

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HELDER MATEUS DE CAMARGO**

**A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO  
BRASIL: INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS**

**SÃO CARLOS - SP**

**2024**

**HELDER MATEUS DE CAMARGO**

**A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO  
BRASIL: INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** História, Filosofia e Sociologia da Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar

**SÃO CARLOS - SP**

**2024**

Camargo, Helder Mateus de

A colonização portuguesa em livros didáticos de história do Brasil: influências historiográficas / Helder Mateus de Camargo -- 2024.  
125f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Marisa Bittar

Banca Examinadora: Marisa Bittar, Leandro Lente de Andrade, Luciane Teixeira da Silva, Maria José Lobato Rodrigues

Bibliografia

1. História da educação. 2. História das disciplinas escolares. 3. Livro didático e historiografia. I. Camargo, Helder Mateus de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Helder Mateus de Camargo,  
realizada em 11/09/2024.

### **Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

Prof. Dr. Leandro Lente de Andrade (UFNT)

Profa. Dra. Luciane Teixeira da Silva (UFPA)

Profa. Dra. Maria José Lobato Rodrigues (UFMA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Mateus e José, e à Carolina, minha esposa.

## AGRADECIMENTOS

De modo especial, agradeço a Deus e a minha família, sem os quais, nada seria possível.

O apoio de minha esposa foi fundamental durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Sua presença, sempre acompanhada de palavras de encorajamento, não deixou que as dificuldades me impedissem de continuar.

Foi de inestimável importância o convívio com os colegas ao longo de todo o Mestrado. As trocas de experiência, vivência e impressões me enriqueceram sobremaneira. Meu trabalho também é, em certa medida, reflexo de suas contribuições.

Agradeço o carinho dos meus alunos. Com eles compartilhei muito das minhas angústias e conquistas. A realização e o cumprimento deste trajeto têm como destino, sobretudo a educação pública, para onde se encaminham meus esforços e meu desejo sincero por um ensino de qualidade.

Sou grato, de modo particular, aos colegas Igor e Lara. Nossas pesquisas nos aproximaram. A amizade construída também é a certeza de que tudo valeu a pena.

Meu fraterno agradecimento a minha orientadora Marisa. Com ela aprendi a valorizar os critérios da objetividade e da criticidade em relação à construção do conhecimento científico. Aprendi que é necessário respeitar, no expediente da pesquisa, as especificidades próprias do objeto de estudo e a conceber a Teoria não como uma ferramenta de caráter arbitrário, mas como um instrumento de análise a serviço do que quero compreender.

Agradeço por cada momento, sobretudo pela paciência e atenção, mesmo quando as dificuldades da vida lhe foram mais pesadas.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a colonização portuguesa em livros didáticos de História do Brasil sob a perspectiva da História da Educação e da História das Disciplinas Escolares. Procuramos investigar a forma e o significado atribuídos à colonização, de modo a identificar mudanças e permanências em relação aos conteúdos didáticos. Escolhemos, para a análise, quatro obras didáticas, cada uma, compreendendo um período específico do século XX. O livro didático é aqui concebido como um suporte cultural complexo, responsável pela sistematização de um conjunto de informações, conteúdos e valores. Observando-se a referida complexidade de sua natureza, a pesquisa visa também identificar e explicitar conceitos específicos em relação às concepções de História presentes na narrativa didática em relação ao processo colonial português. A problematização da narrativa didática dar-se-á, portanto, a partir do diálogo com o saber historiográfico, notadamente em relação às correntes historiográficas mais influentes para cada período em questão.

**Palavras-Chave:** Colonização portuguesa. Livro didático. História das Disciplinas Escolares. Ensino de História. Historiografia.

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate the Portuguese Colonization in didactic books of Brazilian History under the perspective of the History of Education and the History of School Subjects. It was intended to investigate the form and significance attributed to colonization to identify changes and permanence concerning didactic books. Four didactic pieces were chosen for this analysis, each covering one specific period of the twentieth century. The didactic book is here viewed as a complex cultural aid, responsible for the systematization of a set of information, contents and values. By observing the aforementioned complexity of its nature, the research also aims to identify and explain specific concepts in relation to historical conceptions found in the didactic narrative regarding the Portuguese colonization process. The problematization of the didactic narrative will thus be given from the dialogue under historiographical knowledge, particularly in relation to more influential historiographical currents for each of the periods in question.

**Keywords:** Portuguese colonization. Didactic book. History of School Subjects. Teaching History. Historiography.

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

*António Nóvoa*

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>2</b> | <b>LIVROS DIDÁTICOS.....</b>   | <b>18</b>  |
| 2.1      | CONCEPÇÕES E ABORDAGENS .....  | 18         |
| 2.2      | A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....                   | 29         |
| <b>3</b> | <b>COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS.....</b> | <b>37</b>  |
| 3.1      | HISTORIA DO BRASIL: COM MUITOS MAPPAS HISTORICOS E GRAVURAS EXPLICATIVAS DE ROCHA POMBO .....                  | 37         |
| 3.2      | HISTÓRIA DO BRASIL DE VICENTE TAPAJÓS .....  | 46         |
| 3.3      | HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FRANCISCO ALENCAR .....  | 55         |
| 3.4      | HISTÓRIA DO BRASIL: UM OLHAR CRÍTICO, DE GILBERTO COTRIM .....   | 64         |
| <b>4</b> | <b>COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL: INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS.....</b>     | <b>72</b>  |
| 4.1      | HISTORIA DO BRASIL: COM MUITOS MAPPAS HISTORICOS E GRAVURAS EXPLICATIVAS DE ROCHA POMBO .....                  | 72         |
| 4.2      | HISTÓRIA DO BRASIL DE VICENTE TAPAJÓS .....  | 80         |
| 4.3      | HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FRANCISCO ALENCAR .....  | 88         |
| 4.4      | HISTÓRIA DO BRASIL: UM OLHAR CRÍTICO DE GILBERTO COTRIM.....   | 98         |
| <b>5</b> | <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>108</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>114</b> |
|          | <b>ANEXO A – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....</b>  | <b>122</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Objeto e fonte de pesquisa relevante, o livro didático compreende importante instrumento de análise para a compreensão do conhecimento constitutivo das disciplinas escolares. A expansão das pesquisas na área, sobretudo a partir da década de 1990 (Munaka, 2012, p. 181), além de revelar a consolidação de um campo, aponta para a importância cada vez maior que os livros didáticos têm enquanto fonte de pesquisa para a História das Disciplinas Escolares e, de modo geral, para a História da Educação no Brasil.

São estudos que buscam compreender uma ampla gama de aspectos. A produção e a circulação de livros didáticos e sua vinculação com os poderes instituídos, tendo em vista as determinações impostas pelo mercado editorial; as questões que envolvem o fator ideológico, bem como a relação existente entre os saberes que o constituem, numa perspectiva de caráter curricular e epistemológica, são alguns exemplos das opções de pesquisa em relação ao tema.

Inserida no campo da História das Disciplinas Escolares, sob a perspectiva da História da Educação, a pesquisa tem como objeto de análise a colonização portuguesa na América em livros didáticos de história do Brasil e sua filiação com o conhecimento historiográfico. Procuramos investigar, em perspectiva diacrônica, a forma e o significado atribuídos à colonização, de modo a identificar mudanças e permanências em relação aos conteúdos didáticos. A problematização da narrativa didática se dará por meio do diálogo com o saber historiográfico, notadamente em relação às correntes historiográficas mais influentes para cada período em questão.

Sobre a importância do livro didático para os estudos ligados à História da Educação, Gasparello afirma:

A inserção do livro didático no processo histórico moderno da escolarização evidencia seu caráter de referência histórica que confere a este objeto uma dimensão privilegiada no estudo histórico da educação e constitui um *corpus* específico na história das disciplinas escolares, na perspectiva da construção social do currículo e da cultura histórica do seu tempo (Gasparello, 2015, p. 40-41).

A disciplina da História tem se revelado um campo fecundo no que se refere ao desenvolvimento dos debates e pesquisas em âmbito acadêmico, sobretudo em relação à perspectiva que concebe o livro didático enquanto instrumento sistematizador dos conteúdos escolares. Desta forma, propomos, em linhas gerais, uma reflexão sobre a história da disciplina da História. Para tanto, partimos da análise dos conteúdos históricos relacionados

ao período da colonização portuguesa na América em livros didáticos de história do Brasil no contexto do século XX.

O interesse pela compreensão dos elementos que constituem o conhecimento histórico nos livros didáticos aumentou significativamente nas últimas décadas, particularmente em relação àqueles ligados aos conteúdos historiográficos. A década de 1970 constitui, neste sentido, um período de renovação em torno da temática. Os trabalhos de Chervel, Goodson, Chopin e Chartier são referência no que diz respeito à educação escolar, de um modo geral. O currículo, a cultura escolar, a história do livro e da leitura, além da história das disciplinas escolares, são alguns dos temas e campos abordados em suas pesquisas (Munakata, 2012, p. 183).

Importante historiadora e pioneira dos estudos historiográficos sobre livros didáticos no Brasil, Circe Bittencourt demonstra, em suas análises, as possibilidades de reflexão sobre a disciplina da História a partir da problematização dos livros didáticos. Em diálogo com Choppin, aponta para a necessidade de se conceber o livro didático em toda a sua complexidade. Também destaca a importância da análise das dimensões sociais referentes aos processos que envolvem sua produção. Na relação que desenvolve entre conteúdo histórico disciplinar e livro didático, a autora ressalta:

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editores têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos históricos escolares (Bittencourt, 2008, p. 313).

A evolução da disciplina da História não pode ser pensada separada da produção e evolução dos livros didáticos ao longo do tempo, afirma a historiadora. O processo de materialização das disciplinas escolares está intimamente ligado à definição e à elaboração dos saberes e dos conteúdos didáticos. A partir do campo específico da História da Educação, esta importante relação tem sido objeto de investigação por parte tanto de educadores como de historiadores.

A década de 1980 compreende, neste sentido, um período de mudanças significativas do ponto de vista historiográfico. É a partir dela que a temática “Educação” passa a ser um alvo cada vez mais frequente entre as pesquisas desenvolvidas pelos historiadores de ofício. Antes deste período, entretanto, a Educação não era um setor devidamente explorado nos trabalhos historiográficos (Monteiro, 2007, p. 76).

O desenvolvimento de estudos acerca da articulação entre as questões ligadas à História enquanto disciplina escolar e a produção de livros didáticos revela o estabelecimento de um diálogo cada vez mais fecundo entre os referidos campos. Ao mesmo tempo, demonstra uma expansão significativa dos estudos na área. Esperamos que a pesquisa possa iluminar alguns aspectos relativos a esta articulação, sobretudo em relação às questões de ordem historiográfica.

Responsável por grande parte das condições materiais do ensino escolar brasileiro o livro didático constitui importante instrumento do trabalho docente e parte integrante do cotidiano escolar (Moreira, 2017, p. 898). O conhecimento que construímos sobre a história do nosso país deve-se, em grande parte, ao contato que, ao longo dos anos, estabelecemos com os livros didáticos na escola. Para muitos, uma das fontes mais relevantes em relação ao conhecimento sobre a nossa história.

Estudos apontam para o papel central que os livros didáticos de História desempenham no ensino, orientando, muitas vezes, a seleção dos conteúdos, a maneira de abordá-los e a metodologia de ensino. Para os alunos, em vários casos, esses manuais são o único material didático ao qual têm acesso (Gatti Júnior, 1999; Fonseca, 1999; Fonseca, 2003a apud Castro; Resende, 2004, p. 3).

A forma e o significado atribuídos à história do Brasil nos livros didáticos são aspectos que se constituíram e se constituem a partir da articulação de uma série de elementos. A influência dos saberes de referência, por exemplo, da História enquanto disciplina acadêmica, circunscrita por determinadas correntes historiográficas, compreende importante fator nesta relação. A dimensão histórica dos livros didáticos, tendo em vista o diálogo com os saberes pedagógicos de cada época, bem como a relação com os poderes políticos e econômicos, compreende, igualmente, outro aspecto importante na produção dos mesmos.

A depender do modo como esses elementos se articulam, a história do Brasil assumirá feições específicas quanto à forma e ao significado atribuído aos acontecimentos históricos. Sob esta perspectiva, procuramos entender o processo colonial português na América a partir da análise da influência historiográfica sobre a escrita didática de livros de História do Brasil. Para tanto, destacaremos alguns aspectos relacionados à dimensão histórica das obras escolhidas. A escolha pela colonização portuguesa na América em livros didáticos de História justifica-se por ser este um período altamente relevante no que concerne à formação do nosso país.

Vale destacar, entretanto, que nossa história ocupou por um longo tempo um lugar secundário nos currículos brasileiros. Durante o Império, por exemplo, os programas

curriculares privilegiavam, em detrimento de uma História Nacional, os ensinamentos de História Sagrada e História Universal. Sem considerar o fato de ter sido construída e abordada, durante muito tempo, em referência aos padrões da civilização europeia (Anhorn, 2003, p. 273).

A partir do exposto, algumas questões se colocam necessárias. Como caracterizar um livro didático? Como ele é concebido pelos pesquisadores? Quais são suas funções? Circe Bittencourt, ao tratar da questão, afirma:

[...] trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. [...] É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (Bittencourt, 2004, p. 301).

Para Oliveira (2009, p. 11-19), o livro didático tem como uma de suas principais características a materialização da disciplina escolar, além de estar ligado diretamente ao processo de disciplinarização dos saberes escolares.

Arlette Gasparello assim o define:

Além de se constituir como importante dispositivo no mundo escolar – instituidor de saberes e de práticas –, o livro didático expressa, como objeto de cultura, o complexo conjunto formado pelas manifestações do campo cultural, artístico, político e ideológico de uma época. Como fonte de pesquisa, permite a análise dos diferentes modos como os homens se relacionaram com o seu passado e como o legitimaram para o ensino (Gasparello, 2015, p. 44).

Choppin (2004), por sua parte, considera os livros didáticos como um objeto de múltiplas funções. Tendo em vista o reconhecimento de sua natureza complexa e de suas múltiplas possibilidades, atribui aos livros didáticos quatro funções fundamentais, podendo variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, o ensino e as formas de utilização. São elas: funções referencial, instrumental, ideológico-cultural e documental.

Para a nossa pesquisa, destacamos, como expediente de análise, a função referencial, também conhecida como curricular, para a qual o livro didático é entendido como suporte privilegiado de conhecimentos e conteúdos.

O autor enfatiza, ainda, que as pesquisas históricas acerca dos livros didáticos podem apresentar diferentes enfoques. No entanto, destaca duas categorias principais de análise. A primeira refere-se àquelas pesquisas que privilegiam a crítica ideológica e cultural dos livros didáticos. A segunda, que adotamos no presente trabalho, refere-se às pesquisas que enfatizam a análise dos conteúdos segundo um viés epistemológico.

Sob a perspectiva da História da Educação e da História das Disciplinas Escolares, procedemos à escolha dos livros para a análise. A partir do levantamento da pesquisa, foram mapeadas as seguintes obras: *História do Brasil*, de Rocha Pombo; *História do Brasil*, de Vicente Tapajós; *História da Sociedade Brasileira*, de Francisco Alencar; e *História do Brasil, um olhar crítico*, de Gilberto Cotrim. Entendidos como suporte privilegiado e sistematizador dos conteúdos escolares, os livros didáticos, aqui elencados, representam o *corpus* documental da pesquisa.

A seleção dos livros didáticos utilizados partiu de um levantamento prévio, tendo em vista, sobretudo o período de publicação das mesmas. As obras estão cronologicamente divididas entre as duas metades do século XX. Suas produções ocorreram em contextos históricos distintos: as duas primeiras obras estão situadas entre a Primeira República e o fim do Estado Novo. As outras duas, da Ditadura Civil-Militar à Redemocratização brasileira. A abordagem e delimitação dos períodos têm como objetivo balizar o entendimento das obras e dos conteúdos veiculados.

O recorte temporal adotado, compreendendo toda a extensão do século XX, justifica-se pelo desafio e necessidade do desenvolvimento de trabalhos ao nível de sínteses mais completas (Chervel, 1988, p. 1). As obras se referem à história nacional e pertencem ao segundo grau de ensino (Ensino Médio na atualidade). Com exceção do livro de Vicente Tapajós, produzido para o terceiro ano, os outros livros não explicitam a série para a qual se destinam. Procuramos, a partir dessas escolhas, garantir certo padrão para o expediente da pesquisa, de modo a identificar e examinar as eventuais mudanças e permanências nos conteúdos estudados.

Para o primeiro capítulo, propomos uma análise sobre os livros didáticos. Destacaremos algumas de suas concepções e abordagens, bem como o modo pelo qual o campo se articula à linha de pesquisa da História das Disciplinas Escolares. Para o linguista e historiador André Chervel, as disciplinas escolares possuem certas especificidades e objetivos próprios, os quais não podem ser negligenciados no âmbito da pesquisa. As disciplinas escolares são dotadas, neste sentido, de certa autonomia, não devem ser tratadas como uma forma de conhecimento menor que os demais (Chervel, 1988, p. 9).

Sobre este aspecto, para boa parte das pesquisas os livros didáticos eram vistos apenas como instrumento reprodutor das ideologias dominantes. Segundo Gasparello:

Nas pesquisas sobre a história do currículo e das disciplinas escolares o interesse pelos livros didáticos ganhou consistência e contribui para enfraquecer a visão de

que tais impressos seriam apenas vulgarizadores ao nível escolar de conteúdos nascidos nas ciências de origem, ou como meros reprodutores da cultura dominante, para percebê-los também como instrumentos de processos de criação e recriação de saberes e práticas culturais desse campo, como as metodologias de ensino, uma linguagem própria e um gênero literário específico (Gasparello, 2006, p. 1-2).

Cenário que seria modificado no Brasil, por sua vez, a partir da década de 1980. É o que afirma a historiadora Circe Bittencourt em *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. A maneira como a autora concebe e aborda os livros didáticos, considerando a complexidade de sua natureza, nos orientará no exame sobre os conteúdos históricos em nosso segundo capítulo. Procederemos segundo uma perspectiva descritiva e analítica dos textos referentes ao período da colonização portuguesa na América. Nossa reflexão tem como finalidade pontuar os aspectos fundamentais sobre a narrativa da colonização, procurando destacar a forma e o significado que os autores atribuíram a ela. Por meio de uma análise em perspectiva diacrônica, buscaremos identificar mudanças e permanências em relação à abordagem dos conteúdos.

A análise sobre os conteúdos e a construção do conhecimento histórico não pode ser feita, em contrapartida, separada de suas determinações históricas. O conhecimento histórico, como tal, possui sua própria historicidade, seja ele didático ou acadêmico. Para uma compreensão mais ampla e consistente acerca de sua natureza, faz-se necessário um exame profundo dos contextos, valores e princípios a partir dos quais o conhecimento é concebido. Bourdieu, em sua definição sobre o campo científico, destaca o seguinte:

O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força, lutas e estratégias, interesses, mas no qual essas invariantes revestem formas específicas (Bourdieu, 1994, p. 122).

