam o conteúdo de Independência do Brasil ora disposto entre os capítulos ou unidades de estudo, ora em apêndices que tratam de datas comemorativas. É perceptível, também

em outros manuais, que nas obras de entremeados de 1996 a 2002 há certa preocupação em problematizar a temática da Independência do Brasil, apresentando através de textos informativos, relativamente mais longos que o das obras anteriores, os movimentos contrários e a favor da emancipação política do Brasil. Todavia, as atividades didáticas relativas a essa temática parecem desprezar os conhecimentos prévios dos alunos e ainda focam a memorização de informações, com perguntas explícitas e, em algumas passagens, desconexas ao texto apresentado. A seleção das obras que compõem o acervo referente à década 1990 foi feita considerando tais características dos livros.

A década de 1990 é marcada pela ocorrência de um fato significativo - a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Nela ficou estabelecido que o ensino de História no Brasil devesse considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Temos ainda, no ano de 1997, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que colocaria a temática da identidade e das diferenças culturais, no campo da História e dos Temas Transversais, como questões sociais a serem enfrentadas.

Para Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca, o ensino de História passou por um intenso debate e a promulgação da LDB, suscitou uma série de reflexões acerca da constituição do saber histórico escolar:

Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação em Licenciaturas Curtas e os conteúdos didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra a precarização da profissão docente. (SILVA, FONSECA, 2010, p.13)

Assim, conforme esses pesquisadores, o encerramento da experiência ditatorial não significou o fim das velhas dificuldades no cotidiano do ensino de História. Entretanto, foi possível perceber avanços conceituais e procedimentais nos conteúdos de História:

Algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram a partir daquela conjuntura e de sua superação em termos políticos gerais. O crescimento da indústria editorial e privadas, nos vários níveis de ensino,

simultaneamente ao recuo dos sindicatos e outras entidades associativas, marcam certa inflexão dos debates das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou o recuo das lutas coletivas. Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem da História; passou-se a valorizar cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar. (Ibidem, p.14)

No início dos anos de 1990, os conteúdos de História encontram-se, predominantemente, nos livros de Estudos Sociais. Nos dois livros selecionados da década de 1990, a localização do conteúdo estudado nessa pesquisa dispõe-se, como já observado, em diferentes lugares: ora como unidade de estudo, ora como apêndice ao final do volume, tal qual encontrado nos livros da década de 1980.

No livro *Eu gosto de Estudos Sociais* (199?), de autoria de Célia Passos e Zineide Silva, o tema Independência do Brasil é apresentado no final do volume como uma data comemorativa. A página que inicia o tema é composta por uma reprodução de qualidade bastante superior aquelas encontradas nas décadas de 1970 e 1980, do quadro *Proclamação da Independência*, de 1844, de autoria de François-René Moreaux, da mesma forma que nas obras analisadas anteriormente a imagem é apresentada sem título da obra, sem referência ao pintor e sem nenhuma relação com texto alocado abaixo do mesmo. O uso do quadro de Moreaux já traz possibilidades diferentes para como o fato é representado na iconografia, pois se identifica um D. Pedro mais “próximo do povo”, na qual ele é representando numa situação de aclamação, levantando seu chapéu, e não empunhando a espada como no quadro de Pedro Américo:

Figura 7 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 199?



Fonte: Passos e Silva (199?)

O texto inicia a narrativa com a seguinte frase:

Com o descobrimento o Brasil ficou pertencendo a Portugal (PASSOS; SILVA, 199?, p.173)

Assim, a relação entre o descobrimento o Brasil e a situação de dependência a Portugal, sem necessariamente anunciar que os portugueses participaram do denominado “Descobrimento do Brasil”, é o ponto de partida da abordagem sobre a Independência do Brasil. Sem maiores explicações, as autoras prosseguem o texto narrando que os brasileiros ficam descontentes como essa situação e passam a querer libertar a sua pátria. Então, no dia Sete de Setembro de 1822 o príncipe regente, que governava o país, proclamou a Independência do Brasil. Daí em diante, o Brasil não recebeu mais ordens de Portugal e D. Pedro se tornou o primeiro imperador do Brasil.

Desse modo, o processo de Independência é apresentado ao aluno sem questionamentos e sem vinculações com outros acontecimentos, sejam estes do passado ou presente. E também sem nenhuma solicitação de atividade sobre o mesmo.

No segundo livro selecionado da década de 1990, *Os caminhos de Estudos Sociais* (1996), de autoria de Maria Luiza Favret, são aparentes algumas modificações nas atividades propostas, na qualidade do texto e na quantidade de informações se comparados com os livros das décadas anteriores a 1990. Investe-se na elaboração de textos mais longos e é possível notar que, nas atividades, há explicações quanto aos movimentos contrários à Independência e ao próprio imperador.

Em uma das atividades propostas, é oferecido aos alunos o seguinte texto:

Havia dois grupos que lutavam pela independência.

Um desses grupos queria que o Brasil se libertasse de Portugal e que D. Pedro assumisse o poder como imperador, sem a participação do povo.

O outro grupo queria que o Brasil se libertasse de Portugal e que o país passasse a ser governado por um presidente eleito pelo povo (FAVRET, 1996, p.153)

O professor é orientado a informar aos alunos que:

o imperador não é escolhido pelo povo e o poder passa diretamente para os seus descendentes, enquanto o presidente é eleito diretamente pelo povo (Ibidem, p.153).

A seguir, os alunos são convidados a se posicionarem sobre o tema respondendo a questões como: *Se você vivesse nessa época, que grupo apoiaria? Por quê?* É fato que não há no texto maiores informações que esclareçam objetivamente os diferentes posicionamentos relação à Independência do Brasil. O texto informa somente que havia dois movimentos antagônicos, um grupo queria que o Brasil se libertasse de Portugal e o outro grupo que não.

Ainda que de forma pouco contundente o povo é contemplado na abordagem do fato como sujeito participante do mesmo. A autora indica interesses opostos entre as Cortes e os brasileiros e convida o aluno a pensar sobre o assunto a partir da seguinte questão: *“Você acha que ao proclamar a*

Independência D. Pedro atendeu somente os interesses do povo?" (Ibidem, p.153).

A emblemática imagem em cima do cavalo empunhando a espada não é abandonada pela autora, porém o que encontramos nessa obra é uma releitura destinada ao público infantil:

Figura 8 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 1996



Fonte: Favret (1996)

Mas, a imagem que recebe destaque no capítulo é o quadro da *Coroação de Dom Pedro I*, de 1828, do pintor Jean-Baptiste Debret, acompanhada de um breve texto:

Figura 9 – Fragmento de imagem e texto do Livro de 1996



Fonte: Favret (1996)

Trata-se da primeira obra analisada em nosso estudo na qual a imagem é acompanhada de legenda indicando a autoria, porém a função que a legenda cumpre é a de legitimar a imagem como registro do acontecimento e

não como uma reconstrução sobre o mesmo. A data constante na legenda remete ao ano da coroação e não há nenhuma referência ao ano de produção da mesma.

Existem também indícios nessa obra quanto à preocupação em colocar o aluno como sujeito ativo de aprendizagem afastando-se de propostas que solicitam somente a localização e reprodução de informações constantes no texto. O aluno é convidado a escrever o que entendeu com as suas próprias palavras. Ainda que o livro seja de Estudos Sociais é patente que o mesmo já atende às discussões em voga na década de 1990 quanto às modificações necessárias nos livros de História. De forma tímida, registra-se a tentativa de situar a figura de D. Pedro em meio a um contexto social mais amplo, marcado por diferentes interesses.

A década de 2000 é marcada pela alteração, pelo menos no âmbito das obras destinadas às escolas públicas, quanto ao componente curricular que de “Estudos Sociais” passa a intitular-se “História e Geografia”. Em nossa pesquisa, os livros encontrados nessa década apresentam duas tipologias: “História e Geografia” e “História”.

As obras relativas à década de 2000 se destacam pela maior quantidade de informações sobre a Independência do Brasil e por trazerem fontes históricas diversas que são objeto de certa problematização. Há livros cujas fontes são acompanhadas de dados e, no caso das pinturas, da data de produção, do local onde estão atualmente, e em algumas abordagens acompanhadas de observações sobre as personagens pintadas, a paisagem, os animais, etc. Não obstante, também encontramos obras cujas imagens são apresentadas sem tais dados e não há atividades para que o aluno dialogue com as mesmas. Nossa escolha pautou-se em selecionar uma obra de cada tipologia.

Nos livros didáticos referentes a esse período encontramos uma abordagem sobre a Independência do Brasil realizada de forma mais contextualizada, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, as opiniões dos estudantes e sugerindo mais pesquisas sobre o assunto. Fica evidente que o objetivo dos autores desses livros é fazer com que os alunos percebam que a situação política do Brasil, naquela época, não era tranquila, pois, mesmo internamente, havia pessoas que não aceitavam a Independência

e outras que lutaram até morrer, ou seja, a ideia é fazer com que os alunos compreendam que a Independência do Brasil foi também um processo de reconhecimento tanto para os habitantes do país quanto para as outras nações, em especial Portugal.

Registra-se também que, nos anos 2000, conforme visto no capítulo terceiro, o PNLD se consolida como um complexo sistema de avaliação com fixação de critérios definidos previamente o que provocou mudanças significativas nos livros didáticos quer sejam elaborados para participar do PNLD, quer não. Frente a esse cenário, Jean Moreno (2014, p. 335) indica que se configurou claramente “uma nova situação quanto à produção didática nacional”.

Na obra *Vivência e Construção* (4ª Série, 2000), de autoria de José Willian Vesentini, Dora Martins Dias Silva e Marlene Pécora, a explanação sobre o conteúdo de Independência do Brasil inicia afirmando que, durante a permanência de D. João VI, o Brasil viveu um período agitado, embora a cidade do Rio de Janeiro tenha sido beneficiada com obras públicas o que, de acordo com os autores, não se estendeu ao restante do país. O texto segue informando que a Corte gastava muito dinheiro e quem pagava esses gastos eram os brasileiros que, em sua maioria, passavam por dificuldades devido ao açúcar ter deixado de ser uma fonte econômica e pela escassez de ouro. Os autores pretendem levar os alunos a perceber que os problemas econômicos nesse período ocasionaram uma insatisfação com os governos, pois surgiram vários focos de revolta no Brasil. Não obstante, percebemos que esse é o primeiro manual que menciona a Revolução do Porto em 1820 informando sobre a crise lusitana, porém, não há explicações mais detalhadas sobre esse acontecimento. O que podemos concluir é que neste livro o processo de Independência do Brasil é abordado a partir de diferentes lugares, quer sejam no Brasil, quer sejam em Portugal. Desse modo, após apresentar esses cenários, a narrativa prossegue dizendo de D. João VI resolve retornar a Portugal e deixa aqui seu filho herdeiro como príncipe regente:

Figura 10 – Fragmento de texto do Livro de 2000

Um grito de liberdade

A permanência de dom João VI no Brasil foi um período agitado. Se no Rio de Janeiro houve melhorias, o mesmo não se pode dizer do restante do país. A Corte gastava muito dinheiro e quem pagava as despesas eram os brasileiros que, na grande maioria, tinham uma vida difícil. O açúcar já havia deixado de ser fonte econômica, e o ouro também já começava a escassear. A insatisfação com os altos impostos e com a situação do país fez surgir vários focos de revolta no Brasil. A situação também estava ruim em Portugal. Em 1820, estourou a Revolução do Porto. Dom João resolveu retornar a Portugal e deixou aqui seu filho e herdeiro como príncipe regente. Mas quem era o filho do rei?