No caso particular dos livros didáticos de História, a produção historiográfica compreende um campo fundamental em relação ao processo de constituição do conhecimento histórico escolar (Bittencourt, 2008, p. 140). Sendo um objeto polissêmico, o livro didático guarda profundas relações com o conhecimento acadêmico. Desta forma, para o terceiro e último capítulo estabelecemos, como objetivo principal, a problematização da narrativa didática por meio do diálogo com o saber historiográfico. Dito de outro modo, pretendemos identificar a influência das escolas historiográficas sobre a escrita didática.

O Positivismo, o Materialismo Histórico e a Escola dos Annales marcaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Propomos uma breve análise sobre os

saberes produzidos por essas escolas. Para tanto, utilizaremos como referência, entre outros estudos, as obras *Teoria da História*, do historiador José D' Assunção Barros.

Para um melhor entendimento a respeito da influência historiográfica sobre a escrita didática, apresentaremos, em linhas gerais, o contexto histórico a partir do qual as obras foram produzidas. Nesta última parte da pesquisa, estabeleceremos um breve diálogo com alguns aspectos referentes ao campo do Ensino da História, o que nos auxiliará no expediente de contextualização histórica das obras. O conhecimento histórico está enraizado no presente. Ainda que estabeleça relação com o passado e com o próprio futuro, suas motivações partem do “agora” do historiador.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa tem como referência, sobretudo as reflexões de Choppin e Bittencourt. Para estes, os livros didáticos, enquanto instrumento de conteúdos e valores, devem ser compreendidos tendo em vista a complexidade de sua natureza e de acordo com sua relação com a história. Para as tratativas acerca das disciplinas escolares em sua relação com a produção do conhecimento histórico, utilizaremos os estudos do pesquisador francês André Chervel, referência nas pesquisas sobre a História da Educação no Brasil desde os anos 1990.

## 2 LIVROS DIDÁTICOS

A constituição e o desenvolvimento do campo de estudo acerca da produção didática compreendem um aspecto relevante em relação às pesquisas realizadas em âmbito da História da Educação. Sua contribuição pode ser verificada desde as primeiras considerações a respeito da maneira como é concebido ao momento em que se dá a análise sobre os modos pelos quais os livros didáticos são utilizados pelos alunos em sala de aula. Enquanto documento histórico, os livros didáticos constituem importante referência quanto ao entendimento acerca do processo de materialização das disciplinas escolares. Como todo e qualquer documento, deve ser investigado e problematizado segundo sua relação com a história e com a cultura de seu tempo.

### 2.1 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

O livro era, ou ainda é, um dos símbolos da civilização ocidental, como afirma Henri-Jean Martin. Passando por etapas lentas, o livro foi o motor de uma verdadeira revolução que consagrou o divórcio entre o escrito e o falado pelas “maneiras de ler introduzidas no texto”. A escrita, e com ela a cultura livresca, passou a predominar como forma de comunicação, fazendo com que se renunciasse à transmissão oral, “à magia do verbo”. O livro foi se tornando um objeto sacralizado, acabando por se transformar em “modelo da cultura ocidental” (Martin, 1988; 1987, p. 227-246 apud Bittencourt, 2008, p. 94).

A importância dos livros didáticos enquanto objeto e fonte de análise para a História da Educação manifesta-se na consolidação e ao mesmo tempo na crescente produção de trabalhos e pesquisas em âmbito, sobretudo da História das Disciplinas Escolares. Responsável por grande parte das condições materiais do ensino escolar brasileiro, o livro didático constitui, entre outras funções, importante instrumento definidor dos conteúdos disciplinares (Moreira, 2017, p. 898).

O processo que levou à configuração do campo tem sua origem, segundo Choppin, em meados da década de 1970, momento no qual se verificou um aumento significativo do interesse pela história dos livros e das edições didáticas. Em “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, Choppin indica alguns fatores que, no seu entender, teriam sido responsáveis pelo aumento das pesquisas em relação ao estudo dos livros didáticos. Destacaremos apenas alguns pontos, os quais, julgamos relevantes para a presente pesquisa.

No que concerne à produção internacional (França, Inglaterra, Espanha e Canadá, entre outros), o autor aponta para o desenvolvimento de obras que buscaram uma síntese

acerca da história do livro. Destaca, também, o interesse de muitas populações em construir ou resgatar sua identidade cultural, em face dos acontecimentos ligados ao contexto da derrocada da URSS, do processo de descolonização e do aumento das reivindicações por parte de grupos minoritários.

O avanço tecnológico e “as incertezas em relação ao futuro do livro impresso”, outro fator abordado pelo autor, são aspectos que nos fazem pensar nossa própria realidade (Choppin, 2004, p. 552). Recentemente, na gestão de Tarcísio de Freitas (2023-2027), o governo de São Paulo recusou-se a adotar os livros didáticos oferecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). A intenção era investir em materiais digitais para os alunos a partir do 6º ano da rede pública. Muitos professores e especialistas desaprovaram a proposta, o que fez a secretaria da Educação voltar atrás da decisão. Os dois tipos de materiais seriam, então, adotados. No caso do conteúdo digital, também em uma versão impressa (Bernardo, 2023).

De forma sintética, Freitas distingue da seguinte forma o material impresso dos eletrônicos ou digitais:

E o que dizer dos livros em suporte eletrônico, na internet ou nos CDRom? O livro difere fundamentalmente do texto eletrônico. Ele é escrito de forma linear e seqüencial. É composto por autores e editores, possui unidade temática, é finito e o relacionamento entre as suas unidades é mediado por sumário e índices (ao contrário dos hipertextos) (Freitas, 2009, p. 11-19).

O aumento do interesse dos historiadores pelas questões relacionadas à área da educação também contribuiu com o avanço das pesquisas sobre os livros didáticos. A década de 1980 constitui um período importante, neste aspecto. A partir dela, verificam-se mudanças significativas no âmbito da historiografia, com impactos diretos sobre os estudos na área da Educação, sobretudo em torno dos modos de se fazer e pensar a história escolar e os livros didáticos. Destacamos, aqui, as contribuições do aporte teórico-metodológico da História Cultural. Com ela, novos sujeitos e objetos são introduzidos na análise dos historiadores. No caso brasileiro, o contexto esteve marcado pela abertura do processo de redemocratização e pela emergência dos movimentos sociais em apoio à campanha das “Diretas Já” (Oliveira, 2016, pp. 81-99).

Para a historiadora Circe Bittencourt, ocorre, desde então, uma gradativa aproximação dos intelectuais da Educação com o saber historiográfico. Entre suas causas, a autora destaca a crítica à história educacional num momento em que a História Cultural vivenciava seu apogeu entre os historiadores na Europa. Com base no reconhecimento da influência deste

paradigma sobre os estudos na área da Educação (também conhecido como paradigma da Nova História francesa), sobretudo no aspecto metodológico, e sob a perspectiva segundo a qual a escola é concebida como um espaço de produção de conhecimento, a autora destaca:

De maneira geral, fundamentos metodológicos da Nova História francesa possibilitaram as análises de temas que se tornavam o foco da atenção de alguns dos historiadores da área, voltados para a compreensão da escola em suas práticas, singularidades culturais e em diferentes temporalidades (Bittencourt, 2016, p. 20).

As pesquisas em História da Educação passariam a incorporar, no contexto de tais mudanças paradigmáticas, novas categorias de análise. Podemos citar, entre essas categorias, a representação, a apropriação, a cultura escolar, e outras mais (Moreira, 2017, p. 888-889).

José Luís Sanfelice, por sua parte, pontua:

As influências de várias escolas positivistas, de muitos marxismos e das duas primeiras gerações dos Annales são constantes por todos os cantos acadêmicos. Sempre houve a presença de ecléticos e mais recentemente de uma perspectiva que se identifica por Nova História desde a segunda metade do século passado (Siquelli; Sanfelice; Almeida, 2017, p. 39).

As ressonâncias da Nova História francesa também são destaque na abordagem do autor, bem como o reconhecimento das contribuições de outras escolas historiográficas em relação ao campo da Educação. Por exemplo, quando cita o Positivismo, o Marxismo e as primeiras gerações dos Annales, como indicado no excerto acima. Durante o regime militar no Brasil, a produção histórica passaria, igualmente, por uma renovação importante, tendo em vista a incorporação de novos temas de pesquisa de caráter marxista, muitos dos quais abrangendo o aspecto social, tais como a escravidão e a economia colonial (Nadai, 1993, p. 157).

Além do interesse por parte dos historiadores sobre os temas relacionados à Educação, Choppin chama-nos a atenção para outro aspecto, este, de ordem estrutural. A complexidade da natureza dos livros didáticos, suas múltiplas funções e a diversidade dos agentes envolvidos em sua produção estão, neste expediente, entre as principais razões apontadas pelo autor no que concerne ao aumento das pesquisas sobre a temática.

Seu interesse pelo assunto começou a partir de sua experiência como educador em Paris, na década de 1970. Na ocasião, constatou que grande parte das análises sobre os livros didáticos tinha como principal objetivo denunciar os elementos ideológicos associados às classes dominantes, em detrimento de outros aspectos, igualmente relevantes (Mortatti; Frade,

2014, p. 43). Em contrapartida e, de certa forma, em resposta aos estudos e pesquisas de sua época, Choppin destaca quatro funções essenciais associadas aos livros didáticos, quais sejam: funções referencial, instrumental, ideológico-cultural e documental.

A função referencial representa o fio condutor da presente pesquisa. A análise dos conteúdos históricos em diálogo com o saber historiográfico apoiar-se-á sobre seus pressupostos. Também conhecida como curricular ou programática, a função referencial tem como objetivo principal explicitar os conteúdos das disciplinas escolares. O livro didático, neste aspecto, é concebido enquanto depositário de conhecimentos, técnicas e habilidades que um determinado grupo da sociedade deseja comunicar às gerações posteriores. É a partir dela que os livros didáticos de História explicitam, por sua parte, os acontecimentos históricos, tendo em vista, entre outros elementos, a seleção dos conteúdos e a relação com o conhecimento historiográfico.

Sob esta perspectiva, Bittencourt ressalta o desafio que os autores e o mercado editorial devem enfrentar quanto à necessidade de estabelecerem-se vínculos entre a produção dos livros didáticos de História e as propostas curriculares e historiográficas. Os professores devem estar também atentos em relação à identificação da concepção de história presente nos livros didáticos utilizados por eles em sala de aula. Nem sempre, entretanto, a concepção de história aparece clara na proposta dos autores didáticos, afirma a autora.

A veiculação de uma verdade absoluta por meio de um discurso unitário e sem abertura para contestações está entre os problemas mais graves apontados pelos críticos em relação à narrativa didática. Bittencourt, procurando entender suas razões, afirma:

Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações (Bittencourt, 2008, p. 314).

Considerando a análise de alguns especialistas em relação à necessidade do processo de simplificação do conhecimento histórico nos livros didáticos de história, Selva Guimarães destaca dois aspectos importantes. O primeiro se refere à função didática do ensino, entendido como instrumento facilitador no processo de estabelecimento dos programas de ensino e na organização da sequência dos conteúdos. O segundo aspecto se refere à concepção, bastante difundida, segundo a qual a disciplina deveria oferecer aos alunos uma visão panorâmica de toda a história da humanidade, contribuindo, dessa forma, com o processo de simplificação,

neste caso, de grandes temas para meros acontecimentos históricos. Selva Guimarães, a esse respeito, alerta:

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificada e trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com os critérios políticos (Fonseca, 2003, p. 53).

A historiadora Circe Bittencourt representa um marco importante nas pesquisas sobre a história dos livros didáticos no Brasil. Sua tese “Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar”, publicada em 1993, constitui o primeiro trabalho de doutorado “que fez a história do livro escolar brasileiro seu objeto de estudo” (Bittencourt, 2008, p. 10).

No primeiro capítulo da obra, “Livro didático e construção do saber escolar”, refletindo sobre as concepções e os projetos relacionados à redação do livro didático no decorrer do século XIX à primeira década do século XX, Bittencourt avalia a influência política e o desejo dos intelectuais de condicionar e homogeneizar, pelo discurso, a leitura dos textos didáticos. Tal proposta atendia ao objetivo de, em última instância, reduzir as possibilidades de qualquer forma de contestação em relação aos conteúdos ali veiculados.

Nesta perspectiva, a autora buscou compreender o livro didático em sua relação com o sistema de ensino institucionalizado no Brasil, destacando as aproximações e conflitos entre o Estado e a Igreja Católica, sobretudo durante a passagem do século XIX para o século XX. A análise dos conteúdos didáticos deve, portanto, estar atenta no que se refere à relação entre o processo de desenvolvimento e produção dos livros didáticos e seu respectivo contexto histórico-social.

Os livros didáticos também expressam visões e imagens da sociedade, segundo época e local determinados. Motivados por interesses os mais variados possíveis, os autores, de modo geral, procuram representar, em suas obras, a sociedade que mais lhes convém. Para Choppin: “O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável [...]” (Choppin, 2004, p. 557).

Segundo Caimi (1999, p. 43):

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua

visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (Salles, 2010, p. 21).

Os livros didáticos devem ser tratados como um objeto fabricado, segundo uma “complexa teia de relações e de representações” (Bittencourt, 2008, p. 14). Seus conteúdos não são, de forma alguma, gratuitos e isentos de parcialidade. Enquanto objeto cultural, respondem a certas demandas sociais e condicionamentos diversos. Sua produção ultrapassa os limites próprios do saber científico. Participam e influem, igualmente, sobre este processo, entre outros aspectos, o entorno social dos autores, os interesses econômicos do mercado editorial, as legislações vigentes, bem com as concepções pedagógicas mais influentes. É a partir, portanto, desta complexa rede de relações que os livros didáticos são concebidos e fabricados.

Portanto, “o livro didático é uma mercadoria e, como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado. Daí, um duplo desafio com que se deparam os autores: produzir livros que satisfaçam às exigências pedagógicas e sociais e que, ao mesmo tempo, não se transformem em encaixes nas editoras” (Franco, 1982 apud Fonseca, 1990, p. 201).

As preocupações do tempo presente constituem, também, outra questão relevante. Em última análise, são elas que orientam o trabalho dos autores didáticos, assim como do historiador junto as suas fontes e hipóteses.

Concluída a análise sobre a função referencial, buscaremos agora explicitar, em linhas gerais, alguns dos aspectos relacionados à função instrumental dos livros didáticos. Função para a qual se orientam as práticas e os métodos de aprendizagem.

O conhecimento veiculado por meio dos livros didáticos está fundamentado sobre determinada proposta pedagógica. A maneira como esse conhecimento deve ser apreendido delinea-se segundo uma concepção específica de aprendizagem, da qual emergem, entre outros aspectos, as metodologias de ensino e as atividades de sistematização do conhecimento. Da concepção até o momento de sua utilização por parte de professores e alunos em sala de aula, os livros didáticos organizam-se, do ponto de vista metodológico, segundo situações didáticas específicas. Enquanto instrumento pedagógico, Freitas os define da seguinte forma:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo

predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (Freitas, 2009, p. 11-19).

Nosso objetivo aqui, entretanto, não é desenvolver uma análise profunda a respeito da função instrumental (pedagógica) dos livros didáticos. Tal proposta fugiria do escopo a que nos propomos para a presente pesquisa. Entretanto, destacaremos algumas questões que nos parecem pertinentes para este momento. Questões que julgamos necessárias para a compreensão do conceito que adotamos em relação à disciplina escolar.

A obrigatoriedade da disciplina da História remonta à criação do Colégio Pedro II em 1838 no município do Rio de Janeiro. Referência orgânica para o ensino secundário de todo o território nacional, a instituição tinha como principais diretrizes, naquele momento, a conservação e a reprodução de modelos pedagógicos já consagrados. Entre eles, o modelo francês foi o mais adotado.

Muitos dos professores do Colégio Pedro II também eram autores de livros didáticos. Até a década de 1930, eram eles os responsáveis pela formulação dos programas de ensino secundário no Brasil. Durante o Império, a disciplina da História buscou integrar-se ao currículo denominado humanista clássico, o qual tinha no estudo dos autores clássicos seu mais importante modelo e padrão cultural. A relação entre o Colégio, o IHGB e a Igreja Católica, vale ressaltar, foi fundamental acerca da produção de grande parte das obras didáticas deste período.

Em relação à influência do Colégio Pedro II sobre o aspecto formativo no ensino secundário brasileiro, Manoel pontua:

Posta assim a questão, evidencia-se que, desde a criação do Colégio Pedro II, no século XIX, até mesmo depois da metade do século XX, o direcionamento do ensino da História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois, o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano (Manoel, 2012, p. 164).

A educação secundária e superior era destinada a um grupo seletivo da população, os mais bem favorecidos economicamente. A ideia educacional tinha como pressuposto a formação deste pequeno grupo para o exercício de governo do país.

Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos políticos, a participação de camadas populares, como ex-escravos, trabalhadores rurais e urbanos (Karnal, 2007, p. 194).

A concepção de aprendizagem correspondente fundamentava-se na capacidade de memorização do aluno. A estrutura dos livros didáticos, muitas vezes organizada em formato de lições, consolidava o desejo dos programas curriculares em solidificar determinadas memórias históricas.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional (Bittencourt, 2008, p. 69).

Sob a perspectiva desses mesmos programas curriculares, no processo de construção do conhecimento histórico, a questão relativa à concepção de História seria interpretada em conformidade com a realidade vivida. Como aponta Nadai:

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (Nadai, 1993, p. 152).

Durante a década de 1920, este modelo pedagógico passou a sofrer duras críticas a partir da introdução do ideário da Escola Nova. Em relação ao ensino secundário, questionavam-se, entre outros aspectos, as técnicas de memorização, a passividade dos alunos, bem como a estrutura e os conteúdos escolares. Em detrimento da história do passado, defendia-se uma história contemporânea (Nadai, 1993, p. 152).

Com relação à intervenção do Estado brasileiro sobre as esferas didática e pedagógica, antes e durante o processo de redemocratização pós-Estado Novo, Ivan Manoel destaca duas tendências em relação à produção dos livros didáticos.

Imediatamente se percebe a tendência de se abandonar a leitura dos grandes autores clássicos e dos textos dos historiadores, como Seignobos, por exemplo, e cada vez mais se concentrar o processo de ensino aprendizagem da História na leitura de manuais, de livros didáticos, simplificados e bastantes aligeirados (Manoel, 2012, p. 155).

Como consequência destas mudanças, os livros didáticos passariam, nas palavras do autor, por um processo de “aligeiramento” em relação aos seus conteúdos, cada vez mais

superficiais, tendo em vista o deslocamento gradativo entre a Academia e o ensino (Manoel, 2012, p. 155).