Fonte: Vesentini, Silva e Pécora (2000)

A narrativa cronológica e pautada exclusivamente no acontecimento abre espaço para aspectos da vida cotidiana de D. Pedro, o que podemos inferir pode contribuir no sentido desmistificar o herói, ainda que as qualidades anunciadas sejam no sentido de valorizar a imagem do mesmo:

Dom Pedro, filho dom João VI, tinha 23 anos quando foi nomeado príncipe regente do Brasil. Ele tinha um temperamento emotivo e entusiasmado. Gostava de movimento, festas, viagens e era um excelente cavaleiro. Também apreciava muito a música, tocava piano e compunha. Em 1821, ele compôs o Hino da Independência (VESENTINI, DIAS, PÉCORA, 2000, p.146)

O texto sobre a Independência do Brasil prossegue anunciando que D. João VI exige o retorno D. Pedro a Portugal e que o Brasil voltasse à situação de colônia. Inicia-se então no Brasil um movimento com o objetivo de convencer D. Pedro a ficar e a proclamar a Independência do Brasil. Outros políticos não concordavam com esse posicionamento e instaura-se uma situação de conflitos e revoltas nas províncias.

Dessa maneira, o texto informa que para ganhar apoio político D. Pedro resolveu visitar algumas províncias e na manhã do dia Sete de Setembro de 1822, encontrava-se às margens do riacho do Ipiranga, quando recebeu cartas importantes, sendo que uma delas era de José Bonifácio, pedindo que D. Pedro declarasse a Independência do Brasil, e outras vieram de Portugal e ordenavam o seu imediato retorno. Assim, na narrativa construída pelos

autores, afirma-se que D. Pedro ficou indignado, levantou a sua espada e gritou: - *Independência ou morte!* O Brasil se tornava independente de Portugal, D. Pedro foi aclamado imperador, passando a ser Pedro I e governando o Brasil de 1822 a 1831, período que ficou conhecido como primeiro reinado (VESENTINI, DIAS, PÉCORA, 2000, p.147).

Quatro imagens acompanham o texto que versa sobre a Independência do Brasil no livro em questão. Todas são seguidas por um pequeno texto explicativo e na lateral das mesmas, em letras minúsculas, o local ou acervo do qual fazem parte. Porém, estão ausentes referências quanto à autoria e data de produção. Trata-se da primeira obra na qual identificamos a tentativa de estabelecer uma ligação entre imagem e texto ainda que tal feito seja somente por meio de um enunciado aos alunos, “Leia os textos e observe as imagens” sem qualquer outro desdobramento. O quadro de Pedro Américo em sua totalidade é reproduzido praticamente em meia página, já com visível qualidade técnica:

Figura11 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 2000



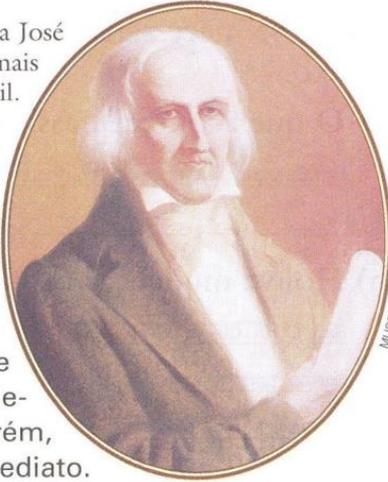
Fonte: Vesentini, Silva e Pécora (2000)

José Bonifácio é apresentado na outra imagem com indicação na legenda de que o mesmo foi um dos políticos que mais lutou para a Independência do Brasil:

Figura 12 – Fragmento de imagem e texto: José Bonifácio

Dom Pedro formou um ministério chefiado pelo paulista José Bonifácio de Andrada e Silva, um dos políticos que mais lutaram pela independência do Brasil.

Para ganhar apoio político, dom Pedro resolveu visitar algumas províncias. Foi bem recebido em Minas Gerais e em São Paulo. Na manhã do dia 7 de setembro de 1822, encontrava-se às margens do riacho do Ipiranga quando recebeu cartas importantes. Uma delas era de José Bonifácio, pedindo que dom Pedro declarasse a independência do Brasil. Outras, porém, vinham de Portugal e ordenavam seu retorno imediato. Dom Pedro ficou indignado. Levantou sua espada e gritou: — Independência ou morte!




Fonte: Vesentini, Silva e Pécora (2000)

O outro grupo de imagens apresenta D. Pedro ao piano e um leque comemorativo a partida de D. João VI do Rio de Janeiro e pode ser interpretada como uma tentativa de buscar outras fontes para a narrativa do tema:

Figura 13 – Fragmento de imagem e texto do Livro de 2000

■ Leia os textos e observe as imagens.



Dom Pedro, filho de dom João VI, tinha 23 anos quando foi nomeado príncipe regente do Brasil. Ele tinha um temperamento emotivo e entusiasmado. Gostava de movimento, festas, viagens e era um excelente cavaleiro. Também apreciava muito a música, tocava piano e compunha. Em 1821, ele compôs o Hino da Independência.



Este leque pintado a mão comemora a partida de dom João VI do Rio de Janeiro. Observe as embarcações a remo que conduziam os viajantes até o navio.

146

Fonte: Vesentini, Silva e Pécora (2000)

As atividades estão alocadas após o texto e, em sua maioria são perguntas explícitas relativas ao texto da página anterior no estilo de identificar e reproduzir a resposta. Entretanto, se observarmos a primeira pergunta e a resposta tida como correta no livro do professor, veremos que os alunos não terão como respondê-la porque o texto não oferece essas informações sobre a chegada de D. João em Salvador e abertura dos portos às nações amigas o que leva a inferir que é o professor quem deve explicar ao aluno esse acontecimento ou que o mesmo pode ter sido tratado em outros capítulos:

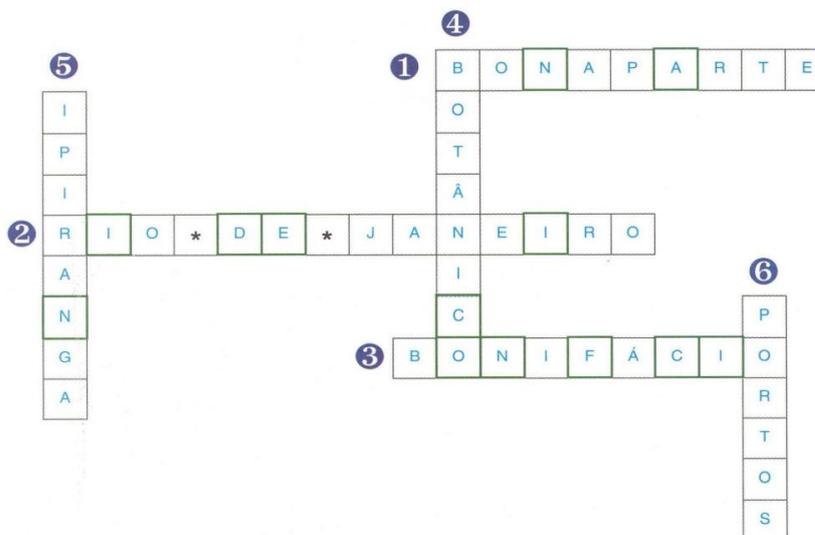
O que aconteceu assim que dom João chegou ao Brasil?

Em Salvador, ele assinou um documento autorizando a abertura dos portos às nações amigas. (Ibidem, p.148)

A mesma situação é registrada na página seguinte com a atividade de palavras cruzadas. Na questão 1, a criança precisa adivinhar ou pesquisar o nome do imperador da França pois, novamente, não é possível encontrar essa referência no texto. Na questão 4, pede-se aos alunos que completem o nome de uma das obras de D. João VI, no caso a atividade se refere ao Jardim Botânico, entretanto a única informação sobre as obras de D. João no Rio de Janeiro é demasiado vaga, apenas diz que o monarca fez melhorias na cidade. Ainda sobre a atividade de palavras cruzadas verificamos na questão 6, mais uma vez, a pergunta sobre a abertura dos portos não possibilita ao estudante respondê-la se baseando nas informações do texto. Uma proposta em específico questiona se o aluno já visitou o Rio de Janeiro, e caso o tenha feito, conte aos amigos sobre isso apresentando fotos se as tiver. Finalizando essas análises sobre as atividades, identificamos uma proposta confusa e inadequada para que os alunos respondam o nome do movimento ocorrido em Vila Rica, em 1789, utilizando como referência apenas as letras em destaque nos quadrinhos da cruzadinha anterior:

Figura 14 – Fragmento de atividade do Livro de 2000

3. Ainda com base nos conhecimentos que você adquiriu, resolva as palavras cruzadas.



HORIZONTAIS

- 1 A família real portuguesa veio para o Brasil fugindo do imperador da França, chamado Napoleão...
- 2 A Corte se instalou no..., que então era a capital do Brasil.
- 3 O ministério criado por dom Pedro era chefiado por José...

VERTICAIS

- 4 Uma das obras de dom João no Rio de Janeiro foi o Jardim...
- 5 Dom Pedro proclamou a Independência às margens do riacho do...
- 6 Uma das primeiras medidas de dom João ao chegar ao Brasil foi a abertura dos... às nações amigas.

4. Usando as letras que aparecem nos quadrinhos em destaque, escreva abaixo o nome do movimento ocorrido em Vila Rica, em 1789.

INCONFIDÊNCIA

Fonte: Vesentini, Silva e Pécora (2000)

A obra *História e Geografia – Coleção Curumim* (4ª Série, 2003), de autoria de Ernesta Zamboni e Sonia Castellar, destaca a opção didática identificada no texto e nas atividades em levar o aluno a problematizar o passado a partir de elementos do presente. O ponto de partida para a abordagem do tema Independência do Brasil é relacionar o fato às comemorações da vida cotidiana, no caso específico, os aniversários. A intenção das autoras é chamar a atenção dos alunos às diferentes formas que temos de registros de tais comemorações, como por exemplo, as fotografias, e

propor comparações com a forma de registrar outros fatos históricos em diferentes temporalidades:

A proclamação da Independência do Brasil, que aconteceu no dia 7 de setembro de 1822, também foi registrada em documentos escritos e em pinturas. (ZAMBONI, CASTELLAR, 2003, p. 185)

Nesse manual a narrativa construída para o estudo da Independência do Brasil é desencadeada a partir da análise de dois quadros apresentados em separado e acompanhado por questões específicas. O primeiro, *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, que vem acompanhado na página de informações sobre a autoria, do local onde está, por que e onde foi pintado. As autoras anunciam que *a tela é considerada a representação oficial da Independência do Brasil* (Ibidem, p. 186):

Figura15 – Fragmento de ilustração e texto do Livro de 2003

Vamos observar o mais conhecido quadro da Independência do Brasil:



Esse quadro, chamado *Independência ou Morte!*, pintado por Pedro Américo em 1888, a pedido do governo de São Paulo, encontra-se no Museu Paulista, em São Paulo, também conhecido como Museu do Ipiranga. O quadro retrata o episódio de 7 de setembro de 1822.

Foi pintado em Florença, uma cidade da Itália, 66 anos depois da Independência. A tela é considerada a representação oficial da Independência do Brasil.

Fonte: Zamboni e Castellar (2003)

As questões que devem ser respondidas a partir da análise do quadro são:

O que você considera mais importante nesse quadro?

O que o quadro representa?

Quem é a principal figura no quadro?

Como está representada a figura de D. Pedro?

O povo aparece representado no quadro? De que forma?

Na sua opinião, o que poderiam estar pensando as pessoas que aparecem na cena? (Ibidem, p. 186-187)

O segundo quadro é *Proclamação da Independência* de François, René-Moreaux, que é apresentado ao aluno acompanhado de referências completas incluindo o local onde o mesmo encontra-se no país:

Figura16 – Fragmento de ilustração sobre a Independência do Brasil do Livro de 2003



Fonte: Zamboni e Castellar (2003)

Figura17 – Fragmento de texto do Livro de 2003

Esse quadro, chamado *Proclamação da Independência*, foi pintado em 1844, no Brasil, pelo estudante francês de Belas-Artes François-René Moreaux.

Essa tela encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

Fonte: Zamboni e Castellar (2003)

As mesmas questões propostas para o quadro de Pedro Américo são postas para que o aluno responda. A ideia é que o aluno construa uma narrativa prévia sobre a Independência do Brasil a partir de uma análise comparativa entre os quadros e de inferências sobre o mesmo, pois indicar o que as pessoas poderiam estar pensando exige do aluno ultrapassar a imagem em si. Tal objetivo concretiza-se na seguinte proposta:

Compare os dois quadros. Observe as cores utilizadas, as roupas, quem está no centro, quem está ao lado da figura central, os gestos das pessoas representadas, a paisagem, os animais que aparecem, etc. Participe da discussão e depois anote as conclusões da classe. (Ibidem, p. 189)

Nesse sentido, o movimento didático pretendido por essa obra difere-se das demais, analisadas até então, porque identificamos a intenção de mobilizar o aluno para um trabalho aprofundado com as imagens enquanto fontes históricas. Há espaço para que as crianças emitam suas opiniões sobre o ocorrido e, ao mesmo tempo, fornece informações elementares para a aprendizagem da História que subsidiam a construção de conceitos históricos, tais como datação, contexto de produção da obra, autoria e o que se pretende representar.

O texto no qual as autoras discorrem sobre a Independência do Brasil vem após a análise das pinturas e não se difere muito do constante no livro de 2000, aborda-se a tensão entre portugueses e brasileiros, o retorno da família real para Portugal, a indicação de D. Pedro como príncipe regente, o posicionamento de D. Pedro frente às ordens portuguesas, o movimento a favor da Independência que vai se constituindo no Brasil e a descrição do fato

em si quanto ao recebimento das cartas. Diferencia-se das demais obras didáticas ao anunciar a criação da Assembleia Constituinte e ao trazer para o aluno a fala de D. Pedro registrada na historiografia:

Amigos, as cortes querem escravizar-nos e perseguem-nos. De hoje em diante nossas relações estão quebradas. Nenhum laço nos une mais. É tempo. Estamos separados de Portugal. Brasileiros, a nossa divisa de hoje em diante será Independência ou Morte! (Sérgio Buarque de Hollanda. História do Brasil: das origens à Independência. São Paulo: Editora Nacional, s.d. p. 132) (Ibidem, 192)

Há destaque para as atividades com os símbolos nacionais na época do Império e também para os problemas não resolvidos com a Independência do Brasil em relação à cidadania, como as reivindicações populares e a escravidão, fazendo com que o aluno perceba que houve um processo de aceitação e legitimidade do novo governo. E, por fim, são dispostas atividades que examinam a importância da Independência do Brasil nos dias de hoje e como essas questões aparecem, às vezes, de forma despercebida como, por exemplo, no início do próprio Hino Nacional.

Ao final da análise comparativa em torno do que os oito livros selecionados apresentam sobre o conteúdo Independência do Brasil, considerando os sujeitos históricos, as imagens e as propostas de atividades é possível tecer algumas conclusões pontuais. Mantém-se o conteúdo no livro, ainda que ocupando espaços diferentes, mas tratado de forma muito mais superficial nos livros da década de 1980. O sujeito histórico a quem mais se atribui o feito da emancipação política do Brasil é D. Pedro. Ele aparece como a personalidade principal dessa conquista. Há outros que também figuram como representantes da luta pela Independência do Brasil, como José Bonifácio, a princesa Leopoldina, D. João VI, os brasileiros revoltados, entre outros. É fato que nos livros datados até 1986, atribuía-se a Independência somente às pessoas ligadas à monarquia, como José Bonifácio, a princesa Leopoldina e o próprio D. Pedro. Só após esse período é possível perceber, nos livros pesquisados, a entrada de outros sujeitos como reflexo das

mudanças sociais e historiográficas que passaram a se preocupar com os chamados “excluídos da história”.

Na década de 1990, mesmo após a promulgação da LDB, os livros didáticos ainda apresentavam informações imprecisas e por vezes descontextualizadas, apesar dos avanços percebidos em relação aos procedimentos metodológicos que buscavam valorizar as experiências dos alunos para a aprendizagem sobre a Independência do Brasil.

Os efeitos das premissas da Lei 9.394 de 1996, na qual prevê o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) são reconhecidos nos manuais a partir da década de 2000. Nos livros publicados nesse período constata-se uma paulatina articulação entre os saberes históricos e os saberes pedagógicos. Passa a predominar uma concepção de aprendizagem da História que supera a simples memorização e valoriza a apreensão dos conceitos históricos pelos educandos. Na tentativa de fazer com que os alunos se apropriem desses conceitos, os livros didáticos passam a trazer textos mais longos e elucidativos, bem como atividades que propiciam às crianças exporem suas ideias por meio de debates.

Podemos depreender após esse estudo que as modificações na construção da narrativa sobre a Independência do Brasil nos livros didáticos entre as décadas de 1970 a 2000, são resultantes das transformações sociais decorrentes da luta pela democratização e pelos direitos dos cidadãos, das renovações historiográficas, de inovações tecnológicas na produção desses materiais e das políticas públicas para a educação, assuntos estes que serão retomados na conclusão da pesquisa.

CONCLUSÃO

Esse trabalho concentrou-se na investigação sobre como o conteúdo Independência do Brasil foi apresentado nos manuais didáticos para os primeiros anos do Ensino Fundamental entre as décadas de 1970 e 2000. Esse percurso analítico exigiu leituras teórico-metodológicas específicas, análises dos textos introdutórios dos Guias do PNLD e dos capítulos dos livros didáticos. A delimitação temática foi utilizada para referenciar uma discussão mais ampla sobre os aspectos formais e pedagógicos de apresentação de conteúdos históricos para crianças no início do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo organizamos nossos estudos em quatro capítulos que representaram o ordenamento lógico de constituição desse trabalho.

No primeiro capítulo, destacamos a emergência nas últimas décadas de uma concepção do saber histórico ensinado na escola com uma finalidade distinta do conhecimento histórico acadêmico-científico. Com efeito, o saber histórico ensinado na escola não é cópia e nem está subordinado à mesma lógica da ciência histórica ainda que ambos mantenham um vínculo umbilical. Mario Carretero, aliás, trabalha com a tese de que o conhecimento histórico se manifesta socialmente de três formas: história escolar, história acadêmica e história cotidiana. E há na História ensinada na escola o que Raimundo Cuesta Fernández designa como código disciplinar: construído social e institucionalmente e que é responsável pela seleção dos temas, atividades e abordagens a serem desenvolvidas em sala de aula.

No segundo capítulo, analisamos o processo de emancipação do Brasil a partir de aspectos historiográficos de referência. Tais aspectos assinalam que os encadeamentos dos fatos que resultaram na Independência do Brasil se configuraram em uma amálgama de rupturas e permanências as quais István Jancsó representou por meio da metáfora do mosaico. Para Isabel Lustosa, um elemento decisivo para a compreensão da reviravolta política da qual o Brasil emergiu como uma nação livre foi a atuação de D. Pedro. Sua personalidade avessa às regras formais, o seu caráter intempestivo e a profunda convicção pessoal de ser imperador teriam garantido uma ação eficaz que resultou ao final na manutenção do regime político e da unidade do território brasileiro.

No terceiro capítulo, discorremos sobre as características e a trajetória do livro didático no Brasil durante a ditadura militar e posteriormente no período da redemocratização política do país. Foi importante nessa perspectiva o estudo dos textos introdutórios dos Guias do PNLD da disciplina de História para compreendermos as especificidades dos manuais em diferentes épocas.

E, por fim, no quarto capítulo, analisamos as fontes coletadas na Biblioteca do Livro Didático da USP que tratavam do tema da Independência do Brasil, entre as décadas de 1970 a 2000, em manuais destinados para alunos que se encontram na etapa equivalente aos atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, gostaríamos de destacar as decorrências dessa investigação.

O resultado, em diálogo com a literatura especializada, evidencia as nuances e mutações nas maneiras de se apresentar e tratar esse conteúdo. Procurando entender cada livro didático no contexto de sua época de produção, circulação e consumo, notamos que até o final dos anos 1990 o conteúdo da Independência do Brasil, recorrente nos manuais, foi abordado de forma diluída em meio aos conteúdos da disciplina de Estudos Sociais e de modo predominantemente factual, sem quaisquer menções aos conflitos da época, com exercícios de fixação que visavam reforçar os valores autoritários, com evidentes elogios aos militares.

Percebemos as permanências de algumas estratégias didáticas e em alguns pontos na produção de narrativas acerca do fato histórico Independência do Brasil.

Dentre as principais permanências que os livros didáticos trazem destaca-se uma leitura política do Sete de Setembro em face de uma leitura política do presente, ou seja, as narrativas desse fato histórico são construídas a partir de influências do presente na leitura do passado.

Essa centralidade política na abordagem da Independência do Brasil negligenciou muitas vezes, discussões acerca da emancipação econômica e da própria emancipação social, como o caso da manutenção da escravidão após a proclamação da Independência como também da repercussão do fato por todo o território nacional. A cidade do Rio de Janeiro era a sede do império, entretanto, há um grande realce em todos os manuais pesquisados para a

cidade de São Paulo, palco do pioneirismo bandeirante e do acontecimento de maior dimensão histórica do país: a Independência do Brasil. Sinal, sem dúvida, de certo predomínio da historiografia e das editoras paulistanas.