Durante a Ditadura Civil-Militar, História e Geografia seriam amalgamadas nos Estudos Sociais. Em um contexto marcado pelo início da globalização, a necessidade quanto à formação de mão de obra especializada influiria significativamente sobre o processo de empobrecimento do ensino, na medida em que se perderiam o sentido filosófico e humanista da História (Manoel, 2012, p. 165).

Dos anos 80 aos Parâmetros Curriculares Nacionais verifica-se uma mudança com relação aos objetivos dos currículos e dos livros didáticos. As propostas curriculares para o ensino de História e para a produção dos materiais didáticos passariam a se orientar no sentido de preparar os alunos para o exercício da cidadania, agora em uma sociedade democrática. Segundo Fonseca:

O “novo” ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos (Fonseca, 2003, p. 92).

Seguindo a ordem estabelecida por Choppin em “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, passamos agora para a análise da função ideológica e cultural dos livros didáticos. Nas palavras do autor:

[...] é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político (Choppin, 2004, p. 553).

Responsável pela construção e legitimação de ideias, símbolos, imagens, personagens e eventos, os livros didáticos de História guardam especial interesse pelas questões que envolvem a relação entre determinados acontecimentos históricos e a construção da ideia de nação, sobretudo aqueles produzidos durante o XIX e as primeiras décadas do século XX. Aos historiadores deste período coube a responsabilidade de forjar, segundo determinações políticas específicas, a nacionalidade dos países que se encontravam em vias de formação (Odalia, 1997, p. 34).

O conceito de nação é relativamente novo, reporta-se ao final do século XIX. Para Hobsbawm, o termo “nacionalismo” deve ser entendido enquanto fenômeno político e sob a perspectiva da unidade política e territorial de um determinado Estado. Neste expediente, haveria a necessidade de reconhecimento, por parte do Estado, da existência de um centro de governo e de um território constituído, também por influência deste mesmo Estado (Hobsbawm, 1990, p. 27).

Para o autor, seria o Estado o responsável pela construção da nação, não o contrário. O sistema educacional responsabilizar-se-ia pela difusão da ideia de nação que mais fosse conveniente ao poder estatal constituído.

Naturalmente, os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da “nação” e inculcar a imagem e a herança da “nação” e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente “inventando tradições”, ou mesmo nações, com esse objetivo (Hobsbawm, 1990, p.112).

Como veículo portador de valores, cultura e ideologia, de forma explícita ou disfarçada, os livros didáticos favorecem o desenvolvimento de mecanismos associados a processos de aculturação e doutrinação em relação às gerações mais jovens (Choppin, 2004, p. 553).

Como exemplo, destacamos a experiência nacional nas décadas seguintes ao processo de Independência. Segundo as diretrizes nacionalistas do IHGB, professores e, ao mesmo tempo, autores de livros didáticos, sobretudo aqueles ligados ao Colégio Pedro II, teriam a incumbência de construir uma historiografia nacional também adequada a projetos específicos de nação.

O livro didático, como artefato histórico e cultural e veículo do saber institucionalizado na conformação de um discurso histórico, serviu aos diferentes projetos de nação. A modalidade desse discurso articulou fatos, suprimiu outros, enalteceu personagens e esqueceu outras tantas figuras anônimas que construíram nosso passado/ presente/ futuro (Gasparello, 2015, p. 40).

Para Circe Bittencourt, a seleção dos conteúdos históricos e a forma como eles se organizam na narrativa didática refletem, ao mesmo tempo e ainda hoje, as concepções de história e os objetivos identitários que as obras pretendem mobilizar, assim como as questões de ordem ideológica (Karnal, 2007, p. 189).

Diversos agentes do poder, do ponto de vista político e econômico, procuraram e ainda procuram fazer dos livros didáticos instrumentos de controle do ensino escolar. Neste aspecto,

a escolha do material didático deve ser compreendida como uma questão, sobretudo de ordem política e econômica. Muitos trabalhos buscaram evidenciar estas relações, destacando, por exemplo, as questões de ordem ideológica envolvidas. Bittencourt, entretanto, afirma:

Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos (Bittencourt, 2008, p. 300).

O interesse pela denúncia dos elementos ideológicos, assim como a análise da relação entre livros didáticos e a constituição de uma identidade nacional brasileira, permeou boa parte da produção envolvendo o estudo sobre os livros de História do Brasil em nosso país.

Observa-se a partir da década de 1980, entretanto, um crescente interesse pela análise dos livros didáticos segundo outras perspectivas, além, evidentemente, das preocupações com relação aos aspectos ideológicos e identitários, como destacado por Bittencourt no excerto acima. Ressaltamos, desta forma, a função documental, quarta e última função a ser aqui abordada, na qual os livros didáticos são concebidos e identificados de acordo com os documentos com os quais o conhecimento histórico é veiculado. Para Choppin, esta função é recente na literatura didática, própria de ambientes pedagógicos que valorizam o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa pessoal dos alunos.

É lugar comum o entendimento, nos dias de hoje, de que a sala de aula deve propiciar ao aluno um ambiente favorável à reflexão, assim como os meios dos quais dispõe o professor no cotidiano do seu trabalho. Os materiais didáticos, neste aspecto, são imprescindíveis, desde que devidamente problematizados. Enquanto portadores de uma ampla gama de documentos, os livros didáticos oferecem diferentes possibilidades de abordagem.

Além do conteúdo escrito, as investigações têm aberto espaço para analisar o conteúdo imagético nos livros didáticos, tratados como novas possibilidades de fonte histórica, como, por exemplo, a análise das fotografias e de imagens gerais e charges, abrindo espaço para a análise da cultura visual (função, forma e conteúdo), não só pela sensibilidade estética, mas pela leitura e consumo de imagens em cada época (Moreira, 2017, pp. 890-891).

Boa parte das pesquisas tem se debruçado na análise da produção e circulação dos impressos, bem como em sua materialidade, atentando-se para as práticas e usos da leitura em

sala de aula. De modo geral, são pesquisas que buscam compreender a função dos livros didáticos no contexto escolar, sob a perspectiva da história do livro.

Um segundo bloco temático debruça-se sobre a história da leitura (22), tendo como objeto investigativo o livro de leitura (13), o livro didático (7) ou a cartilha (2). Essa perspectiva temática parece ter ganhado fôlego a partir das contribuições de Roger Chartier (1998, 2001) e Anne Marie Chartier (2007) e dedica-se às histórias das práticas de leitura. Como parte dessa abordagem, aparecem ainda os trabalhos que tratam da relação entre os livros e as bibliotecas, questionando sobre a guarda e os usos/leituras/empréstimos dos livros depositados (Moreira, 2017, p. 890).

## 2.2 A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Como um dos mais poderosos dispositivos do processo de escolarização, os livros didáticos são importantes referenciais para a história das disciplinas escolares, no processo de escolarização e na construção de uma cultura escolar (Gasparello, 2002).

Sob a perspectiva da História da Educação, os livros didáticos representam importante referência para a História das Disciplinas Escolares. Seus conteúdos e saberes estão ligados diretamente ao processo de materialização das disciplinas em âmbito escolar. Segundo Gasparello e Crespo, estas podem ser assim definidas:

[...] construtos sociais que resultam, principalmente, de um processo relacional efetivado no interior da escola e no qual interferem a experiência docente, a escrita de livros didáticos e os saberes acadêmicos de referência, mas em interação com as demandas sociais e políticas historicamente compartilhadas (Gasparello; Vilella, 2016, p. 59).

As disciplinas escolares constituem, portanto, um saber específico, dado a complexa relação entre os elementos acima mencionados, dos quais destacamos, para a presente análise, os livros didáticos. Nota-se que a compreensão deste processo parte de uma ideia que valoriza o espaço escolar enquanto lugar de produção de conhecimentos, saberes e práticas. A dimensão escolar é entendida, aqui, segundo certo grau de autonomia, tendo em vista seu caráter histórico e social.

Há algumas décadas, a História das Disciplinas Escolares tem incorporado este mesmo entendimento, na medida em que tem buscado compreender a importância do papel da escola e de outras instâncias sociais na produção do conhecimento escolar. Como característica

fundamental deste campo de pesquisa, destacamos as possibilidades de análise sob a perspectiva histórica dos conteúdos disciplinares. As abordagens de caráter diacrônico em sintonia com a escrita didática tornam possível verificar as eventuais transformações de um determinado saber, na medida em que podem debruçar-se, com maior atenção, sobre uma série de circunstâncias que variam segundo tempo e locais específicos.

Segundo Bittencourt, a linha de pesquisa da História das Disciplinas Escolares tem como objetivo:

[...] identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização (2003, p. 15) (Júnior; Galvão, 2005, p. 393).

Deste modo, tendo em vista sua relação com a historicidade e o diálogo estabelecido com a produção didática, o campo em questão tende a contribuir, de modo significativo, com o processo de legitimação das disciplinas escolares. Por este caminho, como ficara caracterizado no excerto acima, enfatiza-se a busca e a identificação de um estatuto epistemológico próprio, sem, entretanto, descartar a relação com o saber produzido na academia, aqui considerado como uma das referências no processo de constituição das disciplinas.

[...] as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as (Júnior; Galvão, 2005, p. 396).

No que se refere ao entendimento acerca do processo de escolarização, o historiador Jean Carlos Moreno, abordando a relação entre a construção de identidades e os livros didáticos de História na década de 1980, afirma o seguinte a respeito das circunstâncias em torno das quais concebe a ação educativa.

Toda ação educacional está imersa em complexos contextos socioculturais. Os estudantes, individual e socialmente, não são tábula rasa. Por isso a relação educativa concreta nunca foi apenas de transmissão ou vulgarização de conhecimentos acadêmicos. Competências cognitivas, morais e comportamentais estiveram sempre no horizonte do objetivo de formar novas gerações, papel atribuído à escolarização na sociedade moderna (Moreno, 2017, p. 363).

Antes da década de 1980, entretanto, a escola e o conhecimento nela ministrado eram vistos, no Brasil, sob uma ótica bastante diferente. Em artigo sobre os livros didáticos, de acordo com a perspectiva do Ensino da História, Salles observa que:

Talvez tal estado de coisas possa ser explicado na senil concepção hierárquica entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, donde aos bacharéis é delegada toda a responsabilidade na produção do conhecimento científico, restando aos licenciados, a pouco nobre função de reproduzir tais conhecimentos, que foram elaborados por outros e em outros locais desconhecidos dos mesmos (Salles, 2010, p. 15).

Esta hierarquização, apontada pelo autor, entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado contribuiu, de certa forma, para o entendimento do espaço escolar enquanto simples instância reprodutora dos saberes. Ao universo acadêmico, em contrapartida, outorgava-se a incumbência da produção do conhecimento científico. Os estudos sobre a Educação neste período privilegiavam, de modo geral, a relação do universo escolar com as ações das políticas de Estado.

No bojo das mudanças que acompanharam as pesquisas sobre o estudo da História da Educação, o historiador francês Jacques Le Goff define a importância dos livros didáticos para o campo da História das Disciplinas Escolares por meio das seguintes palavras:

Como objeto cultural, o livro didático leva as marcas do seu tempo. Não só em seu aspecto material, que atesta uma história editorial e técnica, mas ainda em seus aspectos culturais, simbólicos e de representações sociais sobre a experiência histórica de sua época. E é esse caráter de referência histórica que confere ao livro didático dimensão privilegiada de estudo histórico da educação e constitui um corpus específico para perspectivas diferenciadas na história das disciplinas escolares e da construção social do currículo (Le Goff, 1992) (Gasparello; Villela, 2016, p. 61).

As décadas de 1970 e 1980 presenciaram um processo de reformulação e redefinição em relação às políticas educacionais, ao currículo e às problemáticas epistemológicas no mundo ocidental. As disciplinas escolares passariam a ser estudadas, sobretudo em relação com a definição de novos currículos e em diálogo com os modos pelos quais se dá a construção do conhecimento escolar. Acompanhando estas mudanças, os trabalhos mais recentes no campo da História da Educação têm contribuído para a configuração de uma história da educação escolar que busca associar a História do Currículo à História das Disciplinas Escolares.

Sob a perspectiva da construção social do currículo, a escola é concebida não somente em relação ao influxo de fatores externos a ela, mas também e principalmente de acordo com

suas próprias dinâmicas e especificidades. O espaço escolar e os saberes relacionados às disciplinas escolares possuem sua própria historicidade e devem, portanto, ser analisados de acordo com contextos históricos específicos.

Nessas abordagens, a perspectiva predominante é a de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural. Um processo que, por ser histórico, tem o caráter dinâmico e complexo das relações sociais: dele participam tanto as demandas *exteriores* à escola (pedagógicas, políticas, econômicas, culturais), como as demandas internas do espaço escolar, nas ações e experiências coletivas e individuais dos diversos atores que nele trabalham e estudam (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2007, p. 76).

Importante pesquisador francês e uma das grandes referências acerca da renovação das pesquisas em torno dos estudos sobre Educação, o linguista e historiador André Chervel aborda o estudo sobre as disciplinas escolares dando destaque para a compreensão de seus objetivos e especificidades. Para o autor, as disciplinas escolares são dotadas de relativa autonomia, não podendo ser tratadas, por sua vez, como uma forma de conhecimento menor que os demais (CHERVEL, 1988, p. 9). As investigações de sua relação com o conhecimento produzido pelas ciências de referência devem ser feitas levando-se em conta as questões expostas acima. Como afirma o próprio autor:

Se ligamos diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos saberes-fazer que tem curso na sociedade global, toda diferença entre umas e outras são então atribuídas à necessidade de simplificar, mesmo vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que nós não podemos lhes apresentar em sua pureza e em sua integralidade (Chervel, 1988, p. 6).

Sobre a importância de Chervel e de outros intelectuais para o estudo da História das Disciplinas Escolares em nosso país, Moreira aponta:

O referencial teórico da história das disciplinas escolares utilizado no Brasil é predominantemente de origem francesa, tendo como autores de referência André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001). Porém, é necessário destacar as contribuições de Ivor F. Goodson (1995), na Inglaterra, no mesmo período de Chervel, com a história social do currículo, indicando a necessidade de uma história das disciplinas escolares (Moreira, 2017, p. 892).

Ligando-se diretamente às ciências de referência e aos “saberes-fazer”, sem a análise da mediação dos contextos histórico-sociais específicos no processo de sua formação, como destaca Chervel, as disciplinas escolares ficariam reduzidas a simples combinações entre saberes e métodos pedagógicos. Desprezando aspectos relacionados à sua autonomia, as

pesquisas sobre as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, teriam como referência teórica os princípios da vulgarização científica. Para este modelo de análise, os conteúdos seriam “impostos tal e qual para a escola pela sociedade que a circunda e pela cultura na qual ela é banhada” (Chervel, 1988, p. 6).

Esse processo é classificado pelo autor por meio da expressão disciplina-vulgarização e pedagogia-lubrificante, como nas palavras abaixo:

As disciplinas se reduzem, nesta hipótese, a metodologias: esse é bem o caso, além disso, do termo que designa na Bélgica, e mesmo às vezes na França, a pedagogia. Ao lado da disciplina – vulgarização é imposta à imagem da pedagogia – lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer funcionar a máquina (Chervel, 1988, p. 6).

Para Chervel, os conteúdos de ensino constituem a principal razão de ser da História das Disciplinas Escolares. Esta, por sua vez, deve cumprir o papel de organizá-los e direcioná-los à realização dos objetivos para os quais foram determinados.

A história dos conteúdos é evidentemente sua componente central, o pivô em torno do qual ela se constituiu. Mas seu papel é maior. Ela deve colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades as quais eles são assinalados, e com os resultados concretos que eles produzem (Chervel, 1988, p. 13).

O papel e a importância dos conteúdos de ensino na configuração e materialização das disciplinas escolares colocam em evidência, na atualidade, a pertinência das pesquisas sobre os livros didáticos para a História da Educação. De modo que podemos inferir que não se pode compreender a natureza e as finalidades de uma disciplina escolar sem um conhecimento profundo dos conteúdos didáticos que lhes são correspondentes. Os livros didáticos têm, portanto, papel decisivo na configuração dos saberes para o ensino escolar. As disciplinas escolares estão, neste sentido, entre esses saberes.

A origem da História enquanto disciplina autônoma remonta ao século XIX, na França. O contexto esteve ligado aos movimentos de laicização da sociedade e ao processo de constituição das nações modernas: “a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras (Furet apud Nadai, 1993, p. 145).

Como instrumento de legitimação em relação aos projetos de nacionalidade dos Estados, então, recém-constituídos, a disciplina da História buscou consolidar determinadas memórias através da invenção de tradições e da construção de marcos para a nação, obviamente, segundo interesses políticos específicos.

Naturalmente, os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes – sobretudo as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da “nação” e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente “inventando tradições”, ou mesmo nações, com esse objetivo (Hobsbawm, 1990, p. 112).

No Brasil, não foi diferente. Após a proclamação da Independência, organizava-se um discurso laicizado sobre a História Universal, permeado pelas disputas entre a Igreja Católica e o poder civil. A obrigatoriedade da disciplina da História, como vimos, remonta à criação do Colégio Pedro II no município do Rio de Janeiro, capital do Império na época.

No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio PEDRO II (que durante o Império funcionava como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de GINÁSIO NACIONAL) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (Nadai, 1993, p. 146).

A influência francesa também pode ser notada em relação à utilização dos livros didáticos em nosso país.

Pelo Regulamento de 1856, utilizava-se para o estudo de História Moderna o “Manuel du Baccalaureal” e o “Atlas” de Delamarche, adotados nos liceus de Paris. Nas décadas seguintes e até os anos trinta deste século, quando ganhou relevo o emprego de manuais escolares produzidos no país, ocorreu o predomínio dos compêndios – “Histoire de la Civilisation” de Charles Seignobos, em dois volumes, e o “Cours d’ Histoire, de Albert Malet (Holland apud Nadai, 1993, p. 146).

Em relação à disciplina da História, até as primeiras décadas do século XX, os alunos da escola secundária faziam uso, sobretudo de manuais franceses nas salas de aula. Ainda no XIX, muitos na própria língua francesa, inclusive. Durante o Império, os programas curriculares deram privilégio às disciplinas de História Sagrada e História Universal. A História do Brasil ocupava um lugar secundário nos currículos brasileiros. Esta, por sua vez, constitui-se como um apêndice da História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização (Nadai, 1993, p. 146).

Neste processo, os livros didáticos foram dispositivos que serviram para a longa continuidade desse modelo, ao consolidarem um roteiro temático que privilegiou o enfoque da identificação com as raízes históricas europeias, associado a determinados marcos cronológicos do passado que teceram a trama genealógica da *história escolar* (Gaspardo, 2015, p. 41).