Outrossim, a data histórica em estudo permanece apresentada, sobretudo, a partir da ação de sujeitos da família imperial portuguesa, evidentemente com destaque para D. Pedro. É ele o homem do grito, o príncipe americano que recusou várias coroas, entre elas a portuguesa, a espanhola e até mesmo a grega que lhe foram oferecidas (COSTA, 1968), as outras questões todas vão, de certa maneira, se transformando nos manuais, mas, D. Pedro continua sendo o protagonista dessa empreitada. Ele é, predominantemente, o sujeito da ação em todos os livros didáticos.

Dentre as modificações, as que primeiramente saltam aos olhos são relativas à evolução técnica das artes gráficas, e estas coincidem com a redimensão e a valorização das imagens consideradas como fontes históricas.

Já na perspectiva conceitual e pedagógica, o que se observa são as mudanças nas finalidades educativas atribuídas ao ensino de História ao longo do período em estudo. Destacamos assim, alguns aspectos que consideramos relevantes como, por exemplo, as próprias alterações na abordagem dos conteúdos históricos que passaram a ser mais próximas do pensar historicamente de forma a problematizar os fatos em substituição a uma abordagem ufanista/militarista da História. Embora os militares possam ser considerados vencedores na transição política da ditadura para a democracia, uma vez que mantiveram privilégios e imunidades com a Lei da Anistia, por outro lado, perderam ideologicamente. A interpretação histórica militarista ou ufanista perdeu terreno para uma interpretação crítica da História, com ênfase nos direitos do cidadão.

Outro enfoque também pode ser percebido na problematização dos sujeitos históricos. Ao comparar os manuais ao longo das décadas é notória a introdução de novos sujeitos históricos como resposta às leis de valorização das mulheres, índios e negros. Assim, os protagonistas da Independência do Brasil antes vistos como “míticos” (D. Pedro, D. João VI, a princesa Leopoldina e José Bonifácio) dividem espaço agora, na passagem para o século XXI, com novos “heróis” que lutaram pela emancipação do Brasil.

Ademais, é importante ressaltar que as mudanças nos costumes da sociedade influenciam diretamente a produção desses manuais. Haja vista que a produção dos livros didáticos do início da década de 1970 a meados da década 1980 reforçavam uma cultura do autoritarismo que predominava na política e nas relações sociais. As atividades relativas aos conteúdos em geral pressupõe a interpretação dos fatos históricos a partir de textos relativamente curtos com questionários explícitos, onde a primeira pergunta corresponde ao primeiro parágrafo e assim sucessivamente. Há também atividades de cruzadinhas e de preenchimento de lacunas onde existe a predominância de métodos mnemônicos.

A partir do final da década de 1980, notam-se as transformações nas atividades pedagógicas com problematizações na interpretação dos fatos (Será que o Brasil conquistou verdadeiramente a sua Independência?), ainda que fosse comum a utilização de questionários com perguntas explícitas.

Após a promulgação da atual LDB, em 1996, a disciplina escolar de História paulatinamente vai ganhando um espaço próprio para os seus conteúdos em livros específicos, além é claro de passar por uma profunda mudança ao adotar intenções e perspectivas da nova historiografia, das novas pedagogias e dos novos tempos de construção da democracia no Brasil. Outros sujeitos, outras temporalidades, outros encaminhamentos pedagógicos começam a despontar. Contudo, é somente quando os autores e editoras constroem livros pensados para crianças, considerando a sua capacidade de interpretar e problematizar os fatos, é que há a superação dos métodos mnemônicos e, assim, conseqüentemente, as questões mudam.

ANEXOS**Anexo 01**

Livro Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo

Livro de: Iolanda Marques, Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo 4ª Série. Cia. Editora Nacional, 197?

Figura 1 - Livro de: Iolanda Marques, Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo 4ª Série. Cia. Editora Nacional, 197?



BRASIL IMPÉRIO

Independência do Brasil

Assim que D. João VI voltou a Portugal, os portugueses tentaram fazer com que o Brasil voltasse novamente à simples condição de colônia. Para isso, queriam que D. Pedro voltasse para Portugal.

Os brasileiros não queriam que isso acontecesse. Em 9 de janeiro de 1822, José Clemente Pereira entregou um abaixo-assinado a D. Pedro, pedindo-lhe que ficasse no Brasil. O príncipe regente respondeu: "Como é para o bem de todos e a felicidade geral da nação, estou pronto: diga ao povo que fico".

D. Pedro nomeou José Bonifácio de Andrada e Silva para o cargo de Ministro do Reino. José Bonifácio contribuiu para que fossem aprovados decretos importantes no ministério, tais como:

- não execução de nenhuma ordem vinda de Lisboa sem o consentimento de D. Pedro;
- concessão do título de "Defensor Perpétuo do Brasil" ao príncipe regente;
- proibição da entrada de tropas portuguesas no Brasil.

75

Figura 2 - Livro de: Iolanda Marques, Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo 4ª Série. Cia. Editora Nacional, 197?

Em agosto de 1822, D. Pedro viajou do Rio de Janeiro para São Paulo, onde havia muitas agitações, causadas pelos portugueses. Ao chegar em São Paulo, porém, a paz já havia sido restabelecida e o príncipe seguiu para Santos.

Quando voltava de Santos para São Paulo, recebeu um mensageiro trazendo-lhe cartas do governo de Lisboa, de sua esposa D. Leopoldina e de José Bonifácio. Essas cartas comunicavam-no das novas ordens das Cortes portuguesas e aconselhavam-no a proclamar a Independência.

O príncipe e seus acompanhantes encontravam-se às margens do riacho Ipiranga.

Após ler as cartas, D. Pedro bradou:

"Brasileiros! As cortes de Lisboa querem escravizar-nos. De hoje em diante, nossas relações estão quebradas. Nenhum laço nos une mais. Estamos separados de Portugal. Independência ou Morte!"

Nesse mesmo dia, D. Pedro foi aclamado primeiro imperador do Brasil.

Aprenda que...

- Os principais vultos da Independência foram os irmãos Andrada (José Bonifácio, Martim Francisco e Antônio Carlos), Joaquim Gonçalves Ledo, Januário da Cunha Barbosa e outros.
- José Bonifácio é considerado o "Patriarca da Independência".
- D. Pedro I compôs a música do hino da Independência e Evaristo da Veiga escreveu a letra.

Atividades

Coloque um (X) nas alternativas corretas:

- () A Independência foi proclamada no Rio de Janeiro.
 (X) José Bonifácio é conhecido como "Patriarca da Independência".
 (X) 9 de janeiro de 1822 é considerado o "Dia do Fico".
 () José Clemente Pereira foi ministro de D. Pedro.
 (X) O primeiro imperador do Brasil foi D. Pedro.

Responda:

1. O que aconteceu assim que D. João VI chegou a Portugal? *Os portugueses tentaram fazer com que o Brasil voltasse à condição de colônia.*
2. O que aconteceu a 9 de janeiro de 1822? *José Clemente Pereira entregou um abaixo-assinado a D. Pedro.*
3. Que resposta o príncipe deu ao povo? *"Como é para o bem de todas e a: feli cidade geral da nação, estou pronto: diga ao povo que fico."*
4. Quem foi nomeado para o cargo de Ministro do Reino? *José Bonifácio de Andrada e Silva.*

Figura 3 - Livro de: Iolanda Marques, Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo 4ª Série. Cia. Editora Nacional, 1977?

5. Que título D. Pedro recebeu? *"Defensor Perpétuo do Brasil".*

6. Para onde ele viajou e por quê? *Para São Paulo; porque havia muitas agitações, causadas pelos portugueses.*

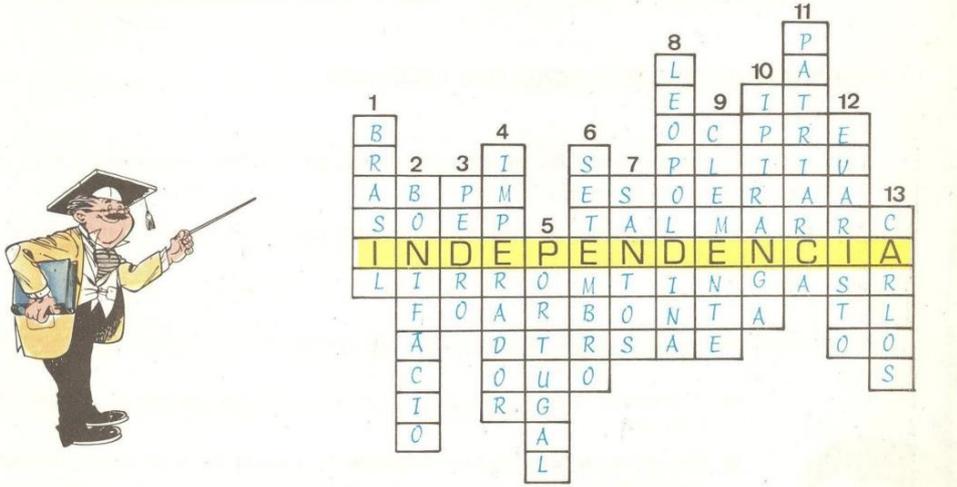
7. Que aconteceu quando ele voltava de Santos para São Paulo? *Recebeu um mensageiro trazendo-lhe cartas do governo de Lisboa, de sua esposa D. Leopoldina e de José Bonifácio.*

8. Que diziam as cartas? *Comunicavam as novas ordens das Cortes portuguesas e aconselhavam-no a proclamar a Independência.*

9. Após ler as cartas, que fez D. Pedro? *D. Pedro bradou: "Brasileiros! As cortes de Lisboa querem escravizar-nos. De hoje em diante, nossas relações estão quebradas. Nenhum laço nos une mais. Estamos separados de Portugal. Independência ou Morte!"*

10. Em que dia se deu esse fato? *7 de setembro de 1822.*

Com a palavra "Independência" na horizontal, complete as verticais:



1. D. Pedro foi o primeiro imperador do...

2. Segundo nome do "Patriarca da Independência".

3. Nome do príncipe regente.

4. A partir de 7 de setembro de 1822, D. Pedro passou a ser...

5. País que governava o Brasil.

6. Mês em que foi proclamada a Independência.

7. Um dos lugares que D. Pedro visitou em São Paulo.

8. Nome da esposa de D. Pedro.

9. Segundo nome de quem entregou a mensagem no "Dia do Fico".

10. Riacho em cujas margens se deu a Independência.

11. Título de José Bonifácio.

12. Primeiro nome do autor da letra do hino da Independência.

13. Primeiro nome de um dos irmãos Andrada.

Anexo 2
Livro Estudando São Paulo

Livro de: José de Arruda Penteado e Bernardo Issler, *Estudando São Paulo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1971.

Figura 4 - Livro de: José de Arruda Penteado e Bernardo Issler, *Estudando São Paulo*, 1971, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.p. 24



LIÇÃO N.º 11

A Independência do Brasil

Em 1822 ocorreu um fato muito importante na história do Brasil. D. Pedro, filho de D. João VI, rei de Portugal, proclamou a *independência do Brasil*. Nessa data nosso país deixou de ser *colônia* de Portugal. O grito de independência foi proclamado no dia 7 de setembro de 1822, numa pequena *colina* perto do riacho do Ipiranga. Hoje, na cidade de São Paulo, existe um bairro com esse nome.

A Côrte portuguesa no Brasil

Em 1808, D. João, que era *príncipe regente*, a rainha e os nobres da Côrte desembarcaram no Brasil. Nosso país passou a ser a sede do govêrno português. Ficaram todos morando no Rio de Janeiro.

A cidade do Rio de Janeiro ficou uma beleza. Fizeram ruas com calçamento e construíram prédios muito bonitos.

Em tôdas as povoações havia muito contentamento. O rei D. João VI estava ajudando o Brasil a se desenvolver. Em São Paulo havia muito entusiasmo.

A volta de D. João VI para Portugal

Depois de alguns anos que D. João VI estava no Brasil os portugueses começaram a reclamar. Eles queriam que o rei voltasse para Portugal. Houve tanta reclamação que D. João VI resolveu voltar.

Aí foi a vez dos brasileiros começarem a reclamar. Os brasileiros achavam que se D. João VI fôsse para Portugal êle não se preocuparia mais com o Brasil. Mas D. João VI gostava muito do Brasil. Êle foi para Portugal, mas deixou em nosso país seu filho, o príncipe D. Pedro.

D. Pedro não quer voltar para Portugal

D. Pedro estava governando o Brasil. Porém, os portugueses não queriam isso. Queriam que êle fôsse também para Portugal. Os portugueses achavam que o Brasil não podia ser favorecido. Eles desejavam que tôdas as riquezas do Brasil fôsem enviadas para Portugal.

D. Pedro, que também gostava do Brasil, achava que nosso país devia se desenvolver. Êle não que-

Figura 5 - Livro de: José de Arruda Penteado e Bernardo Issler, *Estudando São Paulo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1971.

ria ir para Portugal. Por causa disso, muitos brasileiros o apreciaram. Os brasileiros que mais se destacaram apoiando D. Pedro foram, *José Bonifácio de Andrada e Silva* e *Joaquim Gonçalves Lêdo*.

Acontece que mesmo no Brasil havia muitos portugueses que defendiam os interesses de Portugal. A notícia de que D. Pedro deveria ir para Portugal provocou muita agitação nas *províncias*. Havia muitas discussões entre brasileiros e portugueses.

Para acabar com a agitação e conseguir o apoio do povo, D. Pedro resolveu visitar as províncias.

O grito de independência

Em agosto de 1822, D. Pedro foi recebido em São Paulo com grande entusiasmo. A maioria dos paulistas queria que D. Pedro ficasse no Brasil.

No dia 7 de setembro, quando D. Pedro voltava de Santos, um mensageiro trouxe para ele notícias de Portugal.

Até aquela data D. Pedro governava o Brasil em nome de Portugal. Quando ele recebeu a mensagem ficou muito aborrecido. Achou que tinha chegado a hora da libertação do Brasil. O país deveria ter um governo próprio e não iria obedecer às ordens de Portugal.

Reunindo os homens e os soldados que o acompanhavam, D. Pedro *desembainhou* a espada e fez a célebre proclamação: "Independência ou morte!"

O Brasil independente

Era dia 7 de setembro de 1822 quando D. Pedro fez a proclamação. A partir daquele momento, o Brasil separou-se de Portugal, passando a ter um governo próprio.

Mais tarde o Brasil passou a ser *Império* e D. Pedro foi *aclamado* Imperador do Brasil, passando a ser chamado D. Pedro I.

Em São Paulo o entusiasmo foi grande. Houve comemorações e festas.

EXERCÍCIOS

Vamos fazer um exercício igual ao da lição anterior. Preste atenção: veja como são usadas as palavras *depende* e *independência*.

As crianças obedecem aos seus pais. O pai é o chefe da família. A família *depende* do pai.

Os meninos e as meninas depois que crescem ficam gente grande. Vão ter uma profissão. Aí, então, não *dependem* mais dos pais. Depois que se casam ficam *independentes*. Você compreendeu?

E com o Brasil o que aconteceu?

O Brasil era pequeno, não tinha muita popu-

lação e, portanto, *dependia* de Portugal. Agora, preste bem atenção: com auxílio de seu caderno de exercícios para casa, você vai completar as sentenças com as palavras adequadas:

Depois que o Brasil cresceu, aumentou seu território e não precisava mais ... de Portugal.

Foi D. Pedro quem proclamou a ... do Brasil. O Brasil ficou sendo ... de Portugal.

Quando o Brasil ficou ... de Portugal, São Paulo também ficou independente de Portugal, mas ficou sendo uma província do Brasil.

Soldado da Guarda de Honra de D. Pedro I



Soldado do Batalhão de Artilharia de Pé



Soldado em grande uniforme



Oficial de Infantaria em uniforme de verão



Anexo 3

Livro Estudos Sociais-Ciências- Programas de Saúde

Livro de: Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone. *Mundo Mágico Estudos Sociais-Ciências-Programas de Saúde 3: 1.º grau*. Ática, 1986.

Figura 6 - Livro de: Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone. *Mundo Mágico Estudos Sociais- Ciências- Programas de Saúde 3: 1.º grau*. Ática, 1986.

DIA DA PÁTRIA

No dia 7 de setembro comemoramos o **Dia da Pátria**. Vamos conhecer um pouco da história da nossa Pátria?

Os portugueses descobriram o Brasil em 1500. Desde então, a nossa terra passou a pertencer a Portugal.

No dia 7 de setembro de 1822, Dom Pedro proclamou a Independência do Brasil. Daí em diante o Brasil não recebia mais ordens de Portugal.

Dom Pedro tornou-se o primeiro imperador do Brasil com o título de Dom Pedro I.



• **Responda:**

① O que comemoramos no dia 7 de setembro?
.....
.....

② O que aconteceu no dia 7 de setembro de 1822?
.....
.....

③ Quem foi o primeiro imperador do Brasil?
.....

Para fazer no caderno:

• Escreva como o dia 7 de setembro é comemorado no município onde você mora.

Figura 7 - Livro de: Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone. *Mundo Mágico Estudos Sociais-Ciências- Programas de Saúde 3: 1.º grau*. Ática, 1986.

Você sabe cantar o Hino da Independência?

HINO DA INDEPENDÊNCIA

Letra de **Evaristo Ferreira da Veiga**
Música de **Dom Pedro I**

*Já podeis, da Pátria filhos,
Ver contente a mãe gentil;
Já raiou a liberdade
No horizonte do Brasil.* } bis

*Brava gente brasileira!
Longe vá temor servil!
Ou ficar a Pátria livre,
Ou morrer pelo Brasil.* } bis

*Os grilhões que nos forjava
Da perfídia astuto ardil:
Houve mão mais poderosa,
Zombou deles o Brasil.* } bis

Brava gente...

*Não temais ímpias falanges,
Que apresentam face hostil:
Vossos peitos, vossos braços
São muralhas do Brasil.* } bis

Brava gente...

*Parabéns, oh! brasileiros.
Já com garbo juvenil,
Do universo entre as nações
Resplandece a do Brasil.* } bis

Brava gente...

**VOCABULÁRIO DO
HINO DA
INDEPENDÊNCIA**

ARDIL: malícia, truque.
ASTUTO: esperto.
FALANGES: tropas.
FORJAVA: fabricava.
GARBO: elegância.
GRILHÕES: algemas, prisões.
HORIZONTE: lugar onde o céu parece juntar-se ao mar ou à terra.
HOSTIL: inimiga.
ÍMPIAS: cruéis, más.
PERFÍDIA: traição.
RAIOU: brilhou.
RESPLANDECE: brilha muito.
SERVIL: submisso.
TEMOR: medo.
ZOMBOU: deu risada.

Anexo 4

Livro Estudos Sociais Educação e desenvolvimento do senso crítico

Livro de: Maria da Glória Santos Mariano e Rosemary Faria Assad, *Estudos Sociais Educação e desenvolvimento do senso crítico*. São Paulo: Brasil, 1989.

Figura 8 - Livro de: Maria da Glória Santos Mariano e Rosemary Faria Assad, *Estudos Sociais Educação e desenvolvimento do senso crítico*. São Paulo: Brasil,1989.

A Independência do Brasil - 7 de setembro



Reprodução

No dia 7 de setembro comemora-se a Independência do Brasil. Durante muito tempo, o Brasil pertenceu a Portugal. O Brasil sempre foi um país rico em recursos naturais. Os portugueses tiravam daqui essas riquezas e comercializavam com outros países da Europa. Foi no período da descoberta de minas de ouro no Brasil, que os brasileiros começaram a ficar revoltados com o governo português. Isso aconteceu porque a maior parte do ouro encontrado era levado daqui para Portugal. Com o passar do tempo, os brasileiros, descontentes com essa situação, começaram a desejar a Independência do Brasil. Mas somente no dia 7 de setembro de 1822 é que foi proclamada a Independência do Brasil, pelo príncipe D. Pedro, que, naquela época, governava o nosso país. O sistema de governo do Brasil passou a ser a monarquia e D. Pedro foi o primeiro imperador, com o título de D. Pedro I.

120

Figura 9 - Livro de: Maria da Glória Santos Mariano e Rosemary Faria Assad, *Estudos Sociais Educação e desenvolvimento do senso crítico*. São Paulo: Brasil, 1989.

ATIVIDADES

1) Em que dia, mês e ano foi proclamada a Independência do Brasil?

.....

.....

2) Quem proclamou a Independência do Brasil?

.....

.....

3) Quem foi o primeiro imperador do Brasil?

.....

.....

PARA PENSAR

Como um país conquista sua verdadeira independência?

No dia 7 de setembro de 1822, foi proclamada a Independência do Brasil. Mas esse fato não foi suficiente para tornar o nosso país independente. Para o Brasil conquistar sua verdadeira independência, é preciso:

- Educar o seu povo para que todos possam ser cidadãos úteis a si próprios e à sociedade.
- Não depender do dinheiro de outros países, mas resolver os problemas com seus próprios recursos.

Converse com sua professora e responda:

- O Brasil já conquistou sua verdadeira independência? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 5
Livro Eu gosto de Estudos Sociais

Livro de: Livro de: Célia Passos e Zineide Silva, *Eu gosto de Estudos Sociais 3ª Série*.
IBEP,199?

Figura 10 - Livro de: Célia Passos e Zineide Silva, *Eu gosto de Estudos Sociais 3ª Série*. IBEP, 199? ⁹

DATAS COMEMORATIVAS

7 de setembro

Independência do Brasil



Com o descobrimento, o Brasil ficou pertencendo a Portugal. Os brasileiros, descontentes com essa situação, queriam libertar sua Pátria.

No dia 7 de setembro de 1822, D. Pedro, o príncipe regente, que governava o nosso país nessa época, proclamou a **Independência do Brasil**.

Daí em diante, o Brasil não recebeu mais ordens de Portugal. O sistema de governo passou a ser a monarquia e D. Pedro tornou-se o primeiro imperador, com o título de D. Pedro I.

O dia 7 de setembro é considerado por nós o Dia da Pátria.

173

Fonte: Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP. 2013.

⁹ No livro não há a data de produção. Em uma das páginas do canto superior esquerdo, em anotação a lápis, consta: 199? Realizamos uma pesquisa no site Estante Virtual e constatamos versões da obra que datam a obra de 1990 e 1996.