Como exposto no excerto acima, o papel dos livros didáticos foi fundamental na configuração de uma história cujas raízes poderiam ser encontradas na civilização europeia. O desenvolvimento das disciplinas escolares em nosso país está diretamente associado à escrita e à utilização dos livros didáticos, sobretudo no ensino secundário.

Os compêndios, termo utilizado no século XIX, foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da forma escolar secundária em formação no Brasil e foram escritos principalmente por professores, no contexto de um processo de fabricação que incluía compilação de outros textos; resumo adequado ao programa a ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2007, p. 79).

A disciplina da História privilegiou, praticamente até a segunda metade do século XX, os feitos dos “grandes heróis” nacionais. Desde sua origem como disciplina, a História procurou sedimentar uma ideia de nação que pudesse superar as fraturas existentes entre as províncias. Nas primeiras décadas do regime republicano, os processos de identificação com a história europeia foram ainda mais aprofundados. Durante a década de 1960, os conteúdos dos livros didáticos ainda continuavam a ser direcionados para um “discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista” (Nadai, 1993, p. 155).

Durante a ditadura Civil-militar, a contribuição do marxismo foi determinante na produção de trabalhos na área da Educação. Sob sua influência, os programas de Pós-Graduação, ainda em processo de formação, configuravam-se como *lócus* de resistência às restrições impostas pelo regime. A escola pública foi rejeitada enquanto objeto de estudo, uma vez que era concebida como aparelho reprodutor ideológico do Estado.

As pesquisas sobre os livros didáticos durante a ditadura no Brasil também expressavam essa mesma tendência, na medida em que vinculavam os conteúdos disciplinares à perspectiva ideológico do Estado e de determinados grupos sociais. Sob este aspecto e a respeito da problemática envolvendo o papel controverso exercido pelos livros didáticos na construção de versões falsificadas em relação à realidade histórica brasileira, Couri pontua:

Nosso pensamento é que a tradição não violenta na história do Brasil corresponde à uma percepção falsificada da realidade concreta correspondendo a um mito que informa interesses específicos de práticas sociais de determinadas classes sociais (Silveira, 1978, p. 193).

Como explicitado, a tentativa de falsificar a realidade pela escrita didática, procurando esconder os conflitos inerentes ao processo histórico, constituiu parte integrante das

disciplinas escolares em boa parte da história da educação brasileira, sempre, é claro, em conexão com os poderes políticos instituídos.

O que, por que e de que forma contar representam algumas das questões sobre as quais se debruça a história as disciplinas escolares. Dito de outro modo, “o campo da História das Disciplinas Escolares procura enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina, em vez de tentar responder o que a escola deveria ensinar” (Júnior; Galvão, 2005, p. 393).

Além de referência no que concerne à materialização dos conteúdos, os livros didáticos constituem importante fonte de pesquisa para a história das disciplinas escolares. Em relação à História e à História da Educação, os estudos sobre as fontes estão fundamentados no campo da Teoria da História (Buffa, 2001, p. 80). Como toda e qualquer fonte, os livros didáticos devem ser problematizados e investigados segundo sua própria historicidade. Destacamos que não há neutralidade na construção do conhecimento histórico, sobretudo na área da Educação, para a qual converge uma série de interesses, os mais variados possíveis.

Os livros didáticos de História configuram-se como fonte valiosa em relação à identificação do pensamento historiográfico nos conteúdos da disciplina. Veiculados pela escrita didática, os conteúdos históricos carregam uma relação importante com o que se produz a nível historiográfico. Informados pelas discussões acadêmicas de cada época, os livros didáticos tendem a sistematizar e explicitar, a sua maneira, os conceitos específicos em relação às concepções de História propostas nos debates da academia entre os historiadores. Compreender a história da disciplina da História em âmbito historiográfico amplia o escopo de análise sobre os conteúdos didáticos (Bittencourt, 2008, p. 313).

### **3 COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS**

Procederemos à análise dos conteúdos históricos ressaltando, primeiramente, a forma como os autores distribuíram os temas relativos à colonização. Em seguida, apontaremos o significado atribuído por eles a este processo. Dado a extensão do período colonial no Brasil e em função da escolha metodológica pela identificação do seu significado, destacamos os seguintes temas para a análise: início do processo colonial e as razões históricas responsáveis pela decisão da Coroa portuguesa em relação à ocupação do território; missão jesuítica e movimento bandeirante. Outros temas, a depender de sua relação direta ou indireta com o significado da colonização, também serão abordados.

#### **3.1 HISTORIA DO BRASIL: COM MUITOS MAPPAS HISTORICOS E GRAVURAS EXPLICATIVAS DE ROCHA POMBO**

O livro está organizado em cinco grandes partes, divididas em 89 capítulos. Cada parte representa um século da nossa história. O primeiro capítulo se refere ao cenário europeu que antecedeu as grandes navegações. Tem como título “O mundo do século XV”. “Os últimos presidentes”, compreendendo o capítulo final, destaca a posse de Arthur Bernardes como presidente da República em 15 de Novembro de 1922.

São dedicados 55 capítulos ao processo de colonização portuguesa na América, distribuídos, por sua vez, em três partes. Embora a colonização tenha se iniciado, efetivamente, a partir da expedição de Martim Afonso de Sousa em 1532, assim como afirma o próprio autor, consideramos, neste expediente, a chegada dos portugueses ao Brasil e as primeiras expedições exploratórias como parte intrínseca e fundante deste processo.

O conteúdo desenvolvido ao longo das partes e capítulos que compõem o livro segue uma sequência de ordem cronológica, dando privilégio e destaque aos eventos políticos e militares de nossa história. O componente político tem privilégio nesta primeira abordagem. O apontamento dos aspectos econômicos e culturais perfaz a sequência do texto.

A primeira parte da obra aborda as expedições responsáveis pela exploração e povoamento da costa, bem como a fundação das primeiras vilas e cidades brasileiras. Os conflitos decorrentes do contato entre colonos, estrangeiros, indígenas e jesuítas integram a

sequência da narrativa. Tais conflitos representariam os primeiros obstáculos às tentativas de colonização portuguesa, aponta o autor.

O século XVII, segunda parte do livro, destaca as lutas dos portugueses pela defesa da terra contra a invasão de franceses e flamengos. Esta fase marca o início da conquista do interior pelas primeiras bandeiras. A riqueza gerada pelo trabalho nas minas, as guerras e rebeliões de norte a sul do país, somadas às primeiras aspirações de independência em relação a Portugal, são alguns dos aspectos considerados na terceira e última fase referente ao período colonial.

O significado atribuído por Rocha Pombo ao processo de colonização portuguesa na América está relacionado à constituição de um espírito de nacionalidade. A União Ibérica (1580-1640), expressão empregada para designar a unificação entre as Coroas portuguesa e espanhola, compreende, para o autor, um ponto crucial na história brasileira. A partir deste momento, novos elementos teriam o Brasil como destino e, junto com eles, uma espécie de embrião da nacionalidade.

A invasão holandesa, por outro lado, constituiu outro momento importante para a sedimentação e construção da pátria, termo também utilizado pelo autor para se referir à mesma ideia. Os conflitos contra os holandeses na região Nordeste e a necessidade de defesa do território teriam fomentado a união das três “raças” responsáveis pela formação do Brasil e, ao mesmo tempo, criado as condições necessárias para a formação da nossa nacionalidade.

A partir do exposto, a obra tem como objetivo central a valorização da pátria e dos “grandes personagens” da história nacional. Estes são, em grande parte, figuras políticas, religiosas e militares, personalidades sobre as quais o autor atribui responsabilidade especial no que se refere à condução dos acontecimentos históricos. Acompanha a narrativa um conjunto de mapas históricos e figuras explicativas. As imagens, de modo geral, procuram enaltecer personagens como Pedro Álvares Cabral, D. João III, Martim Afonso de Sousa, Tomé de Sousa, José de Anchieta, entre outros.

A história do Brasil é construída, portanto, com base em uma referência europeia. Ela se desenha como parte integrante de um processo amplo, delimitado pelo contexto referente ao expansionismo marítimo europeu, o que pode ser visto já no primeiro capítulo da obra.

O mundo era, então, pouco mais que a Europa. Na costa africana do norte, havia uns restos da obra colonial dos phenícios e dos gregos. [...] Nem o immenso littoral da Africa, nem a vastidão da Asia, nem a Oceania, nem a America tinham entrado na vida historica do planeta (Pombo, 1925, p. 5).

Avaliando a influência do modelo civilizatório europeu sobre a nossa educação na passagem do século XIX para o século XX, Circe Bittencourt cita um trecho da obra do escritor didático José Benevides, autor de “História da Civilização”, de 1912. A passagem é bastante esclarecedora quanto ao sentimento de identificação nacional em relação aos parâmetros culturais europeus.

Somos irresistivelmente levados a considerar como única e verdadeira a civilização europeia que é a nossa, e a esperar que ela absorva ou rechasse as suas rivais. [...]. O próprio continente africano não escapa a esta fecunda iniciação, nem tampouco o longínquo arquipélago oceânico, chamado pela Inglaterra, pela Holanda e pela França ao convívio da civilização europeia (Benevides, 1912, p. 21 apud Bittencourt, 2018, p. 136).

O século XV constitui, nesse sentido, o berço de nossa civilização. A narrativa caracteriza-o como um período de mudanças significativas para a história de toda a humanidade. Nas palavras do autor, seria um ponto de passagem do medievo, perturbado e abalado por convulsões, para uma fase de grandes avanços e descobertas. A origem da história brasileira viria na esteira deste processo, ao mesmo tempo, integrado as suas conquistas. O expansionismo marítimo europeu marcaria não só o começo da nossa história, mas da participação brasileira nos quadros civilizacionais europeus.

A exaltação das riquezas naturais da terra também tem seu lugar de destaque na obra. O autor dedica um capítulo inteiro avaliando a importância da fauna e da flora do nosso território.

Assim que foram conhecendo o país, convenceram-se os colonos europeus de que a riqueza productiva do solo nesta parte do continente excedia a tudo quanto se andava entrevedendo das lendas que naqueles tempos os hespanhóes faziam correr sobre a natureza americana (Pombo, 1925, p. 48).

Como proposta metodológica, o autor ressalta a necessidade de se construir uma narrativa que seja capaz de apresentar os aspectos mais significativos da história nacional, de modo a dar esclarecimento à consciência sobre os fatos e infundir, entre os seus leitores, um sentimento profundo de amor à pátria. Para tanto, seria necessário demonstrar a beleza da história nacional, inclusive em seus aspectos naturais.

Os interesses econômicos de Portugal em relação ao comércio com as Índias adiou o início do processo de colonização do Brasil. Naquele momento, não havia clareza com relação às dimensões das terras recém-descobertas, aponta o autor. A Coroa portuguesa, entretanto, não deixou de enviar à costa brasileira expedições com fins exploratórios. O texto atribui a

Gonçalo Coelho o comando da primeira feitoria fundada em território brasileiro: Santa Cruz, no ano de 1503.

Quanto à abordagem sobre as primeiras expedições no Brasil, chama-nos a atenção a exposição sobre dois náufragos portugueses: Caramurú e João Ramalho. Diogo Alvares Corrêa, o Caramurú, teria aqui chegado por volta de 1510. Algumas de suas aventuras estão registradas em obras literárias. A chegada de João Ramalho, porém, é objeto de controvérsias, assinala o autor.

As contribuições dos dois personagens nos primórdios do processo colonial são objeto de destaque nos primeiros capítulos do texto. Suas relações com os povos nativos teriam sido fundamentais para os primeiros colonos no processo de fixação e povoamento da terra, sobretudo no gerenciamento dos conflitos com os indígenas, cada vez mais comuns naquele momento. A resistência indígena à presença portuguesa compreende um aspecto bastante explorado pelo autor.

Diversos chefes alliam-se para atacar os portuguezes na illa; e, em numero consideravel, teriam, talvez, exterminado a nascente colonia, si Ramalho não intervieria aplacando-lhes a revolta, e conseguindo, por fim, que se fizesse uma perfeita alliança com os adventicios (Pombo, 1925, p. 30).

Durante a exposição relacionada à importância de Caramurú e João Ramalho em relação ao início da colonização, fica evidente o entendimento por parte do autor acerca do papel exercido pelo sujeito na história, assim como o modo pelo qual os indivíduos são concebidos e classificados: de acordo com suas capacidades individuais. A noção de sujeito, em âmbito historiográfico, será objeto de análise do próximo capítulo. Neste momento nos deteremos na exposição do modo como o autor caracteriza alguns dos elementos relacionados ao processo colonial português. Por este caminho de análise pretendemos identificar e explicitar os conteúdos históricos segundo uma perspectiva eurocêntrica.

O sucesso do empreendimento colonial português está associado às capacidades individuais dos colonizadores. A identificação de suas virtudes, aptidões, habilidades e deficiências constitui parte integrante da narrativa e revela, ao mesmo tempo, a concepção de indivíduo por parte do autor. Diogo Alvares, o Caramurú, é assim caracterizado: “Não era de certo Diogo Alvares (Caramurú) um espirito culto, como os grandes typos que, na America occidental, passam por guias de povos e fundadores de grandes impérios” (Pombo, 1925, p. 26).

A distinção estabelecida pela narrativa entre indivíduos cultos e menos cultos, entre indivíduos corajosos e menos corajosos e imprudentes, sugere uma influência significativa do contexto intelectual europeu no momento em que o livro foi produzido. Os indígenas são apresentados sob uma perspectiva etnocêntrica. O texto assinala algumas curiosidades do seu cotidiano com base em um referencial etnológico europeu.

Em “Ensino de História: fundamentos e métodos”, acerca do desenvolvimento de pesquisas mais recentes sobre o tema, Bittencourt faz a seguinte observação.

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos (Bittencourt, 2008, p. 305).

A cobiça estrangeira constituiu fator importante na mudança de atitude da Coroa portuguesa com relação à colonização do Brasil, mas não o único, afirma o autor. As incursões francesas no litoral do território em busca de pau-brasil passaram a representar uma ameaça cada vez maior aos interesses de Portugal. O comércio da madeira pelo Atlântico, por sua parte, reclamava investimentos para além das condições da Coroa. Rocha Pombo atribui a esses fatores a razão dos esforços portugueses por medidas mais efetivas acerca do empreendimento colonial no Brasil. O que se consolidaria, por sua vez, a partir da missão de Martim Afonso de Sousa na capitania de São Vicente, em 1532. Com sua chegada, estabelecia-se uma estrutura colonial mais complexa, destaca o autor.

Deu Martim Affonso immediatamente principio á fundação da villa: lançou os fundamentos dos edificios indispensaveis, começando pela construcção de uma igreja, de uma casa do governo, da cadeia publica, de um estaleiro, de diversas officinas e *engenhos*, além de casas para morada dos colonos (Pombo, 1925, p. 36).

Por meio da implantação do sistema das capitanias hereditárias, a Coroa, não dispendo dos recursos necessários para a colonização, concede a donatários a responsabilidade pela exploração e povoamento do território. Coube a Duarte Coelho a administração da capitania de Pernambuco. O texto atribui às suas capacidades individuais o suposto sucesso do empreendimento que ali se iniciava. Seu exemplo assinala o compromisso do autor com a exaltação dos “grandes personagens” da nossa história. Rocha Pombo escreve:

Poz logo em ordem perfeita a vida civil; fixou regras para a aquisição de terras; regulou as relações dos colonos com os índios; deu regimentos para todos os

serviços; construiu engenhos para fabrico do assucar; fez tudo, em summa, que um espírito forte é capaz de emprender com segurança numa terra ainda virgem de esforço humano (Pombo, 1925, p. 54).

A prosperidade da donataria de Pernambuco não se deu, portanto, sem a presença forte de Duarte Coelho e sua capacidade de gestão. A eficácia no gerenciamento dos conflitos entre colonos e indígenas mais uma vez é descrita como determinante, neste aspecto.

O texto atesta para a existência de doze capitanias. De forma detalhada, são expostas as incumbências relativas a cada donatário. À coroa ficava concedido o direito de soberania sobre as terras, aos donatários, por meio da carta de doação, o direito quase que absoluto de administração e de exploração, cabendo a estes, entre outras responsabilidades, o julgamento dos delitos, o estabelecimento de monopólios e a escravização indígena.

A instalação de engenhos para a fabricação de açúcar, a fundação de vilas e núcleos de povoamento são alguns dos esforços que acompanharam a instalação das capitanias no Brasil, registra o autor. Pernambuco e São Vicente estão entre as poucas capitanias que tiveram prosperidade. Entre os maiores obstáculos enfrentados, encontra-se a dificuldade dos donatários na relação com os indígenas. De modo geral, a falta de um projeto colonial explica o fracasso das demais capitanias, o que pode ser demonstrado nas palavras a seguir:

É muito para notar-se, da parte do governo portuguez, e desde os primeiros tempos da colonia, a falta de um systema, de uma idéia ao menos, em matéria de regimen colonial. [...] Concede vastos latifundios a particulares na vã esperança de que estes os povoem. Assegura aos donatarios uns tantos privilegios e regalias, que, em vez de produzirem os beneficios calculados, se tornam causa da immensa desordem que não tardou a atormentar quase todas as capitanias (Pombo, 1925, p. 64).

A narrativa relaciona a fundação da cidade de Salvador no ano de 1549 às primeiras tentativas de ocupação para além da costa brasileira. Primeiro governador geral e a quem o autor enaltece pelos serviços prestados, a importância de Tomé de Sousa é analisada de acordo com os seus esforços em favor do povoamento da colônia. Sua comitiva contava com a presença de seis padres jesuítas, salienta o autor. O trabalho da companhia missionária tem seu valor reconhecido na obra, sobretudo no combate à escravização indígena: “Com a audacia e a confiança, que só a fé pode dar às almas, embrenhavam-se os padres nos inhospitos sertões, convertendo os gentios, e muitas vezes amparando-os contra excessos e violencias dos adventícios” (Pombo, 1925, p. 62).

A violência contra os povos nativos não só é denunciada. Rocha Pombo a descreve situando-a nos quadros de um sistema colonial falho, incapaz, a seu ver, de solucionar os

conflitos entre colonos, indígenas e os próprios jesuítas. A situação imposta pelos colonos aos povos indígenas seria extremamente prejudicial para o futuro da nação que se formava naquele momento, ressalta o autor.

O trabalho dos jesuítas, além da catequese e conversão dos “gentios” à fé católica, deveria amparar os indígenas contra as violências cometidas, sobretudo pelos primeiros colonos. Estes, menos preocupados com a ocupação do território, criariam um espaço cujas tensões se fariam sentir não só em relação aos povos nativos, mas também com os padres da companhia.

A fundação do colégio de São Paulo, nos Campos de Piratininga, representa, para o autor, um ponto positivo no que concerne ao trabalho da catequese. Em toda a América, não haveria nada que se pudesse comparar às condições que ali se estabeleciam. Lugar para onde, espontaneamente, acorreriam os indígenas, onde seriam amparados das hostilidades cometidas pelos colonos.