Anexo 6
Livro Os caminhos de estudos sociais

Livro de: Maria Luiza Favret, *Os caminhos de estudos sociais* 4ª Série. Atual, 1996.

Figura 11 - Livro de: Maria Luiza Favret, *Os caminhos de estudos sociais* 4ª Série. Atual, 1996.

U N I D A D E 14



A INDEPENDÊNCIA

A vinda de D. João trouxe um grande benefício para o Brasil: podíamos fazer comércio com outros países, não só com Portugal, e os lucros obtidos com esse comércio ficavam aqui mesmo no nosso país.

O Brasil, porém, continuava obedecendo ao governo de Portugal e cumprindo as leis portuguesas, apesar de não ser mais colônia. Era preciso mudar essa situação.

Quando D. João retornou ao seu país, muitos brasileiros ficaram com medo de que o Brasil perdesse os benefícios concedidos pelo rei. A preocupação aumentou ainda mais quando as Cortes portuguesas começaram a pressionar o príncipe D. Pedro aqui no Brasil:

- decidiram que os governos das províncias brasileiras (as antigas capitanias) deveriam obedecer diretamente às suas ordens, e não às ordens de D. Pedro;
- ordenaram que D. Pedro retornasse a Portugal.

As Cortes, que tinham assumido o governo português quando D. João veio para o Brasil, queriam que o nosso país voltasse à condição de colônia de Portugal.

D. Pedro, porém, resolveu ficar no Brasil. Além disso, determinou que nenhuma ordem das Cortes deveria ser cumprida sem a sua autorização.

Mas, como as Cortes continuavam insistindo para que ele voltasse para Portugal, D. Pedro declarou a nossa independência. Isso aconteceu em 7 de setembro de 1822, às margens do riacho Ipiranga, em São Paulo. Ele se tornou o primeiro imperador do Brasil, com o título de D. Pedro I, iniciando-se o *Primeiro Império* ou *Primeiro Reinado*.



Cerimônia de coroação de D. Pedro I, em dezembro de 1822, retratada em gravata de Debraet.

152

Figura 12 - Livro de: Maria Luiza Favret, *Os caminhos de estudos sociais* 4ª Série. Atual, 1996.



ATIVIDADES

- Escreva com as suas palavras:
 - o que fez aumentar ainda mais o descontentamento dos brasileiros com relação a Portugal:

 - o que levou D. Pedro a proclamar a nossa independência:

- Leia o texto.

Havia dois grupos que lutavam pela independência. Um desses grupos queria que o Brasil se libertasse de Portugal e que D. Pedro assumisse o poder como imperador, sem a participação do povo. O outro grupo queria que o Brasil se libertasse de Portugal e que o país passasse a ser governado por um presidente eleito pelo povo.

Responda:

 - Se você vivesse nessa época, que grupo apoiaria? Por quê?

 - Você acha que, ao proclamar a independência, D. Pedro atendeu somente aos interesses do povo?

153

Anexo 7
Livro Vivência e Construção

Livro de: José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva e Marlene Pécora. *Vivência e Construção*. Ática, 2000.

Figura 14 - Livro de: José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva e Marlene Pécora. *Vivência e Construção*. Ática, 2000.

Um grito de liberdade

A permanência de dom João VI no Brasil foi um período agitado. Se no Rio de Janeiro houve melhorias, o mesmo não se pode dizer do restante do país. A Corte gastava muito dinheiro e quem pagava as despesas eram os brasileiros que, na grande maioria, tinham uma vida difícil. O açúcar já havia deixado de ser fonte econômica, e o ouro também já começava a escassear. A insatisfação com os altos impostos e com a situação do país fez surgir vários focos de revolta no Brasil. A situação também estava ruim em Portugal. Em 1820, estourou a Revolução do Porto. Dom João resolveu retornar a Portugal e deixou aqui seu filho e herdeiro como príncipe regente. Mas quem era o filho do rei?

■ Leia os textos e observe as imagens.



Dom Pedro, filho de dom João VI, tinha 23 anos quando foi nomeado príncipe regente do Brasil. Ele tinha um temperamento emotivo e entusiasmado. Gostava de movimento, festas, viagens e era um excelente cavaleiro. Também apreciava muito a música, tocava piano e compunha. Em 1821, ele compôs o Hino da Independência.



Este leque pintado a mão comemora a partida de dom João VI do Rio de Janeiro. Observe as embarcações a remo que conduziam os viajantes até o navio.

146

cento e quarenta e seis

Figura 15 - Livro de: José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva e Marlene Pécora. *Vivência e Construção*. Ática, 2000.

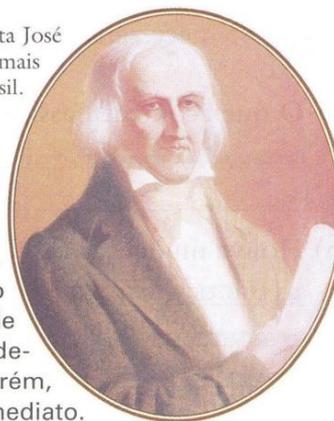
O rei de Portugal queria que dom Pedro retornasse a Portugal e que o Brasil voltasse a ser colônia. No Brasil, surgiu um movimento para convencer dom Pedro a ficar. Alguns políticos queriam que ele proclamasse a independência e se tornasse imperador do Brasil; já outros não concordavam com o governo do príncipe regente. Assim, surgiram conflitos e revoltas em algumas províncias.

Dom Pedro formou um ministério chefiado pelo paulista José Bonifácio de Andrada e Silva, um dos políticos que mais lutaram pela independência do Brasil.



Para ganhar apoio político, dom Pedro resolveu visitar algumas províncias. Foi bem recebido em Minas Gerais e em São Paulo. Na manhã do dia 7 de setembro de 1822, encontrava-se às margens do riacho do Ipiranga quando recebeu cartas importantes. Uma delas era de José Bonifácio, pedindo que dom Pedro declarasse a independência do Brasil. Outras, porém, vinham de Portugal e ordenavam seu retorno imediato. Dom Pedro ficou indignado. Levantou sua espada e gritou:

— Independência ou morte!



MUSEU PAULISTA



Finalmente, o Brasil tornava-se independente de Portugal. No mesmo ano, dom Pedro foi aclamado imperador com o nome de dom Pedro I. O período em que governou o Brasil, de 1822 a 1831, ficou conhecido como **Primeiro Reinado**.

147

cento e quarenta e sete

Figura 15 - Livro de: José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva e Marlene Pécora. *Vivência e Construção*. Ática, 2000.

O objetivo das questões propostas é verificar se os alunos compreenderam as principais idéias trabalhadas nos textos.

Você responde!

Você conheceu um pouco de um período da nossa história, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro até a Independência do Brasil. Agora você vai fazer algumas atividades para recordar o que leu e testar seus conhecimentos.

1. Se necessário, releia os textos para responder às perguntas abaixo.

a) O que aconteceu assim que dom João chegou ao Brasil?

Em Salvador, ele assinou um documento autorizando a abertura dos portos às nações amigas.

b) Houve mudanças na cidade do Rio de Janeiro?

Sim. O Rio de Janeiro era uma cidade pequena e suja. Com parte do dinheiro ganho com a abertura dos portos, dom João fez reformas na cidade: fundou o Jardim Botânico, o Banco do Brasil, criou a Academia Militar, o Museu Nacional, a Imprensa Régia, escolas de medicina, de música e de artes.

c) Todos os brasileiros foram beneficiados com a vinda da família real?

Não, só os que tinham dinheiro. As outras pessoas continuaram na miséria.

d) Qual foi a influência da Corte nos costumes dos brasileiros?

Os brasileiros ricos passaram a imitar os costumes dos nobres portugueses. Construíram casas luxuosas, adquiriram mobílias caras, louças finas e pratarias. Davam festas e bailes, imitando as danças, as roupas e os penteados da Corte.

e) Esta é uma “pegadinha”: quantos anos tinha dom Pedro quando chegou ao Brasil?

10 anos: a Corte permaneceu 13 anos no Brasil. Dom Pedro tinha 23 anos quando a Corte retornou a Portugal. Então, basta subtrair: $23 - 13 = 10$.

2. Você já visitou o Rio de Janeiro ou conhece alguma coisa de lá? Conte aos colegas o que você sabe. Se tiver fotos, leve para mostrar à turma.

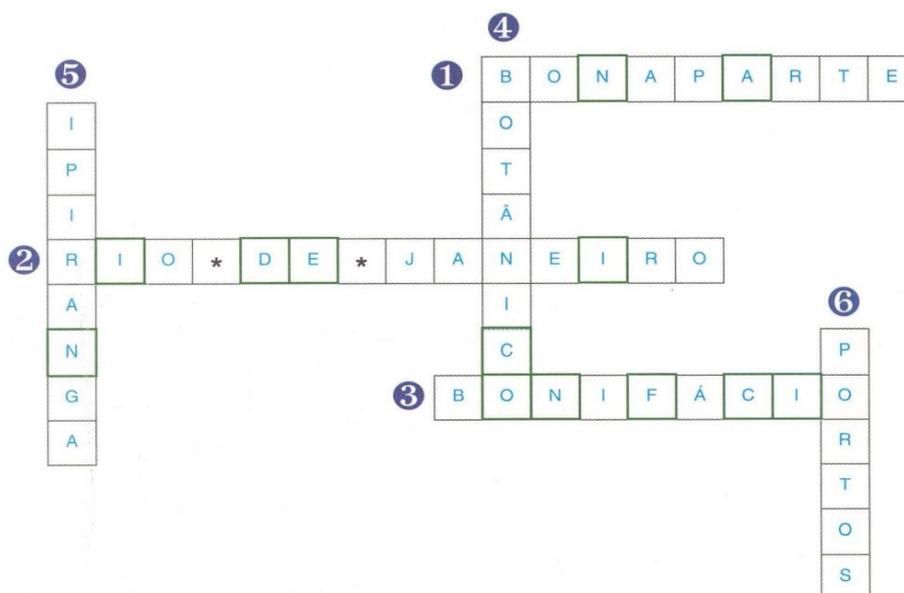
148

cento e quarenta e oito

Fonte: Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP. 2013.

Figura 15 - Livro de: José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva e Marlene Pécora. *Vivência e Construção*. Ática, 2000.

3. Ainda com base nos conhecimentos que você adquiriu, resolva as palavras cruzadas.



HORIZONTAIS

- 1 A família real portuguesa veio para o Brasil fugindo do imperador da França, chamado Napoleão...
- 2 A Corte se instalou no..., que então era a capital do Brasil.
- 3 O ministério criado por dom Pedro era chefiado por José...

VERTICAIS

- 4 Uma das obras de dom João no Rio de Janeiro foi o Jardim...
- 5 Dom Pedro proclamou a Independência às margens do riacho do...
- 6 Uma das primeiras medidas de dom João ao chegar ao Brasil foi a abertura dos... às nações amigas.

4. Usando as letras que aparecem nos quadrinhos em destaque, escreva abaixo o nome do movimento ocorrido em Vila Rica, em 1789.

INCONFIDÊNCIA

Anexo 8
Livro História e Geografia

Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. Coleção Curumim. São Paulo: Atual, 2003.

Figura 17 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

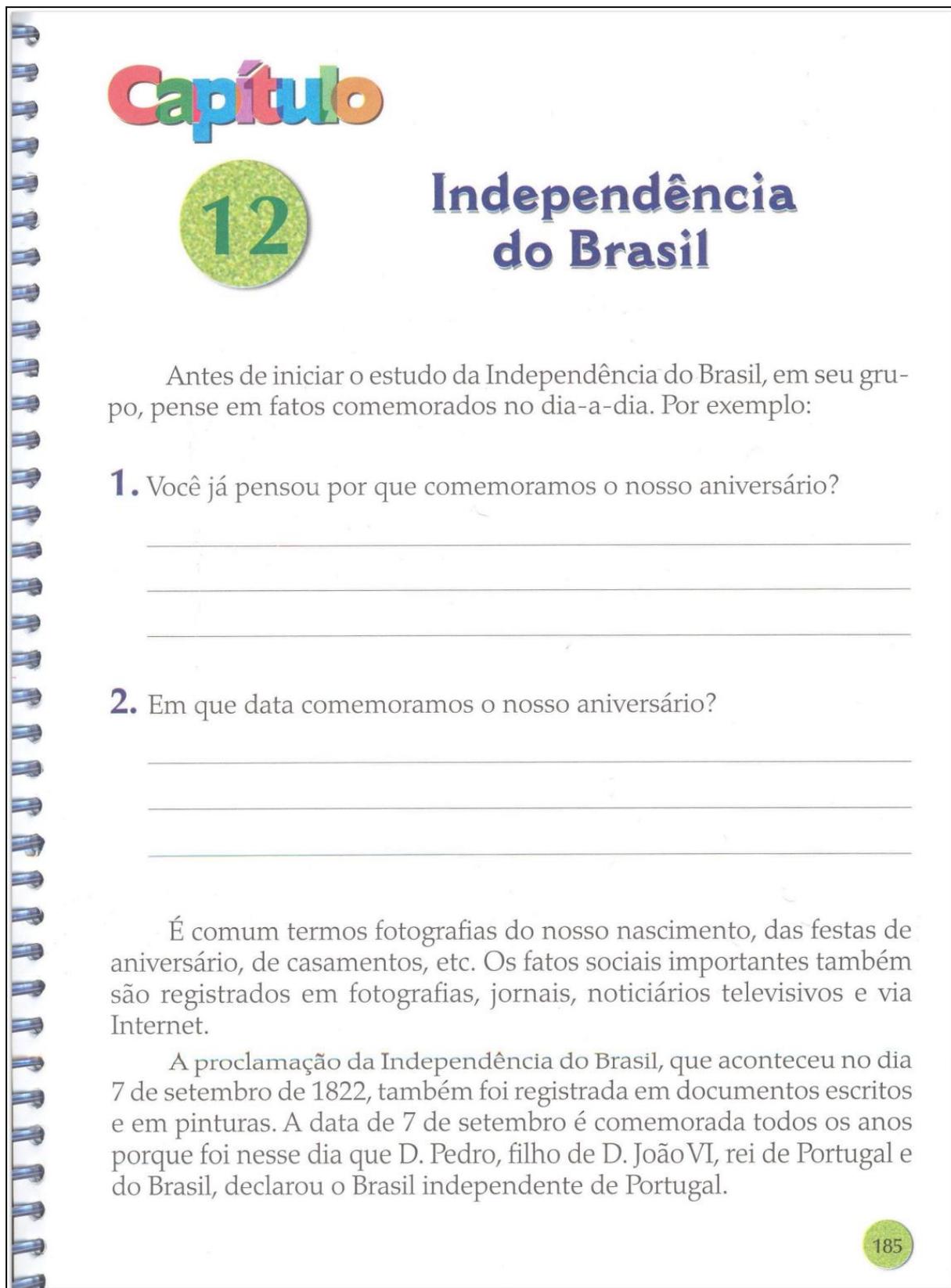


Figura 18 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

Vamos observar o mais conhecido quadro da Independência do Brasil:



Esse quadro, chamado *Independência ou Morte!*, pintado por Pedro Américo em 1888, a pedido do governo de São Paulo, encontra-se no Museu Paulista, em São Paulo, também conhecido como Museu do Ipiranga. O quadro retrata o episódio de 7 de setembro de 1822.

Foi pintado em Florença, uma cidade da Itália, 66 anos depois da Independência. A tela é considerada a representação oficial da Independência do Brasil.

3. Reveja a imagem do quadro *Independência ou Morte!* e responda às perguntas abaixo:

a) O que você considera mais importante nesse quadro?

b) O que o quadro representa?

c) Quem é a principal figura no quadro?

Figura 19 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

d) Como está representada a figura de D. Pedro?

e) O povo aparece representado no quadro? De que forma?

f) Na sua opinião, o que poderiam estar pensando as pessoas que aparecem na cena?

Observe outra tela que representa a Proclamação da Independência:



Figura 20 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

Esse quadro, chamado *Proclamação da Independência*, foi pintado em 1844, no Brasil, pelo estudante francês de Belas-Artes François-René Moreaux.

Essa tela encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

4. Reveja a imagem do quadro *Proclamação da Independência* e responda às questões abaixo:

a) O que você considera mais importante nesse quadro?

b) O que o quadro representa?

c) Quem é a principal figura no quadro?

d) Como está representada a figura de D. Pedro?

Figura 21 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

e) O povo aparece representado no quadro? De que forma?

f) Na sua opinião, o que poderiam estar pensando as pessoas que aparecem na cena?

5. Compare os dois quadros. Observe as cores utilizadas, as roupas, quem está no centro, quem está ao lado da figura central, os gestos das pessoas representadas, a paisagem, os animais que aparecem, etc. Participe da discussão e depois anote as conclusões da classe.

a) Cite o autor, a data e onde foi pintado cada quadro.

189

Figura 22 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

b) Quais são as diferenças entre os quadros?

c) Por que a representação dos quadros é diferente?

d) Qual das duas telas foi pintada mais próxima ao dia da Independência?

■ Como o Brasil ficou independente de Portugal

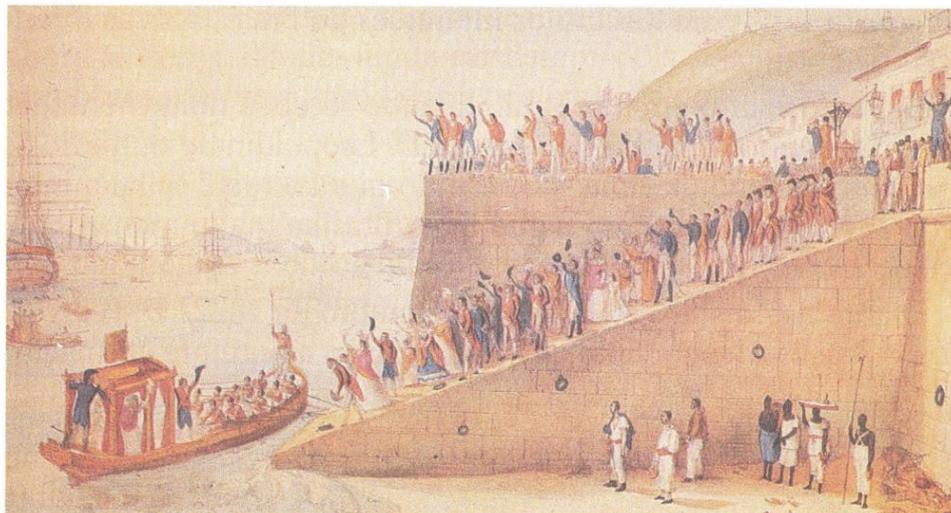
Não foi fácil a separação entre Brasil e Portugal. Havia conflitos entre brasileiros e portugueses. As relações estavam tensas, os portugueses lutavam para que Portugal voltasse a ser o centro de todas as decisões e que o Brasil voltasse à situação de colônia.

Em 25 de abril de 1821, o rei D. João VI e toda a comitiva real voltaram para Portugal, deixando no Brasil o seu filho D. Pedro, como príncipe regente.

O governo português enviou ao Brasil várias ordens limitando o poder de D. Pedro. Eles queriam que o Brasil obedecesse a todas as ordens vindas de Portugal e que o príncipe voltasse imediatamente para aquele país. Com essas atitudes, tentavam impedir a separação entre Brasil e Portugal.

Apesar da forte pressão de Lisboa para que D. Pedro voltasse a

Figura 23 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.



Partida da rainha para Portugal. Gravura de Debret, século XIX, retrata a partida da rainha, com suas filhas, em uma pequena embarcação que irá conduzi-las ao navio da esquadra real. Os portugueses acenam para a comitiva real.

Portugal, ele decidiu ficar. Enviou várias mensagens às províncias, solicitando união em favor de interesses comuns e comunicou ao povo que nenhuma ordem vinda de Portugal seria obedecida.

Já existia entre os brasileiros um movimento a favor da independência do Brasil. O príncipe regente D. Pedro visitou várias províncias e foi recebido em todas elas com festas, prometendo governar o Brasil apoiado em uma constituição.

Província: Era o nome dado a uma unidade administrativa do Brasil colonial, governada por um presidente. Era semelhante ao que, hoje, chamamos de Estado.

Nessas visitas, ele tentava conquistar o apoio de todos. A cada dia, a idéia da Independência ganhava força. Depois de conviver treze anos com a corte e a família real instaladas no Brasil, ficava difícil para o país aceitar a idéia de voltar a obedecer às ordens de Portugal.

Em junho de 1822, D. Pedro e seus aliados criaram uma assem-

Figura 24 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

bléia constituinte para discutir os interesses do Brasil, sem as interferências de Portugal.

D. Pedro estava em São Paulo quando recebeu duas mensagens do Rio de Janeiro: uma de sua esposa D. Leopoldina e outra do seu conselheiro José Bonifácio comunicando que Portugal tinha a intenção de enviar embarcações de guerra ao Brasil e que o momento era difícil e muito sério.

Diante dessa situação, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro declarou o Brasil independente de Portugal, com a seguinte afirmação:

Amigos, as cortes querem escravizar-nos e perseguem-nos. De hoje em diante nossas relações estão quebradas. Nenhum laço nos une mais. É tempo. Estamos separados de Portugal. Brasileiros, a nossa divisa de hoje em diante será Independência ou Morte!

(Sérgio Buarque de Hollanda. *História do Brasil: das origens à Independência*. São Paulo: Editora Nacional, s.d. p. 132.)

6. Explique a importância das viagens de D. Pedro às províncias para buscar apoio para a Independência.

■ Símbolos nacionais

Logo que o Brasil se tornou independente, foram criados vários símbolos, como o escudo real, a bandeira e o laço nacional que representavam o Brasil como uma nação independente.



Bandeira Imperial.

Figura 25 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

Os símbolos também foram idealizados para unir os brasileiros, embora as desigualdades ainda existissem, pois as reivindicações dos mais pobres não eram atendidas e boa parte da população continuava a ser escrava.