Por seu lado, os padres contavam com os índios, principalmente com os neophytos; e prepararam uma energica resistencia, obrigando os adversarios a desistir do seu intento, e salvando assim aquella garantia unica de ordem no meio do geral desregramento (Pombo, 1925, p. 69).

Comparada à colonização inglesa na América do Norte, o sistema colonial português na América possuía suas próprias deficiências, conclui Rocha Pombo. Em busca de aventura e com o intuito de enriquecimento fácil, o texto destaca a chegada ao Brasil dos primeiros colonos portugueses. Para o autor, indivíduos de pouco valor. Em sua maioria, bandidos e aventureiros. Sua cobiça teria os impedido de assumir um compromisso mais efetivo com a terra.

Com base no testemunho de alguns cronistas, o autor afirma que, desde o momento em que se efetivara a colonização no Brasil, a mão de obra africana já havia sido introduzida sob o regime escravocrata. Segundo a perspectiva adotada pela narrativa, conforme demonstravam mais força e resistência em relação ao trabalho dos nativos, mais africanos seriam solicitados para o regime escravocrata, principalmente na agricultura. Seus sofrimentos eram ainda mais terríveis, ressalta o autor. A condição a que eram submetidos, somada à índole dos primeiros colonos e a forma como estes usavam de violência contra os povos da terra, teria engendrado, nas palavras do autor, uma espécie de “abastardamento geral das três raças que se encontravam” em nosso território.

E dizemos – abastardamento – em vez de fusão regular e legítima, porque, de facto, o que se fez no Brasil não foi mais que um amalgame dos elementos mais degradados das três raças: - o índio, submetido pela força; o africano, rebaixado até a animalidade; -e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a América tanguido de cobiça (Pombo, 1925, p. 66).

Marcada pela fusão de elementos em condições tão degradantes, nossa nacionalidade, aponta o autor, por muito tempo exporia as tensões deste processo conflituoso. O texto destaca que até a década de 1580 o sentido da colonização portuguesa na América estivera marcado apenas pelo desejo de cobiça e ambição de grande parte dos colonizadores. Conclui, ainda, que o território, até aquele momento, ainda permanecia pouco povoado, sem coesão social e a mercê das invasões estrangeiras.

Este cenário só começaria a ser alterado a partir do início da dominação espanhola sobre Portugal. Com a União Ibérica e o jugo a que se submeteu a nação Portuguesa, o autor atesta que o espírito de nacionalidade dos portugueses passaria a ter, naquele momento, o Brasil como um lugar de refúgio. O autor refere-se a este processo como um novo êxodo, cujos elementos humanos se revelariam mais capacitados em relação àqueles ligados aos primeiros tempos da colonização.

Quanto a esta nova fase do sistema colonial, o texto dedica especial atenção à conquista dos territórios que haviam sido ocupados por estrangeiros, sobretudo franceses e holandeses. As contendas envolvendo colonos, indígenas e jesuítas também são abordadas neste expediente. Para Rocha Pombo, um dos maiores obstáculos impostos contra a colonização.

A história militar ocupa espaço privilegiado na obra. Aos conflitos pela defesa do território o autor associa a formação de um espírito de nacionalidade entre os brasileiros, termo pela primeira vez utilizado no texto. A expulsão dos estrangeiros, sobretudo holandeses, delineada sob tom heroico e militar, é considerada um marco em relação ao caráter da nacionalidade em formação.

E o que deu áquella guerra, que se vai travar, o caracter de uma verdadeira manifestação, forte e impressiva, do espirito novo que se creava na America, foi a alliança, naquelle protesto, das tres raças que contribuíram para a formação da patria nascente (Pombo, 1925, p. 116).

A relação entre as “três raças” em nosso território passa a ser vista, sob os contornos da guerra contra os estrangeiros, como fundamento de uma realidade nova, a partir da qual a noção de pátria seria concebida. A defesa do território brasileiro, muitas vezes realizada sem o

amparo de sua metrópole, sua identificação com ele e a aliança dos três elementos responsáveis pela formação da nacionalidade brasileira constituem, neste momento da narrativa, parte de um discurso cuja maior finalidade consiste na valorização e exaltação da pátria.

Findara assim, ao cabo de vinte e quatro annos, a occupação hollandeza, sem que se possa dizer que nos fosse um grande mal; pois o que é incontestável é que naquellas luctas se formou de uma vez a consciencia da patria futura, o vigoroso espirito de nacionalismo característico dos americanos, e que só circumstancias accidentaes podiam andar fazendo esmorecer por instantes (Pombo, 1925, p. 139).

Com a abordagem sobre os conflitos em decorrência da presença holandesa no Nordeste, Rocha Pombo conclui sua análise sobre a formação do espírito de nacionalidade em relação ao período colonial. A expulsão dos holandeses e a consequente conquista territorial marcam este momento decisivo no qual a ideia de pátria seria gestada. As pressões metropolitanas, em função do enrijecimento do monopólio português sobre as relações econômicas na Colônia, constituirão, para o autor, novo fator no que se refere ao desenvolvimento da ideia de nação entre os brasileiros, os quais, àquela altura, descontentes com os rumos da colonização, lutariam por sua emancipação definitiva.

Responsável pela construção e legitimação de ideias, imagens, personagens e eventos, boa parte dos livros didáticos guardam especial interesse pelas questões que envolvem a relação entre determinados eventos históricos e a construção da identidade nacional, sobretudo as obras produzidas na passagem do século XIX às primeiras décadas do século XX.

Os historiadores atenderam ao apelo e procuraram atender a essa necessidade básica das nações que estavam em vias de formação. Eles se admitiram como os forjadores de nacionalidade. Agiram premidos e impulsionados pela urgência e pela consciência da tarefa que tinham a realizar (Odalía, 1997, p. 34).

O movimento das bandeiras é abordado segundo sua relevância no que se refere ao povoamento do interior da Colônia. A partir da segunda metade do século XVII, os bandeirantes, grande parte originários de São Vicente, saíam com o objetivo de capturar indígenas e encontrar metais e pedras preciosas. Com as expedições, núcleos de povoamento, vilas e cidades iam se estabelecendo pelos sertões do Brasil, pontua o autor.

Esse grande serviço se deve, sobretudo, ás numerosas expedições de aventureiros que, com proverbial audácia e paixão cavalheiresca, se internavam nas florestas

desconhecidas, batendo-as em todas as direções, explorando valles, montanhas e rios (Pombo, 1925, p. 144).

Em ordem cronológica, são apresentadas algumas das bandeiras responsáveis pela ocupação do território. Objeto de destaque na narrativa, a expedição do bandeirante Antônio Raposo, dirigida contra as missões espanholas no oeste do Paraná, constitui um exemplo significativo em relação ao choque de interesses entre as expedições e as missões jesuíticas. A violência dos ataques por parte dos bandeirantes é associada a sua ambição por fortuna. No entanto, o autor não deixa de registrar sua importância em relação ao processo de colonização, como no excerto abaixo: “O que é innegavel, apesar de tudo, é que essas expedições prestaram á colonização do paiz os mais relevantes serviços, sem os quaes não seria possivel o povoamento do interior” (Pombo, 1925, p. 147).

### 3.2 HISTÓRIA DO BRASIL DE VICENTE TAPAJÓS

A história do Brasil de Vicente Tapajós divide-se em três partes, precedidas, por sua vez, por uma longa introdução acerca dos grandes descobrimentos. A primeira parte se refere à formação da unidade territorial do Brasil. São abordados aí, em primeiro momento, os temas ligados ao início da colonização, como as expedições de exploração e policiamento da terra, a expedição de Martim Afonso de Sousa, responsável pela efetivação do processo colonial português, e os principais aspectos relacionados às capitânicas hereditárias. O governo geral, a obra dos jesuítas e a expansão geográfica em direção ao norte do território integram os temas do segundo tópico, “A unidade do Litoral”.

Na sequência, o autor descreve os primeiros focos de povoamento no interior do Brasil, abrindo as discussões acerca da conquista do sertão. O movimento das entradas e bandeiras, a exploração do ouro e os tratados com a Espanha em relação aos limites territoriais da colônia encerram os temas do terceiro tópico, intitulado “A unidade do interior”. Ainda na primeira parte, o autor destaca a importância dos três elementos étnicos formadores da nacionalidade brasileira: o indígena, o negro e o elemento europeu. O desenvolvimento cultural da língua, das artes e da literatura, bem como a análise da evolução econômica colonial, completam os temas abordados.

O estudo sobre o sentimento nacional inaugura a segunda parte da obra. Nela, o autor aborda uma série de conflitos e revoltas. A luta contra os holandeses, o governo e obra de Maurício de Nassau e a consequente insurreição pernambucana, de acordo com o autor, um

dos movimentos mais relevantes em relação à formação do sentimento nacional, são os temas que integram as discussões mais importantes do primeiro tópico. Vicente Tapajós destaca, ainda, a importância das companhias de comércio em relação à produção açucareira no nordeste brasileiro, além de um breve histórico sobre a independência holandesa. A revolta do Maranhão, as guerras dos emboabas e mascates, a revolta de Vila Rica e as inconfidências mineira e baiana concluem o tópico sobre os movimentos nativistas, no seio dos quais a ideia de emancipação política começaria a ser gestada.

Os tópicos três e quatro tratam dos temas relacionados à vinda da família real portuguesa e à primeira fase do império brasileiro. O processo responsável pela emancipação política do Brasil não faz parte do escopo da presente pesquisa, como já mencionado.

Os dois últimos temas das partes que compõem o livro são sempre dedicados, respectivamente, ao desenvolvimento cultural e à evolução econômica brasileira correspondente ao período em destaque. Do ponto de vista estrutural, este é um aspecto que podemos considerar comum entre as histórias do Brasil de Tapajós e Rocha Pombo. O Segundo Reinado e o período republicano (da proclamação à posse do presidente Juscelino Kubitschek em 31 de janeiro de 1956) compõem a terceira e última parte do livro.

O conteúdo da obra destaca e exalta os feitos dos “grandes” personagens da história. Com base em um recorte político e militar, os acontecimentos estão quase sempre associados às ações dos indivíduos considerados mais importantes da história nacional. A narrativa é descritiva e se organiza de forma cronológica, com forte viés eurocêntrico.

Já no prefácio é possível identificar o principal objetivo do autor.

Quando se trata de história pátria há, ainda, a necessidade de fazer com que um sadio sôpro de nacionalismo agite as narrativas. Nenhum acontecimento pátrio poderá ser apresentado de modo frio e impassível: das vitórias e das derrotas, das facilidades e dos empecilhos deve brotar um fecundo sentimento de amor nacional (Tapajós, 1960, p. 14).

Em diálogo com Andrada, Bittencourt faz o seguinte comentário a respeito:

Segundo Andrada (1945, p. 104), os livros poderiam “ser feitos ou pelos mestres encarregados deste trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior”. A confecção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da “nação” (Bittencourt, 2008, p. 30).

Como o Brasil entrou para a civilização? Com esta pergunta Tapajós inaugura a narrativa didática. Da mesma forma que em Rocha Pombo, a abordagem sobre o

expansionismo marítimo europeu introduz as reflexões sobre a história nacional. A origem da nossa história é pensada à luz da história portuguesa e à luz das condições criadas pelo contexto europeu antes e durante as grandes navegações.

A narrativa acerca da formação étnica e da fundação do reino português precede a abordagem sobre as viagens de Vasco da Gama e de Pedro Álvares Cabral. Em tom heroico, o autor destaca a valorização do sentimento nacional e cristão dos portugueses, bem como a ação dos grandes heróis no início de sua história. A valorização da história portuguesa e de seus principais personagens, em sua maioria, reis, militares e religiosos, é característica de uma proposta didática de caráter eurocêntrica.

D. João I foi o rei genial, aquele que soube dar conta de que o futuro de Portugal estava no mar. Em alguns anos, sob seu impulso ardente, um povo de comerciantes e de criadores tornou-se povo de comerciantes e marinheiros; para ser exato, foi essa uma das transformações mais espantosas da História (Tapajós, 1960, p. 23).

O Renascimento cultural, a Reforma Protestante, a formação das Monarquias Nacionais e o desenvolvimento do sistema capitalista constituem as principais transformações da passagem do medievo para a modernidade. É neste contexto que o descobrimento deve ser entendido, assinala o autor.

A fundação e o alargamento do império português são apontados como o grande objetivo da frota de Cabral. A “salvação das almas”, ou seja, o componente religioso, também figurava como fator de alta relevância para os empreendimentos marítimos portugueses. A influência do catolicismo sobre a nossa história é bastante explorada pelo autor, sobretudo a missão jesuítica entre os indígenas.

Para o autor, não se pode, entretanto, provar se houve ou não intencionalidade em relação à chegada dos portugueses ao Brasil. A questão é de grande complexidade, e ainda que a maior parte dos autores opte pela intencionalidade, como registrado na sequência do texto, Tapajós prefere considerá-la como uma questão de menor relevância.

Nada nos dá, porém, a solução do problema. O fato incontestável é que foram os portugueses que “descobriram” o Brasil, tomado o verbo no sentido de ocupar a terra, de apresentá-la ao mundo civilizado. A eles é que devemos boa parte da nossa formação, a maior parte mesmo, e só sob esse aspecto é que devemos encarar todos os problemas (Tapajós, 1960, p. 23).

O excerto acima expõe, de forma antecipada, o significado que o autor atribui à colonização portuguesa na América: “ocupar a terra” e “apresentá-la ao mundo civilizado”. A

ocupação seria incentivada, sobretudo pelo desenvolvimento da economia canavieira. O processo civilizatório, pela predominância, segundo o autor, do elemento branco em nossa composição sociocultural. A missão jesuítica compreenderia outro fator de fundamental importância quanto à formação do Brasil, de modo especial em relação aos aspectos morais, espirituais e educativos.

Assim como em Rocha Pombo, a construção de um sentimento patriótico estaria no centro deste processo formativo. A União Ibérica constituiu momento decisivo para tal. A partir dela e da luta contra os estrangeiros, o território nacional seria consideravelmente expandido e, com ele, estaria aberto um longo caminho em direção à formação de um “sentimento nativista” e à posterior autonomia política em relação à Metrópole Portuguesa.

Fascinados com o comércio em relação às especiarias nas Índias e sem encontrar os tão cobiçados metais preciosos, só depois de trinta anos os portugueses dariam início à ocupação das terras recém-descobertas, destaca o autor. Neste período, aportariam em nosso território algumas expedições de caráter exploratório e de policiamento. Outras, em menor número, com destino ao lucrativo comércio com as Índias. O recurso ao texto descritivo, com ênfase à narrativa cronológica dos fatos, cumpre papel especial no tratamento das primeiras expedições. Sobre a expedição de Gaspar de Lemos, o autor escreve:

Saiu de Lisboa a 10 de maio de 1501, passou por Bezequiche a 31, onde demorou onze dias. Depois de sessenta e sete dias sobre o Atlântico, atingiu o litoral do Brasil, a 17 de agosto, percorrendo-o, de norte a sul, desde o cabo de São Roque até Cananéia, sem que jamais, os exploradores tivessem perdido de vista, ao que parece, a Serra do Mar (Tapajós, 1960, p. 50).

Era grande, em contrapartida, a cobiça estrangeira pelo território brasileiro, assinala o texto. A França já havia estabelecido algumas feitorias pela costa. O pau-brasil, também explorado pelos portugueses, era objeto de lucrativo comércio na Europa, gerando lucros consideráveis. O outrora rentável comércio com as Índias começava a dar, por sua parte, sinais de desgaste. Para o autor, são esses fatores que teriam levado a coroa portuguesa a decidir pela efetivação do empreendimento colonial na América.

A expedição de Martim Afonso de Sousa marca o início da colonização portuguesa. Abria-se caminho para o nascimento de uma pátria, registra o autor. De uma pátria, cuja influência portuguesa seria determinante. Os objetivos da missão eram claros.

Ao comandante foi incumbida tríplice missão: escorçar os franceses da costa do Brasil, descobrir terras na direção do rio da Prata, que os portugueses insistiam estar

dentro da linha de Tordesilhas, e estabelecer um ou mais núcleos de povoamento europeu, de domínio político e administrativo (Tapajós, 1960, p. 59).

Da mesma forma que em Rocha Pombo, Tapajós menciona a passagem do português Caramuru pela colônia. De passagem pela baía de Todos os Santos, em missão destinada ao povoamento das terras na direção do rio da Prata, Martim Afonso acaba conhecendo o português Diogo Álvares, o Caramuru, que ali vivia há alguns anos na presença dos indígenas. Sua contribuição em relação ao início do processo colonial português foi tratada com reverência na História do Brasil de Rocha Pombo. Com a fundação de São Vicente e a realização de algumas obras, como a instalação de engenhos de açúcar e a construção de igrejas, lançavam-se as bases para o povoamento da terra, assinala o autor.

Notícias envolvendo a possibilidade do estabelecimento de novas feitorias francesas pela costa brasileira são apontadas como o gatilho responsável pela divisão do território em capitânicas hereditárias. Em regime semelhante ao feudalismo (Rocha Pombo também faz esta mesma alusão), o território passou a ser dividido em quinze grandes lotes. Doze eram os donatários. O regime, já utilizado e bem sucedido nas ilhas dos Açores e da Madeira, tinha, como principais objetivos no Brasil: o povoamento da terra, a defesa contra os traficantes do pau-brasil, a exploração do território e a catequização dos indígenas, ressalta o autor.

No entanto, somente duas tiveram êxito, São Vicente e Pernambuco.

Das restantes capitânicas, apesar da boa vontade e do esforço dos governantes, só duas conseguiram cumprir, assim mesmo em escala não muito grande, a tarefa colonizadora que lhes fôra atribuída: a de Martim Afonso de Sousa e a de Duarte Coelho, a primeira graças à ação pessoal dos povoadores; a segunda, devido principalmente à dedicação, ao trabalho e à inteligência do donatário (Tapajós, 1960, p. 70).

Como em Rocha Pombo, o relativo sucesso da capitania de Pernambuco está associado às capacidades individuais do donatário Duarte Coelho. Sua índole, prudência e altivez são alguns dos termos a partir dos quais o autor desenvolve sua contribuição para o processo da colonização.

As principais causas para o fracasso das demais capitânicas são abordadas segundo a confluência de um conjunto de fatores: o excesso de poderes dos donatários sobre suas respectivas capitânicas, a indisciplina dos colonos e os frequentes ataques dos indígenas aliados à cobiça estrangeira. A discórdia entre as próprias capitânicas configurou, segundo o autor, outro obstáculo à formação da unidade territorial da colônia. Portugueses e franceses, cada um a sua maneira, constituiriam verdadeiros entraves para a obra colonial.

O Brasil havia sido declarado lugar de degredo, registra o texto. Aventureiros, indivíduos sem lei ou moral e fidalgos em precária situação financeira são citados como os primeiros povoadores do nosso território. Gente da pior classe. Razão pela qual a colônia permanecia, além dos fatores acima mencionados, em estado de quase abandono, destaca o autor.

A nomeação de Tomé de Sousa como governador geral é apontada pela narrativa não só como uma resposta em face aos problemas existentes na colônia, mas, principalmente, como o germe para o nascimento de um Estado. A preservação da unidade territorial seria fundamental, neste aspecto.

O Governador Geral vem “fundar uma fortaleza e povoação grande na Bahia de Todos os Santos, donde se possa dar favor e ajuda às mais povoações, e prover nas coisas da justiça, direito das partes e negócios da real fazenda”. O principal fim da nova expedição é povoar a terra e reduzir o gentio à Fé Católica (Tapajós, 1960, p. 75).

A ocupação da terra e a catequização do “gentio” são indicadas como os principais objetivos a partir do estabelecimento do Governo Geral. Sua fundação ocorre pouco depois da introdução da economia canavieira. Com ela, o território começaria a ser ocupado definitivamente. Agora, contudo, por pessoas de diferentes categorias sociais, inclusive das melhores famílias portuguesas, enfatiza o autor.

As fazendas são abordadas segundo sua organização estrutural: casa-grande, senzala e os engenhos. Estabelecia-se, dessa forma, a sociedade patriarcal. A propriedade era o centro do mundo colonial, afirma Tapajós.

Do latifúndio é que parte a determinação dos valores sociais; nêle é que se traçam as esferas de influências; é êle que classifica e desclassifica os homens; sem êle não há poder efetivo, autoridade real, prestígio estável – escreve Alcântara Machado, em “Vida e morte do bandeirante” (Tapajós, 1960, p. 163-164).

De acordo com a narrativa, a descoberta das minas concorreria, por sua vez, para a decadência do sistema patriarcal brasileiro. Pequenos aglomerados urbanos vão sendo criados conforme a penetração dos bandeirantes pelos sertões. O autor avalia que a partir deste momento o eixo da colonização passaria a se dirigir para o interior da colônia. Com o conseqüente aparecimento da classe burguesa no século XVIII, as fazendas passariam a depender gradativamente das cidades, e não mais o contrário. A mesma coisa ocorreria,

destaca o autor, com o poder de mando, dos senhores de engenho para a classe burguesa em ascensão.

A catequização do “gentio” compreende, aqui, o segundo aspecto de nossa análise. Capistrano de Abreu, considerado pelo autor “o maior conhecedor da história brasileira” (Tapajós, 1960, p. 92-93), destacou que, para uma melhor compreensão da nossa história, seria necessário um estudo que pudesse dar conta da história da Companhia de Jesus no Brasil. Sob este prisma, a missão jesuítica durante o período colonial é tida como fundamental no processo de formação e construção do nosso país. Sua importância é concebida da seguinte forma por Serafim Leite, padre jesuíta, escritor e historiador português, cuja obra é mencionada no texto:

Sem desconhecer o concurso dos demais, pode-se, sem receio, emitir esta proposição exata: a história da Companhia de Jesus no Brasil, no século XVI, é a própria história da formação do Brasil nos seus elementos catequéticos, morais, espirituais, educativos e em grande parte coloniais (Tapajós, 1960, p. 79).

Com relação aos indígenas, a narrativa se constrói com base em um olhar etnológico depreciativo. A utilização do termo “gentio”, assim como “selvagem”, expressa a visão eurocêntrica do autor em relação aos nativos. Como já abordado, o Brasil teria entrado para a civilização somente a partir dos grandes descobrimentos. Civilização europeia, diga-se de passagem. Sob esta perspectiva, o contato do branco com os indígenas teria inaugurado a história social brasileira.

Considerados pela historiografia criada a partir do século XIX como “povos sem história”, eram mencionados pela maior parte da produção historiográfica apenas no processo de colonização portuguesa, relegados ao esquecimento na fase do Império e da República (Bittencourt, 2016, p. 26).

A rebeldia dos nativos contra a escravização, seu atraso cultural em relação às atividades laborais que lhes eram impostas, assim como o apoio dos padres jesuítas a sua causa, constituem, segundo o autor, os fatores responsáveis pelo aumento do interesse pela mão de obra africana no Brasil, cuja adaptação à cultura canavieira já se faria sentir nas ilhas dos Açores e da Madeira. Pernambuco, Bahia e depois Rio de Janeiro, por conta do avanço relativo da economia do açúcar, são as regiões que, primeiro, mais receberam africanos, aponta o texto.

Segundo o autor, o elemento branco teria prevalecido na relação com os demais. Os indígenas e os africanos não seriam tão numerosos a ponto de dissolver a influência dos

brancos sobre a sociedade. Sua cultura, em contrapartida, seria inferior sob todos os aspectos em relação à cultura de origem europeia. O conceito da democratização social do Brasil é apresentado, neste expediente, com base numa citação tirada de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, a quem Tapajós considera o melhor sociólogo brasileiro da época (Tapajós, 1960, p. 147).

O autor resume da seguinte forma os dois temas aqui analisados:

Se o govêrno geral e a criação de um bispado, se a defesa do monopólio do páu brasil e a lavoura açucareira assinalaram, em linhas gerais, a formação da unidade política e territorial do brasil, no tocante à unidade humana – moral e psicológica – a unidade brasileira, por excelência – parece-nos de mais valia o fator social da miscigenação, isto é, da mistura de tipos e culturas (Tapajós, 1960, p. 147).

O período da União Ibérica é abordado em sua relação com o desenvolvimento territorial do Brasil, bem como em paralelo com o surgimento e a formação da ideia de nação. Seriam milhões de quilômetros conquistados, de norte a sul do território, e o primeiro passo e mais importante em direção à autonomia, assinala o autor. Durante a dominação espanhola sobre Portugal, 1580 a 1640, o autor destaca que houve uma profunda intensificação dos conflitos contra os estrangeiros na Colônia, sobretudo holandeses.

O texto, na sequência, sublinha um conjunto de fatores, os quais o autor associa à formação do “sentimento nativista”, ou seja, ao desenvolvimento da ideia de nacionalidade no Brasil. Em São Paulo e Minas Gerais tal sentimento dar-se-ia em consonância aos conflitos entre os descobridores das jazidas de ouro e os forasteiros interessados em sua exploração. A estes conflitos estariam imbricados o processo de urbanização, a formação de uma elite intelectual e a importância social do mulato. No Nordeste, a formação da ideia de nação ligar-se-ia à luta contra os holandeses, sobretudo em Pernambuco.

É patente a proposta do autor em associar o desenvolvimento do sentimento nacional às pressões estrangeiras sobre o território colonial. O argumento em defesa da participação dos três elementos étnicos nestes conflitos constitui o principal aspecto a partir do qual Tapajós fundamenta sua análise em relação à construção do sentimento nativista.

Com relação ao período da União Ibérica e ao envolvimento dos portugueses na luta contra os espanhóis, a narrativa atesta para o pequeno envolvimento da Metrópole na defesa de sua colônia contra a invasão estrangeira. Com a expulsão dos holandeses e tendo que lutar praticamente sozinhos, os colonos passaram a se sentir superiores aos portugueses, conclui o autor.

Em relação à exposição sobre a insurreição pernambucana, o texto se desenvolve em tom heroico e envolvente, referindo-se aos combatentes que lutaram pela defesa do território por meio da utilização da expressão “exército dos patriotas”, acentuando o espírito de nação que ali seria gestado (Tapajós, 1960, p. 222). A diversidade e origem social dos colonos são sublinhadas na abordagem, dando a indicar certa compatibilidade de interesses, tendo em vista a necessidade de defesa do território posta naquele momento. Como nas palavras de Capistrano, mencionado na narrativa:

Estava finda assim a campanha da companhia das índias ocidentais em terras do brasil: “venceu o espírito nacional – escreve capistrano. Reinóis como francisco barreto, ilhéus como vieira, mazombos como andré vidal, índios como camarão, negros como henrique dias, mamalucos, mulatos, curibocas, mestiços de todos os matizes combateram unânimes pela liberdade divina”. Eram o brasil: “flor amorosa de três raças tristes” (Tapajós, 1960, p. 225).

Em artigo sobre a escrita didática da História, considerando as disputas pelo sentido da História ensinada no Brasil contemporâneo, o historiador Jean Carlos Moreno destaca a relação entre livros didáticos de História e a construção de representações identitárias. A orientação política e as tendências epistemológicas, segundo o autor, fazem do Ensino de História e dos livros didáticos um espaço privilegiado para essas representações. Como exemplo, podemos citar as categorias de classe, de etnia, de gênero e de nação. O período colonial, identificado como o momento de encontro entre as “raças” fundadoras da nação, tem recebido especial atenção por parte da historiografia nacional. Nesse sentido.

O projeto identitário brasileiro construiu *representações fundadoras*, reiteradas e debatidas ao longo do tempo, que idealizaram uma sociedade harmônica, especialmente com a representação da *união das três raças* e seu corolário, a ideia de *democracia racial*. Isso nos leva a observar o peso de aspectos do período colonial, destacados pela produção didática como *fundadores* da nação, substancialmente as representações a respeito de cada um dos elementos que compõem a *representação fundadora* das três raças –negros, índios e brancos – e as intrigas construídas em torno desses agentes (Moreno, 2017, p. 352).

Após a abordagem sobre a expulsão dos estrangeiros do litoral da Colônia, Tapajós passa a ocupar-se com o tema relacionado à conquista do sertão. A unidade do interior viria em decorrência da descoberta das minas e da atividade da pecuária entre os séculos XVII e XVIII. Com papel decisivo neste processo, as bandeiras contribuiriam com a fundação de vilas, povoações e cidades. “Todo o sertão foi ocupado, pouco a pouco enfeitou-se com uma fimbria de civilização” (Tapajós, p. 120).

O termo civilização é utilizado algumas vezes pelo autor para referir-se ao processo de ocupação territorial. Esta relação é bastante característica na obra. A análise sobre a conquista do interior compreende um expediente no qual o autor expõe seu entendimento acerca do sentido da colonização portuguesa: a integração da Colônia aos parâmetros civilizacionais.

Para além dessas considerações, entretanto, a narrativa não omite as violências que acompanharam o movimento das bandeiras, sobretudo contra os povos nativos. Como nas palavras abaixo:

O comércio de escravos da terra, desde os primeiros tempos após o descobrimento, vinha se fazendo, sobretudo em São Paulo, com lucro bastante compensador. O famoso *bacharel de Cananéia* dedicou-se com afã, como sabemos, a êsse nefando comércio. Nasceu com êle, talvez, a fúria dos paulistas, mesmo dos mamalucos, pela escravização dos selvagens. Dissemos *fúria intencionalmente*. As lutas que travaram os caçadores de homens, no sertão inóspito, não merecem outro qualificativo. Uma das grandes consequências, portanto, da penetração no interior foi o povoamento do sertão (Tapajós, 1944, p. 124).

### 3.3 HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FRANCISCO ALENCAR

A obra de Francisco Alencar está organizada em três partes: “A COLÔNIA”, “O IMPÉRIO” e “A REPÚBLICA”. O desenvolvimento sobre a história colonial começa realçando a importância dos primeiros povos da terra no contexto anterior à chegada dos portugueses ao Brasil. O pacto colonial é abordado segundo uma perspectiva crítica, sobretudo com relação à escravização dos africanos no contexto da agromanufatura. O autor procurou destacar, neste expediente, a relação que se estabeleceu entre o Estado absolutista português e o poder da Igreja Católica sobre a formação da nacionalidade brasileira.

A narrativa sobre a expansão territorial dos séculos XVII e XVIII aborda a importância da pecuária no desbravamento dos Sertões, bem como a relevância do trabalho indígena sobre o processo de ocupação da Amazônia. A corrida pelo ouro e as reações ao domínio da metrópole são abordadas no âmbito das transformações sociais na região mineradora, quando Minas Gerais despontava-se como o eixo econômico da Colônia.

As duas últimas unidades destacam a crise do sistema colonial e a mudança da família real portuguesa para o Brasil. A narrativa sobre a Independência abre a segunda parte do texto, “O IMPÉRIO”. A obra encerra as reflexões sobre a história nacional a partir da análise do golpe de 1964 e do estabelecimento da Ditadura Civil-Militar às tratativas sobre o movimento das “diretas já” de 1984.

O conteúdo atende a uma perspectiva crítica sobre o nosso passado colonial. O autor apresenta a formação da nossa sociedade destacando a imposição de um sistema que opunha, de um lado, uma classe dominante, constituída pelo Estado absolutista português e as classes associadas ao seu poder, e, de outro, os que eram explorados pela força e influência do capital.

O processo colonial português na América é abordado segundo a perspectiva da acumulação de capital, tendo em vista as práticas mercantilistas de um contexto que ficara marcado pela passagem do sistema feudal para o capitalista. Os aspectos econômicos, sociais e culturais da Colônia seriam determinados pelas necessidades do comércio internacional. A influência do meio externo e a lógica da acumulação de capital compreendem, portanto, o significado que o autor atribui à colonização portuguesa na América.

A abordagem inicial de Francisco Alencar revela uma mudança de postura com relação à expansão marítima europeia e aos primeiros povos da terra, se comparada às perspectivas até aqui analisadas. É possível identificar, já no título do primeiro tópico (“Os donos da terra”), uma espécie de problematização acerca dos primeiros contatos entre europeus e nativos: o território brasileiro já estava habitado antes da chegada dos portugueses. Nossa história, neste aspecto, não começaria a partir da expansão marítima europeia, como pontuada nas outras obras.

Segundo o texto, pesquisas sobre o povoamento da América indicariam a presença de grupos humanos em nosso território desde os anos 8.000 a.C., e no continente, sobretudo a partir das migrações realizadas pelo estreito de Bering, há mais de 40.000 anos. Essas questões não são abordadas em Rocha Pombo e Vicente Tapajós.

Em relação ao conhecimento acerca dos primeiros povoadores do Brasil, o autor faz importante afirmação:

Quase nada se sabe sobre a vida humana aqui até a chegada dos europeus. Isso é muito ruim, pois passamos a analisar tudo com noções criadas pelos colonizadores, que sempre se consideraram superiores aos nativos. O próprio termo índio, por exemplo, é uma criação dos espanhóis, fruto de um engano dos que se imaginavam nas Índias (Alencar, 1986, p. 5).

Embora as histórias do Brasil de Rocha Pombo e Vicente Tapajós tenham ressaltado a violência e a crueldade dos colonos contra os nativos, a utilização do termo “selvagem”, em referência aos indígenas, demonstra, em contrapartida, o entendimento de que o elemento branco estaria em um estágio cultural superior aos demais. Nesse sentido, a denúncia do

sentimento de superioridade dos europeus em relação aos nativos, como citado no excerto acima, coloca a “História da sociedade brasileira” em uma nova perspectiva.

A expansão marítima europeia é abordada tendo como referência o contexto de transição do feudalismo para o capitalismo. Para o autor, este movimento estaria associado aos interesses da jovem burguesia comercial e da antiga classe feudal. Como parte deste processo, a chegada dos portugueses ao Brasil (o autor considera possível sua intencionalidade) responderia a objetivos econômicos bastante claros, bem como ao desejo de expansão da fé católica.

Como o Oriente constituía o grande objetivo dos empreendimentos marítimos, estabelecer-se-iam algumas escalas na costa brasileira com destino ao lucrativo comércio com as Índias, embora a ânsia por metais preciosos continuasse sempre presente entre os exploradores portugueses, assinala o autor.

O texto vincula o interesse pela descoberta de riquezas naturais à organização das primeiras expedições em território brasileiro. A partir da fundação de feitorias em Cabo Frio e no Rio de Janeiro, grande quantidade de pau-brasil passaria a ser explorada e comercializada. Com Gonçalo Coelho, arriscar-se-iam as primeiras entradas para o interior, destaca Alencar.

É a partir daí que tem início a atividade econômica do europeu na terra nova. Nascem os “brasileiros”, denominação dada aos comerciantes do pau-brasil. Nossa história, como já vimos, começara muito antes, e agora ia sofrer mudanças profundas. Estranhamente o homem branco chegava, e a paz dos donos da terra estava ameaçada (Alencar, 1986, p. 12).

As incursões francesas em diferentes pontos do litoral são apontadas como a principal razão para a ocupação da colônia e o modo como garantir sua posse. Quanto a este evento, as três obras, até aqui analisadas, desenvolvem abordagem semelhante. Para Alencar:

A reação portuguesa ia determinando uma ocupação da terra de base militar. Assim nascia o Brasil lusitano: canhões e fortes dispersos pelo longo litoral. Surgem as capitanias reais, controladas diretamente pela coroa, como as do Rio de Janeiro, da Paraíba, do Rio Grande, do Ceará, do Maranhão e a feliz Lusitânia (Grão-Pará) (Alencar, 1986, p. 14).

Além dos franceses, o autor menciona a participação dos indígenas nos conflitos contra os portugueses. Expulsa de suas terras ou obrigada ao trabalho forçado, à medida que avançava a colonização, a população nativa gradativamente ia sendo destruída, assinala o autor. Por ser relativamente pequena comparada à extensão do território recém-descoberto, a

população indígena representaria um limite à escravidão. A introdução da mão de obra escrava africana é também pensada sob esta perspectiva.

Os prejuízos em decorrência do monopólio comercial com as Índias também são apontados como causa em relação à efetivação do processo colonial. Havia a necessidade de ocupação da terra, o que, por sua vez, seria facilitado com a organização de uma atividade produtiva. A expedição de Martim Afonso de Sousa, organizada pelo Estado Absolutista português, deveria cumprir essas determinações.

Assim como a Coroa fizera com a extração do pau-brasil, a introdução das capitânicas hereditárias era uma forma de delegar a particulares o ônus da tarefa colonial. Dividir-se-ia o litoral em 14 faixas de terra, entregues a doze donatários, os quais manteriam dependência direta com a máquina burocrática estatal. Embora o texto associe o regime das capitânicas com a estrutura jurídica e política do sistema feudal (associação também feita por Pombo e Tapajós), Francisco Alencar ressalta que sua especificidade estaria ligada à utilização da mão de obra escrava e à produção destinada ao mercado externo. Nas palavras do autor:

A vida econômica da colônia estava determinada pelo comércio internacional da época, um dos pilares da acumulação de capital nessa fase de transição. O trabalho nas capitânicas nunca foi predominantemente servil, nem sua produção era fechada, dominial (Alencar, 1986, p. 21).

O autor sublinha que o fracasso da maior parte das capitânicas não pode ser atribuído à resistência indígena contra a ocupação dos colonos. Esta forma de interpretação revelaria a influência do olhar europeu e colonizador sobre a escrita da nossa história, conclui Alencar.