Como não havia meios de comunicação de massa, a notícia da Independência chegou de forma distinta em cada parte do Brasil, correndo por meio de mensageiros ou de boca em boca. Quando a população tomava conhecimento, festejava e dava “Vivas a D. Pedro”.



Aclamação de D. Pedro I no campo de Sant'Ana. Gravura de Debret.

No dia 12 de outubro de 1822, D. Pedro foi aclamado Imperador do Brasil, com o título de D. Pedro I “Defensor Perpétuo do Brasil” e, no dia 1º de dezembro de 1822, foi coroado no Rio de Janeiro.

■ Aceitação da Independência

A situação política do país não era tão tranqüila. Havia vários problemas. Muitos portugueses que moravam no Brasil não aceitavam a Independência e nem reconheciam a autoridade de D. Pedro I.

Figura 26 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.



Mais um passo

A Independência do Brasil deixou de ser assunto de discussão no nosso dia-a-dia, mas sua importância continua evidente em museus, ruas, praças e avenidas de muitas cidades brasileiras, que têm nomes como Independência, Sete de Setembro ou D. Pedro.

A Independência foi um fato tão marcante que, mesmo tendo sido escrito muitos anos depois, em 1890, o Hino Nacional brasileiro começa falando sobre esse acontecimento. O hino e a bandeira são os símbolos nacionais mais conhecidos atualmente, estão presentes sempre que o Brasil participa de eventos internacionais, e são usados em ocasiões festivas e manifestações populares.

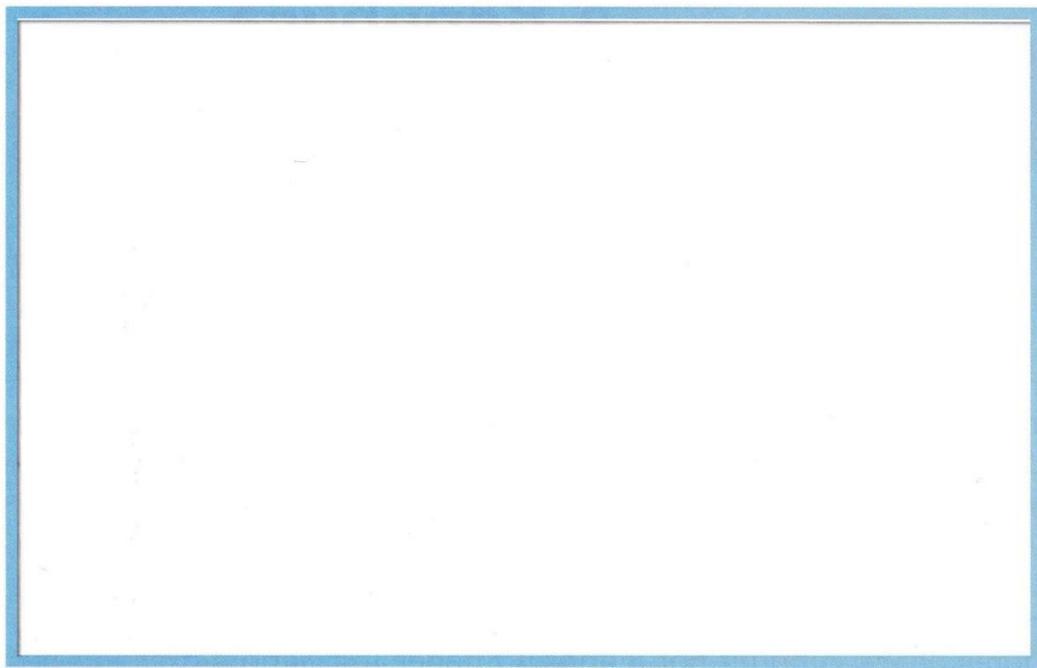
Vamos analisar melhor esses dois símbolos?

1. Leia a 1ª estrofe do Hino Nacional. Tente colocar as orações na ordem direta e escreva o que você entendeu. Não se esqueça de consultar o dicionário para entender o significado das palavras que você não conhece.

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
de um povo heróico o brado retumbante,
e o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
brilhou no céu da pátria nesse instante.

Figura 27 - Livro de: Ernesta Zamboni e Sonia CASTELLAR, *História e Geografia: 4ª Série*. São Paulo: Atual, 2003. – Coleção Curumim.

2. Desenhe a atual bandeira brasileira e pesquise o significado de seus elementos.



Veja alguns *sites* com informações interessantes a respeito da bandeira brasileira:

- www.frbandbrasil.hpg.ig.com.br/historiaband.htm
- www.guiadoscuriosos.com.br (em Busca, digite bandeira brasileira)
- www.uol.com.br/cienciahoje/che/bandeira.htm

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 28-41.

AISENBERG, Beatriz. Para que y como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Um aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, Beatriz e ALDEROQUI, Silvia (Orgs) **Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **História e Memória nos limites do (in)visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História**. 2012. Dissertação – UFJF, Juiz de Fora-MG.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação – UFU, Uberlândia-MG.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica nos jovens brasileiros e portugueses**. FE-USP, São Paulo 2011. Tese.

_____. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. FE-USP, São Paulo, 2006. Dissertação.

AQUINO, Maurício de. As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender história: apontamentos e reflexões. **História e-história**, 12 ago. 2014. ISBN: 1807-1783. Link: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=281>

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução de Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 5-9, jan/jun 2007.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.115-126, Jan/Jun 2007.

BAHIENSE, Daniel de Albuquerque **O "BOM ALUNO DE HISTÓRIA": O que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?** 2011. Dissertação – UFRJ, Rio de Janeiro.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: O uso de fontes.** 2009. Dissertação – UEL, Londrina-PR.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País.** *Estud. av.*[online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 103-140. ISSN 0103-4014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____(org.). **O saber histórico na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.

_____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANSFORD, John D. BROWN, Ann L. COCKING, Rodney R. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. Tradução de Carlos David Szlak. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** IDEB: Resultados e Metas. 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1343732> Acesso em: 18/10/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> Acesso em: 18/10/2014.

_____. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos:** Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4ª Séries. Brasília: FAE/MEC – UNESCO, 1994.

_____. **Guia de Livros Didáticos 1996:** 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Guia de Livros Didáticos 1998:** 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2000/2001:** 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2000/2001.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2004:** 1ª a 4ª séries: Geografia e História Brasília: MEC, 2003.

_____. **Guia do livro didático 2007:** História : séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2010: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 57-72, 2006.

_____. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental **Educação e Filosofia** Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

_____. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

_____. **Construtivismo e Educação**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Construir e Ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A monarquia brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**, 2, 177-229,1990.

COOL, César et alii. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COSTA, Sergio Correa da. **As quatro coroas de D. Pedro I**. Rio de Janeiro: Gráfica Record Editora, 1968.

COSTA, Wilma Peres. A Independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005, p. 53-118.

CRUBELLIER, Maurice. Manuais de história. In: BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Tradução de Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

DOOSE, François. **A história**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: Edusc, 2003.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009) Disponível em: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesis...%20.pdf

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2009.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Caminhos da História ensinada**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 81-110.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. 3.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2007.

_____. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

JANCSÓ, István. Independência, independências. In: JANCSÓ, István (org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005, p. 17-48.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.9-42, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIGHT, Kenneth. **A viagem marítima da família real**: a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LUCA, Tânia Regina. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: **A história na escola**: autores, livros e leituras. ROCHA, Aparecida Bastos; REZNICK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LUSTOSA, Isabel. **D. Pedro I**: um herói sem nenhum caráter. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

MALERBA, Jurandir. **A independência brasileira**: novas dimensões. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP: Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; ALVIM, Yara Cristina. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Caroline Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; JÚNIOR, Arnaldo Pinto. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o Seu sonho**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. In: AZEVEDO, Patrícia Bastos de (org.). **Pesquisa e prática**

educativa: Os desafios da pesquisa no ensino de História. 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em: 31/08/2014.

_____. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. 1ed.Vitória(ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 59-80.

MONTEIRO, Hamilton. **BRASIL IMPÉRIO**. São Paulo: Ática, 1994.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971, 2011). Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

MOURA, Michele Cristina. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2005. Dissertação – UFU, Uberlândia-MG.

NASCIMENTO, Sirlei Maria do. **As concepções de professoras das séries iniciais e a aula de História:** Um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina. 2010. Dissertação – UEL, Londrina-PR.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 145-172.

_____. HISTÓRIA. In: GUSSO, Angela Mari ... [et al.] Org: AMARAL, Arleandra Cristina Talin; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Vivianre. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba-PR: Secretaria do Estado da Educação, 2010. 176 p.

POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, JIRÍ. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, n.º 10, pp. 63-79, 2007.

REIS, José Carlos, História da História (1950/60). História e Estruturalismo: Braudel versus Lévi-Strauss. **Revista História da historiografia**, n.º 01, pp. 8-18, 2008.

_____. A escola metódica, dita positivista. In: **A história, entre a Filosofia e a Ciência** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p. 15 – 32.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez. 1996.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2010.

_____. **Reconstrução do passado.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR v. 1, n. 2, p. 07-60, jul. – dez. 2006.

_____. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais:** Algumas perspectivas de ensino em sala de aula. 2009. Dissertação – UEL, Londrina-PR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências”. **Educar.** Curitiba, nº especial 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Crise colonial e independência: 1808-1830.** Madrid: Mafre: Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

_____. **A longa viagem da biblioteca dos reis:** do terreno de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.31, nº 60, p.13-33, 2010.

_____. **Em busca do tempo entendido.** São Paulo: Papyrus, 2007.

SOUZA, Denise Martins Américo de. **PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA:** Do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais. 2009. Dissertação – UEL, Londrina-PR.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** A relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. Dissertação – UFPR, Curitiba.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. História Integrada é um eufemismo. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas,** São Paulo, ano.I, n.1, março/2001.

REFERÊNCIAS DE LIVROS DIDÁTICOS

FAVRET, Maria Luiza, **Os caminhos de estudos sociais** 4ª Série, São Paulo. Atual,1996.

MARIANO, Maria da Glória Santos; ASSAD, Rosemary Faria, **Estudos Sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico** Volume 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

MARQUES, Iolanda, **Estudos Sociais estudando o Estado de São Paulo** 4ª Série. São Paulo. IBEP, 197?

PASSOS, Célia Passos; SILVA, Zineide Silva. **Eu gosto de Estudos Sociais** 3ª Série, São Paulo. IBEP, 199?

PENTEADO, José de Arruda; ISSLER, Bernardo. **Estudando São Paulo Estudos Sociais** 3ª Série. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1971.

PERUGINE, Erdna; VALLONE, Manuela Diogo. **Mundo Mágico Estudos Sociais-Ciências- Programas de Saúde** 3: 1.º grau. São Paulo. Ática, 1986.

ZAMBONI, Ernesta Zamboni; CASTELLAR, Sonia. **História e Geografia: 4ª Série**. São Paulo: Atual, 2003.

VESENTINI, José Willian; SILVA, Dora Martins Dias; PÉCORRA, Marlene. **Vivência e Construção** História e Geografia 4ª Série. São Paulo. Ática, 2000.