A criação do Governo Geral por parte do rei D. João III é registrada como uma tentativa de coordenação das iniciativas da Coroa em relação ao povoamento produtivo da terra, bem como para dar auxílio ao sistema das capitânicas. O objetivo seria alcançar a centralização do poder político. O que, entretanto, não haveria de ocorrer. Para o autor, de maneira descentralizada, distribuir-se-ia o poder entre as unidades produtivas, das quais os proprietários de terras e de escravos seriam os maiores beneficiados. Seu poder e prestígio estariam expressos nas câmaras dos “homens bons”: “Nas câmaras municipais estava o verdadeiro poder político colonial, disperso, local, mas sempre em acordo com a força mais determinante da nossa vida social, a metrópole” (Alencar, 1986, p. 22).

A centralidade das ações da metrópole, como explica o autor, teria sido um aspecto determinante sobre a organização da vida social na colônia. O processo de colonização é visto, neste sentido, sob as influências e condicionamentos de fatores externos. O papel

exercido pela dinâmica social no interior da colônia não é abordado pelo texto. A colônia é compreendida, portanto, como uma economia complementar à política econômica monopolista do Estado metropolitano.

Nascia um novo Brasil, diverso daquele que nem esse nome tinha. Nascia uma nova sociedade, de senhores brancos e muitos trabalhadores, na sua maioria escravos negros. Surgiam pequenas vilas e grandes plantações, casas grandes de fazenda e fortificações. Os homens de Pindorama iam se internando pelo vasto território americano, e suas terras próximas ao litoral tornavam-se canaviais. Tudo isso não acontecia por acaso: razões históricas – econômicas e políticas – explicam a forma de colonização (Alencar, 1986, p. 23).

O “sentido geral” do expansionismo europeu e do processo colonial português na América é interpretado com base no desejo de acumulação de capital por parte do centro metropolitano português. Acumulação que seria possível a partir de práticas mercantilistas, ou seja, a partir da circulação de mercadorias. É o que teriam feito os portugueses por meio do estabelecimento de feitorias nos continentes africano e asiático.

Sobre esta forma de enredo que atribui a fatores externos a constituição da trajetória histórica brasileira, Rocha pontua:

Argumento, nesse sentido, que a narrativa presente nos livros didáticos é em muito devedora de uma tradição (e de um enredo) construída ao longo do século XIX, no qual a trajetória histórica brasileira é percebida como um desdobramento da história europeia. Nela, os eventos, os agentes e os nexos de causalidade da narrativa obedecem aos propósitos oriundos do outro lado do Atlântico (Rocha, Reznik, Magalhães, 2017, p. 186).

Na América, entretanto, a instalação de feitorias não se revelara um negócio rentável para os portugueses. A acumulação de capital a partir do pacto estabelecido com a colônia só seria possível, por sua vez, através da produção e do comércio de gêneros tropicais com o mercado externo, destaca o autor. A orientação da atividade produtiva estaria voltada para a atividade comercial, dado o cenário de transição do sistema feudal para o capitalista que, naquele momento, delineava-se por meio de práticas mercantilistas. A necessidade de colonização do território articula-se, portanto, à necessidade de produção.

A forma como Portugal conduziu o processo de colonização no Brasil é caracterizada segundo a distinção entre colônias de exploração, forma que teria sido adotada pelos países ibéricos, e colônias de povoamento, pelos países anglo-saxônicos. A análise sobre a exploração das colônias na América do Sul desenvolve-se a partir de um posicionamento crítico por parte do autor com relação ao empreendimento colonial português. Entendida

como instrumento de precarização, principalmente em relação aos povos nativos e africanos, Alencar, de forma irônica, associa nossa colonização à formação de uma sociedade que, para ele, seria única. Sua originalidade estaria fundamentada no latifúndio agroexportador, por cuja lógica revelar-se-iam as raízes de uma sociedade altamente desigual, voltada, sobretudo para o atendimento das necessidades comerciais europeias. Como no excerto abaixo:

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto (Prado Jr, 1970, p. 22 apud Alencar, 1986, p. 24).

A referência a Caio Prado Junior corrobora a ideia segundo a qual a colonização portuguesa na América teria como uma de suas principais características a produção voltada para o mercado externo. Das primeiras décadas do século XX até mais ou menos a década de 1960, estudos realizados no Brasil sobre a colonização, muitos deles na forma de ensaios, buscavam analisar este período procurando circunscrevê-lo em uma visão de conjunto. Sob esta perspectiva, a interpretação da história brasileira procurava, pela análise do passado colonial, a compreensão não somente do presente, mas também das possibilidades de futuro para o país. A obra de Caio Prado enquadra-se nesta linha de análise. No próximo capítulo, aprofundaremos este ponto.

Com base nesta referência, o sentido da colonização estaria determinado segundo os interesses econômicos de acumulação de capital por parte da metrópole.

Para acumular capital – sentido último de toda colonização – a metrópole praticou o monopólio comercial: através dele controlava as relações de troca com a colônia, garantindo para si um saldo positivo. As vantagens que a metrópole tirava dessa dominação não chegavam para toda a nação: eram apropriadas pelos diferentes setores de sua classe dominante (Alencar, 1986, p. 64).

A introdução da mão de obra africana responderia a estes mesmos objetivos: a acumulação de capital através da circulação de mercadoria humana. Recife, Salvador e Rio de Janeiro, entre os séculos XVI e XVIII, foram os principais centros receptores da mão de obra escrava africana, destaca a narrativa. Em relação à comparação com a mão de obra escrava indígena, Alencar enfatiza:

A escravidão negra era duplamente lucrativa: ao nível da circulação da mercadoria humana, permitindo a acumulação por parte da burguesia traficante, e ao nível da produção. Ao ser vendido como mercadoria, o africano trazia lucros enormes para o

continente, ao contrário do indígena, cuja escravização seria um negócio local, interno. Ao trabalhar, o escravo sustentava a classe dominante colonial e, em parte, as classes dominantes metropolitanas interessadas no pacto colonial (Alencar, 1986, p. 25).

A sociedade açucareira é caracterizada segundo sua autossuficiência. A Casa Grande é apresentada como um mundo próprio, particular, oposto à realidade da Senzala, porém, totalmente dependente dela. Quanto à existência das relações entre senhores e escravas, o autor problematiza o conceito de democracia racial, pondo em evidência a denúncia contra a violência sofrida pelos africanos.

A presença dos flamengos no Nordeste é explorada a partir dos seus objetivos econômicos em relação à economia canavieira. A companhia de comércio holandesa era quem financiava a compra de equipamentos e de escravos para a colônia. Da região da Paraíba ao Sergipe, além do Recôncavo baiano, eram mais de 200 engenhos de açúcar, destaca o autor. “É por isso que se diz que a empresa açucareira é muito mais holandesa do que portuguesa” (Alencar, 1986, p. 30).

A invasão holandesa no Nordeste é tratada no texto como uma tentativa de recuperação do comércio que havia sido estabelecido com os senhores de engenho antes do domínio espanhol sobre Portugal. O envolvimento holandês em guerras internacionais é apontado pelo autor como fator responsável pela intensificação da exploração dos holandeses sobre o Nordeste. A narrativa sobre a participação dos colonos nos conflitos de resistência contra os flamengos estabelece uma leitura crítica com relação às obras que buscaram vincular este evento à formação da nacionalidade brasileira.

Se a liberdade foi aprendida e a fraternidade entre os brasileiros perdurou, é discutível, mas os holandeses acabaram sendo expulsos. Lideradas por João Fernandes Vieira, antigo amigo dos flamengos, tropas formadas por escravos, índios e brancos forçaram os holandeses a Rendição da Campina da Taborda, em 1654. A Insurreição Pernambucana estava vitoriosa (Alencar, 1986, p. 35).

A criação do Conselho Ultramarino coincide com o primeiro grande abalo da economia açucareira. O objetivo da instituição seria coordenar as práticas do sistema colonial. A partir do “arrocho do sistema colonial”, para usar as palavras do próprio autor, surgem os primeiros conflitos entre a classe dominante colonial e o Estado Absolutista português (Alencar, 1986, p. 35).

Diferente do que vimos a partir da análise das outras obras, a presença dos jesuítas é abordada de forma crítica. Nesta matéria, a colonização é comparada a uma “empresa

sagrada”, tendo em vista o reconhecimento da forte influência católica, sobretudo em seu aspecto ideológico, praticamente em todos os setores da sociedade. A relação entre o Estado absolutista português e a Igreja é descrita como sendo parte indissociável da história nacional. Do expansionismo marítimo europeu à constituição do processo colonial português, por exemplo, por meio do estabelecimento dos canaviais, dos engenhos e do tráfico negreiro, a fé católica estaria, segundo o autor, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento e consolidação do Império português no Brasil.

A missão jesuítica teria contribuição decisiva no processo de formação social brasileira. Com relação aos colégios fundados pela Companhia, o autor destaca alguns aspectos relacionados à pedagogia jesuítica, tais como o ensino da leitura e da escrita, a recitação de orações na língua latina, bem como a prática de castigos corporais, estes, seguindo o princípio medieval de que “com sangue a letra entra” (Alencar, 1986, p. 37). Nas palavras abaixo, é possível perceber, em tom irônico, a crítica feita pelo autor à missão jesuítica.

O Brasil, com sua grande população nativa, abre vasto campo para esse esforço. A catequese se incumbirá de formar novos católicos. O Deus que conta é o dos europeus; o caminho da santidade só é conhecido por eles, colonizadores desse mundo “bárbaro” (Alencar, 1986, p. 37).

Quanto à relação entre a escravidão africana e a escravidão indígena, o autor considera os seguintes aspectos: ao contrário dos africanos, os indígenas não conheciam a metalurgia e nem tinham experiência na lavoura sedentária; a mão de obra escrava africana, sendo um negócio muito rentável para os portugueses, diferente da mão de obra indígena, atenderia de forma significativa aos objetivos da acumulação de capital, como analisado anteriormente. Com base nestes argumentos, o autor explicita as razões pelas quais o Estado português deu preferência ao trabalho escravo africano durante o período colonial.

Do ponto de vista cultural, a contribuição das culturas indígena e africana é avaliada de forma positiva. O que só foi possível, segundo o autor, em razão das pesquisas mais recentes acerca das manifestações culturais da população iletrada (Alencar, 1986, p. 39). Também neste aspecto, identificamos o significado que Francisco Alencar atribui ao processo da colonização. A produção cultural, como qualquer outro tipo de atividade na Colônia, é interpretada segundo a lógica e as regras do mercado.

Portanto, a produção cultural, assim como a agrícola e a da mineração, nada mais era do que um veículo de exportação/importação. Exportávamos matérias-primas.

Importávamos jesuítas. Produzíamos riquezas materiais. Recebíamos a religião do europeu. A inteligência brasileira de seus primeiros passos com pés (e mãos) portugueses (Alencar, 1986, p. 40).

O texto ressalta que uma produção cultural independente começaria a ser desenhada somente a partir da segunda metade do século XVIII, quando das primeiras manifestações em defesa da autonomia política do Brasil.

No que se refere ao povoamento colonial, o desenvolvimento da cultura canavieira teria sido responsável, segundo a narrativa, pela ocupação econômica da costa brasileira. A ocupação do interior, por sua vez, dar-se-ia em decorrência da criação de gado e da atividade mineradora. Para o autor, concebida como a única atividade voltada para o mercado interno, a pecuária teria a função particular de integração das diferentes regiões econômicas da Colônia. Como consequência, surgiriam feiras, fazendas e núcleos de povoamento. Os limites do Tratado de Tordesilhas aos poucos seriam ultrapassados, aponta o autor.

A expansão bandeirante é apresentada como fator igualmente importante no que concerne à ampliação do território. Também são apontados, neste expediente, alguns conflitos envolvendo as primeiras expedições na busca pelo ouro, tais como os relacionados ao choque de interesses com os padres jesuítas e os relacionados à invasão e destruição de quilombos.

Com a depreciação do açúcar na Europa, a Coroa portuguesa voltava a incentivar as buscas por metais preciosos, desejo antigo dos portugueses, presente desde o período dos empreendimentos marítimos, registra o autor. A narrativa sobre as primeiras expedições vicentinas explora os conflitos entre as missões jesuíticas e os bandeirantes, dado o aumento do valor dos nativos em decorrência do controle do fornecimento de mão de obra africana pelos holandeses. O indígena tornava-se, naquele momento, uma mercadoria altamente explorada.

O nativo das missões, acostumado ao trabalho agrícola em regime semi-servil, será o objeto da ação dessas bandeiras comandadas pelos vicentinos. Elas mobilizavam toda a vila, onde só permaneciam mulheres, crianças e velhos. É importante destacar que os índios são o maior contingente: no ataque à região missioneira do Guaíra, em 1629, Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto comandam 69 brancos, 900 mamelucos e 2000 índios auxiliares. É a guerra fraticida na terra de Pindorama (Alencar, 1986, p. 50).

A partir da descoberta do ouro, grandes mudanças seriam verificadas na sociedade colonial. O centro econômico da Colônia deixaria de ser a região Nordeste e passaria a se constituir em torno de Minas Gerais. Uma nova sociedade seria gestada.

Com o extrativismo mineral, a sociedade brasileira se tornou mais complexa: surgiram novos *grupos sociais*, com funções distintas das desempenhadas por senhores e escravos. O desenvolvimento do comércio, do artesanato e da prestação de serviços forma a *camada média*, eminentemente urbana, de funcionários, militares, artesãos, profissionais liberais, literatos, clérigos e comerciantes (Alencar, 1986, p. 59).

A rigidez da Metrópole sobre a extração mineral exporia as fragilidades do sistema colonial nas lutas que se seguiriam entre os reinóis (portugueses) e a classes dominantes locais. A partir da constatação deste cenário e das considerações acerca da influência do “século das luzes” na Europa, a narrativa inicia as discussões sobre o processo de Independência do Brasil.

### 3.4 HISTÓRIA DO BRASIL: UM OLHAR CRÍTICO, DE GILBERTO COTRIM

A obra está organizada em 25 capítulos, os quais se distribuem a partir da abordagem do período Pré-Colonial à análise do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. De forma bastante didática, o autor discute a história do Brasil em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, respectivamente. Em relação à Pré-Colonização, destaca a expansão europeia e a conquista do continente americano, bem como o impacto social exercido pela conquista sobre o território e as características do sistema mercantilista colonial.

Sobre o período correspondente à colonização propriamente dita, são abordados os seguintes temas: sistema administrativo português; instalação da economia colonial; escravidão africana; União Ibérica e domínio holandês; expansão territorial e atividade mineradora; sociedade e crise do regime colonial.

Da mesma forma que em Alencar, o significado da colonização portuguesa na América é definido, aqui, de acordo com os interesses comerciais metropolitanos. Embora Gilberto Cotrim reconheça sua complexidade, a vida construída dentro da Colônia, seja nos aspectos econômicos ou sociais, teria sido determinada em função do estabelecimento da grande produção agrária destinada ao abastecimento da economia europeia, no momento em que o capitalismo constituía-se enquanto sistema econômico global.

Gilberto Cotrim inicia sua obra destacando alguns aspectos relacionados aos primeiros povoadores do território nacional. Em diálogo com estudos no campo da Arqueologia e da Antropologia, começa com a abordagem das hipóteses relacionadas ao povoamento do continente americano. Além da teoria sobre o estreito de Bering, faz menção às pesquisas arqueológicas dirigidas pela brasileira Niède Guidon em São Raimundo Nonato, no Piauí.

A respeito da violência sofrida por parte dos indígenas, o autor faz, de forma crítica, referência à imagem estereotipada em torno da qual, muitos livros didáticos teriam abordado a cultura dos povos nativos. Para tanto, cita um trecho da obra “Senhores destas terras, os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias”.

Para muitos de nós, descendentes de europeus e africanos, os índios são “coisas do passado”, algo já vencido: aparecem na nossa história apenas como obstáculos facilmente removíveis para que possamos estabelecer nosso “modo de vida”. O índio se transforma então em uma recordação do que nos ensina a maioria dos livros escolares: um ser exótico, livre e natural. [...] (Cotrim, 1999, p. 15).

A chegada dos portugueses ao Brasil é abordada a partir da referência ao contexto de transição do feudalismo para o sistema capitalista europeu. Também de maneira crítica, o autor problematiza o conceito “Descobrimento”, e ressalta o olhar eurocêntrico que, durante muito tempo, presidiu a narrativa histórica sobre este evento.

Em relação às causas do expansionismo marítimo europeu, o autor amplia o enfoque de abordagem. Para tanto, destaca a relação entre alguns elementos, tais como o comércio das especiarias, a busca por matérias-primas e de novos mercados para as manufaturas europeias, além do fortalecimento do poder das Monarquias Nacionais, a propagação da fé católica e os avanços tecnológicos obtidos durante a passagem do medievo para a modernidade.

O processo ligado à conquista e à colonização do Brasil, bem como a ocorrência dos conflitos em decorrência do contato entre europeus e os povos nativos, devem ser compreendidos segundo a observação deste cenário, ressalta o autor. A reflexão sobre o impacto da presença europeia na América desenvolve-se por meio da denúncia das formas pelas quais os colonizadores se impuseram no processo de conquista. As agressões dos portugueses são abordadas nos aspectos militar, econômico e cultural. A “guerra microbiana” (doenças infecciosas trazidas pelos europeus) é apontada como uma das maiores causas do extermínio em massa de milhões de indígenas.

A imposição da fé católica é tratada sob a perspectiva da violência cultural. Aliando interesses religiosos e metropolitanos, a organização das missões jesuíticas, para além do serviço de catequização dos nativos, é interpretada, segundo o autor, enquanto instrumento de dominação a serviço da cultura europeia. O que não ocorreu, entretanto, sem a resistência dos nativos, assinala Cotrim.

Ilustrativo desse processo são as palavras do padre Anchieta (1534-1597), um dos jesuítas incumbidos da missão de evangelizar os indígenas. “Pouco fruto se pode obter deles (os índios) se a força do braço secular não acudir para domá-los. Para

esse gênero de gente não há melhor pregação do que a espada e a vara de ferro” (Cotrim, 1999, p. 45).

A caracterização do sistema mercantilista precede a análise sobre a administração colonial portuguesa no Brasil. Além da definição do conceito, são apresentados os princípios através dos quais as monarquias nacionais e a nascente burguesia coordenavam suas práticas econômicas em relação a suas respectivas colônias. Para o autor, os princípios seriam: metalismo, balança comercial favorável, protecionismo e intervencionismo estatal. Cada princípio contribuiria, a seu modo, com o desenvolvimento do processo de acumulação primitiva de capital nos Estados Modernos. O autor vincula a implantação do sistema de exploração colonial no Brasil aos interesses mercantilistas definidos pelos princípios expostos acima.

Como a disputa pela posse de novos territórios passou a ser cada vez mais comum, a dominação de áreas coloniais representou a solução encontrada pelos Estados europeus.

Nelas se poderia controlar o comércio, impondo preços e produtos, e alcançar o máximo de lucros possível. Com esses objetivos gerais é que se desenvolveu o sistema colonial mercantilista, no qual as colônias tinham um papel claramente subordinado às metrópoles (Cotrim, 1999, p. 50-51).

Logo abaixo desta citação, Cotrim menciona uma passagem da obra *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*, do historiador brasileiro Fernando Novais, acerca da concorrência entre os Estados Modernos durante a exploração colonial na América. De acordo com este, a produção nas colônias não teria como objetivo somente o abastecimento do mercado europeu. A colonização deveria ser compreendida, sobretudo, a partir do contexto de transição do sistema feudal para o sistema capitalista, tendo em vista os objetivos de acumulação primitiva de capital no processo de constituição e consolidação do sistema capitalista (Mendes, 2011).

Da mesma forma que Francisco Alencar, Cotrim interpreta a dominação europeia na América segundo a tradicional distinção entre colônias de povoamento e de exploração. Para o autor, a colonização da América pelos países ibéricos teria como principais fundamentos: produção baseada em grandes propriedades de acordo com as necessidades do mercado externo; utilização do trabalho escravo e estabelecimento de um pacto colonial rígido. Em contrapartida, a colonização inglesa na América do Norte seria caracterizada pelos seguintes princípios: produção agrícola em pequenas propriedades; desenvolvimento manufatureiro

voltado para o mercado interno; utilização de mão de obra livre e laços coloniais mais brandos (Cotrim, 1999, p. 53).

O interesse pelo comércio com as Índias teria adiado a ocupação do território brasileiro, mesmo porque, os portugueses, naquele momento, ainda não haviam encontrado metais preciosos. Como em todas as obras aqui analisadas, a História do Brasil de Gilberto Cotrim também atribui a esses fatores o relativo atraso acerca do início do processo colonial português na América. As expedições de Gaspar de Lemos, Gonçalo Coelho e Cristóvão Jacques cumpriram, respectivamente, os papéis de exploração do território, extração do pau-brasil e policiamento da costa, ressalta o autor.

Com o receio de perder a posse do território recém-descoberto, Portugal decide pela efetivação do processo colonial. O declínio do comércio com as Índias também é apontado como motivo para a mudança de postura dos portugueses em relação à colonização. Citando Fernando Novais:

[...] a colonização propriamente dita (ocupação, povoamento, valorização) obedeceu de início a preocupações antes de tudo políticas: visava-se, através do povoamento, preservar a posse já então disputada pelos corsários holandeses, ingleses e franceses (1983) (Cotrim, 1999, p. 59).

A produção de açúcar para o mercado externo constitui a base a partir da qual se inicia a estrutura do sistema colonial no Brasil, segundo Cotrim. A instalação de engenhos e a criação de núcleos de povoamento com a expedição de Martim Afonso de Sousa são destacadas a partir das considerações acerca da fundação da vila de São Vicente, em 1532. Em relação ao exclusivismo comercial e com base em Novais, o autor realça a importância da economia açucareira no processo de estabelecimento do monopólio comercial português no Brasil (Cotrim, 1999, p. 60).

A concessão das capitanias hereditárias ao capital privado é justificada em função da ausência de recursos financeiros por parte da Coroa. Quanto ao resultado obtido, a narrativa desenvolve dois aspectos em paralelo. Do ponto de vista econômico, só as capitanias de Pernambuco e São Vicente teriam tido relativa prosperidade. A falta de recursos, a resistência indígena, os problemas de comunicação em decorrência do isolamento das terras e as dificuldades com relação ao cultivo da cana-de-açúcar são apontados como os principais motivos para o fracasso das demais capitanias. Do ponto de vista político, ao contrário, o regime teria sido relativamente bem sucedido, tendo em vista o estímulo aos primeiros núcleos de povoamento e sua suposta contribuição em relação à preservação do território.

Com o estabelecimento do Governo Geral, a Coroa portuguesa buscava alcançar a centralização do poder político e, ao mesmo tempo, auxiliar as capitanias em suas dificuldades, sobretudo com relação à questão acerca do distanciamento entre as regiões, aponta Cotrim. No que concerne aos principais objetivos da instituição, o texto destaca: além da fundação da cidade de Salvador, deveria incentivar a pecuária e o cultivo da cana; organizar expedições à procura de metais preciosos; expulsar os franceses da costa; catequizar e combater a resistência indígena.

A narrativa aborda, na sequência, alguns aspectos ligados às atribuições das câmaras municipais, cujas aspirações revelar-se-iam opostas aos interesses centralizadores arquitetados pelo Governo Geral. Controladas por grandes proprietários de terra, os chamados “homens bons”, as câmaras assumiriam posições muitas vezes contrárias aos interesses da Coroa. A narrativa, explorando de forma breve essas tensões, indica que o cenário começaria a mudar somente a partir da criação do Conselho Ultramarino. Momento em que a Coroa retomaria os cuidados com sua colônia na América, ressalta o autor.

Concluída a reflexão sobre os principais aspectos políticos, o autor passa a analisar as atividades econômicas que foram praticadas na colônia. A referência à degradação ecológica durante o processo colonial é um aspecto particular da obra de Cotrim. Os outros autores não exploram esta questão. A extração do pau-brasil, por exemplo, é tratada como uma prática predatória: “A destruição do pau-brasil marca o início do desmatamento indiscriminado de nossas florestas. O mesmo destino tivera muitas árvores frutíferas, destruídas sem nenhuma preocupação de replantio” (Cotrim, 1999, p. 72).

O início da ocupação sistemática do território deveria ocorrer, segundo Cotrim, a partir da introdução de uma atividade econômica que pudesse compensar os gastos da Coroa. A instalação de feitorias para a extração do pau-brasil era insuficiente no que se refere ao povoamento do território. As condições geográficas favoráveis, a experiência portuguesa e a perspectiva de lucros consideráveis são apresentadas pelo texto como os fatores responsáveis pela escolha da cana-de-açúcar como atividade produtiva. O autor também destaca a influência holandesa sobre a produção e o comércio do açúcar.

A introdução maciça de mão de obra escrava africana no contexto da economia canavieira é entendida sob a perspectiva das práticas mercantilistas. A preferência pelo africano, em detrimento da escravização dos povos nativos, constituiria outro aspecto importante da complexa engrenagem do sistema colonial. A obtenção de lucro por parte da

Coroa e da classe burguesa é apontada como a principal razão para o fluxo cada vez maior de mão de obra africana para o Brasil.

Os ganhos comerciais com a captura do indígena ficavam dentro da colônia, entre os que se dedicavam a esse tipo de atividade. Já os lucros do comércio negreiro dirigiam-se para a metrópole, ou seja, para a burguesia envolvida nesse comércio e para a Coroa, que recebia impostos (Cotrim, 1999, p. 77).

Em relação à transição da escravização indígena para a africana, o autor pontua que boa parte da historiografia tradicional procurou considerar este fenômeno sob um ponto de vista preconceituoso, por exemplo, destacando a suposta inadaptação do indígena ao trabalho da lavoura.

O desenvolvimento da pecuária é abordado a partir da análise de duas importantes regiões da colônia: nos sertões do Nordeste e nas campinas do Rio Grande do Sul. De forma oposta à produção do açúcar, do tabaco e da mineração, atividades voltadas para o mercado externo, a pecuária, entendida como uma atividade local, não teria se adequadado às regras do sistema mercantilista colonial. Sua contribuição, afirma Cotrim, estaria associada ao processo de expansão territorial do Brasil.

A reflexão sobre a pecuária durante o período colonial constitui um ponto central da obra. A partir dela, o autor estabelece seu entendimento com relação ao significado da colonização portuguesa na América. Para tanto, confronta duas linhas de análise sobre o período. Para Caio Prado Júnior, primeiro viés abordado, o “sentido” da colonização portuguesa na América deveria ser entendido em seu aspecto comercial. A exploração dos recursos naturais teria como finalidade o atendimento das necessidades da metrópole.

Na sequência, Cotrim apresenta o que ele considera como uma nova interpretação a respeito do nosso passado colonial. Para isso, menciona os estudos de Ciro Flamarion Cardoso e de Francisco Carlos Teixeira da Silva. Segundo esses autores, para além das questões ligadas ao mercado externo, haveria a necessidade de também reconhecer a importância dos elementos relacionados à estrutura interna e à relativa autonomia da sociedade colonial. Aspectos que teriam sido negligenciados, por sua vez, pelos trabalhos de Caio Prado e Fernando Novais.

Neste embate historiográfico, Cotrim opta pela perspectiva de Caio Prado Júnior. Como exposto no excerto abaixo.

É certo, portanto, que a economia do Brasil Colônia não se reduz a plantation, escravos, açúcar, tabaco, ouro e diamantes. A realidade socioeconômica brasileira é

bem mais complexa. No entanto, continuamos reconhecendo que as linhas básicas da colonização foram traçadas pela vinculação da economia colonial aos interesses externos do comércio europeu (Cotrim, 1999, p. 80).

A União Ibérica é abordada em sua relação com o domínio holandês sobre o Nordeste brasileiro. A invasão e a ocupação desta região são tratadas como parte da reação holandesa ao embargo econômico imposto pela Coroa espanhola. O autor aponta que a história tradicional procurou, muitas vezes de forma romântica, relacionar este período à origem de um “sentimento nativista de brasilidade”, dado a suposta união entre as três etnias no conflito (Cotrim, 1999, p. 104). Rocha Pombo e Vicente Tapajós interpretam a ocupação holandesa no Nordeste, justamente segundo esta perspectiva.

A expansão territorial para o interior e o litoral norte da Colônia é discutida a partir da articulação de quatro movimentos: das expedições militares, sobretudo contra a invasão francesa; do bandeirismo, através do apresamento de indígenas e da busca por metais preciosos; das missões jesuíticas e da atividade da pecuária. Ao tratar do movimento bandeirante, o texto denuncia a violência cometida pelos colonos contra os povos indígenas, comparando-as a um verdadeiro massacre. Em diálogo com o historiador John Monteiro, propõe que o principal motivo das bandeirais seria: “[...] a penetração dos sertões sempre girou em torno do mesmo motivo básico: a necessidade crônica de mão-de-obra indígena para tocar os empreendimentos agrícolas dos paulistas” (Monteiro, 1994, p. 115).

Contudo, a expansão do território e o aumento populacional alcançariam seu auge somente com a atividade mineradora. É a partir dela que se consolida o processo colonial português na América, afirma o autor. As mudanças são significativas: desbravamento do sertão e integração entre as regiões; fundação de vilas, povoados e cidades e mudança do centro econômico da região Nordeste para o Centro-sul da Colônia.

A produção mineradora é apresentada como uma resposta à crise da economia canavieira. A concorrência com o açúcar antilhano havia diminuído a importância do açúcar brasileiro no mercado europeu. Desta forma, segundo o texto, a administração metropolitana passou a ser cada vez mais rigorosa, sobretudo em relação ao aumento da cobrança de impostos, provocando inúmeras revoltas entre os colonos. Assim como a abordagem sobre a economia açucareira, o autor também relaciona a atividade mineradora com a política econômica mercantilista do Estado português.

Quanto ao enfoque sobre o contato entre as matrizes indígena, branca e negra, o autor destaca que a miscigenação constitui o elemento-chave no que diz respeito à compreensão da formação do povo brasileiro. A narrativa faz menção de forma crítica aos trabalhos realizados

por intelectuais que buscaram privilegiar em suas análises a predominância dos aspectos biológicos sobre os aspectos culturais. Sob esta perspectiva, haveria uma espécie de hierarquização entre as “raças”. Nela, o elemento branco estaria em um estágio superior aos demais.

O texto aponta que a partir da década de 1930, sobretudo com a obra de Gilberto Freyre, a explicação histórica acerca da formação do povo brasileiro passaria a valorizar as características culturais dos grupos étnicos formadores da nação, em detrimento dos fatores biológicos relacionados. Para Gilberto Cotrim, a consolidação do mito da “democracia racial” teria forte influência sobre a historiografia brasileira do período em questão, de tal modo que o processo da mestiçagem seria concebido como um fenômeno positivo em relação à história nacional.

Em contrapartida, o autor considera a década de 1950 como um ponto de viragem quanto à abordagem sobre os elementos formadores da nação. Como exemplo, faz referência ao sociólogo Florestan Fernandes, de acordo com o qual a colonização portuguesa deveria ser entendida sob a perspectiva da desigualdade das relações sociais, tendo em vista a estrutura socioeconômica que havia sido implantada na Colônia.

Assim, a intensa miscigenação racial e cultural ocorrida no Brasil não conduziu a nenhum tipo de “democracia”. As **distâncias sociais** (resultantes da desigualdade socioeconômica) tornaram-se, no Brasil, mais perversas e insuperáveis que as **diferenças étnicas**. Porém, ambas existem e quase andam juntas (Cotrim, 1999, p. 141).

## 4 COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL: INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS

A produção do conhecimento histórico escolar está associada à articulação de um conjunto de saberes. Entre esses saberes, sublinhamos o conhecimento desenvolvido em âmbito acadêmico. As obras didáticas, na medida em que veiculam determinadas concepções de História, são capazes de representar paradigmas historiográficos.

A filiação historiográfica relativa ao período colonial foi investigada a partir da delimitação histórica dos livros escolhidos. Como elemento historiográfico comum às obras, abordamos, de modo especial, a noção de sujeito histórico. Outros conceitos e categorias, como temporalidade, ideologia e cotidiano, por exemplo, procuramos destacar conforme sua ocorrência na narrativa e de acordo com a influência historiográfica correspondente.

### 4.1 HISTORIA DO BRASIL: COM MUITOS MAPPAS HISTORICOS E GRAVURAS EXPLICATIVAS DE ROCHA POMBO

Segundo Andrada (1945, p. 104), os livros poderiam “ser feitos ou pelos mestres encarregados deste trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior”. A confecção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da “nação” (Bittencourt, 2008, p. 30).

Nascido no dia 4 de dezembro de 1857, no município de Morretes, no estado do Paraná, José Francisco da Rocha Pombo atuou como jornalista, professor, poeta e historiador. Além de livros didáticos, publicou contos, romances, poemas e alguns ensaios. Após sua mudança para o município do Rio de Janeiro, capital federal, ingressou, por concurso, no Colégio Pedro II. Também foi professor na Escola Normal, onde publicaria o *Compêndio de história da América*, seu primeiro livro didático. Em 1900, foi admitido como sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Na capital do país, em ambiente marcado pela presença de intelectuais, Rocha Pombo destacou-se, sobretudo, no exercício da docência e da publicação de livros didáticos. O ambiente cultural do Rio de Janeiro constituiu um dos aspectos determinantes em relação a sua promoção intelectual.

O Rio de Janeiro tornava-se, enquanto cidade-capital na virada do século XIX para o XX, um espaço de muito interesse para os letrados das diferentes regiões do país. Sofrendo transformações em seus mais variados aspectos, era vista como ‘a cidade das letras’ um lugar de onde mais se poderiam observar as transformações políticas

e culturais com a inauguração da república e participar ativamente dos debates que se instauravam sobre a sociedade brasileira (Leopoldino, 20019, p. 5).

A primeira edição de *História do Brasil* é de 1918, momento em que as elites políticas dos “Grandes Estados”, com destaque para São Paulo, dominavam o cenário político do país. Nesta primeira fase republicana, também conhecida como Política do Café com Leite, as noções de progresso e civilização passaram a ser profundamente difundidas e incorporadas pela elite nacional. Noções com as quais a produção dos livros didáticos e o ensino de História mantinham importante diálogo.

A introdução da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores, mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos “donos do poder”, idealizadores da política “café com leite” (Bittencourt, 2018, p. 136).

Como pontuamos no capítulo anterior, em contornos um tanto quanto épicos, a narrativa de abertura da obra de Rocha Pombo apresenta o século XV como um período de grandes transformações para a história de toda a humanidade. A Idade Moderna, de modo especial os avanços relacionados ao Renascimento Cultural, é apontada como parte de um processo de caráter evolutivo. Sua influência histórica alcançaria, praticamente, todos os aspectos da vida humana: da economia à dimensão política, da vida intelectual aos movimentos de ordem religiosa. Nas palavras de Rocha Pombo:

Nunca se poderia encontrar em linguagem humana um termo que exprimisse tão precisamente o que se vai passar de grande na historia moderna, como o termo *renascimento* para indicar os alvoroços com que a alma do seculo XV se sentiu, como de súbito, revigorada de esperanças para continuar afirmando a sua indefinida evolução no planeta (Pombo, 1925, p. 7).

Para o autor, a importância da utilização do termo Renascimento, neste expediente, consistiria no fato de exprimir, com certa perspicácia, o significado e a relevância dos acontecimentos que se sucederiam a partir daquele momento, sobretudo em relação ao expansionismo marítimo e à chegada dos europeus à América. A história do Brasil corresponderia, neste sentido, a um desdobramento natural de um amplo processo caracterizado pela dimensão evolutiva dos acontecimentos, em cuja essência estaria a influente preponderância do modelo civilizacional europeu, conclui o autor.

Contextualizando historicamente esta ideia, Bittencourt destaca:

A modernização do Brasil estava ainda em fase inicial e difundia-se a ideologia do “país do futuro” de acordo com a noção do tempo histórico evolutivo e do progresso impossível de ser violado. E nessa perspectiva era fundamental que as novas gerações incorporassem o sentido da predestinação do povo europeu, da raça branca cristã, originária da Grécia e de Roma determinante dos rumos de todos os povos (Bittencourt, 2018, p. 136).

A exposição do excerto de Rocha Pombo também nos convida a uma reflexão de caráter filosófico. Os termos “alma” e “evolução” sugerem uma relação, ao menos parcial, com a filosofia da história de Hegel, segundo a qual haveria uma razão de ordem maior por trás dos acontecimentos da história.

Para o filósofo alemão, a História deveria ser entendida como a “marcha da Razão”, cuja realização teria seu cumprimento no decurso dos próprios acontecimentos. Seria uma espécie de “vontade divina”, por meio da qual as sociedades e os indivíduos, em termos dialéticos, seriam governados. Enquanto processo, a história perseguiria uma finalidade específica, um objetivo maior, a realização do Espírito Absoluto em direção à liberdade (Barros, 2017, p. 85).

O contexto da obra de Hegel ficara marcado pela tendência à centralidade da História no pensamento filosófico. A ideia de processo histórico passava a ser cada vez mais determinante, o que pode ser corroborado com o desenvolvimento e a consolidação das filosofias da história no último terço do século XVIII. A partir deste movimento, a Filosofia, agora contaminada pela História, entendia que:

A “verdade” não está mais *fora* da história, de maneira transcendente; ao contrário, daqui em diante ela está *dentro* da história. Rigorosamente falando, a Verdade é a própria história. A noção de “processo histórico” se impõe a partir daqui. A verdade a ser apreendida, seja pelos filósofos ou por estes novos intelectuais que serão os historiadores, dá-se na história, está inarredavelmente inscrita no tempo (Barros, 2014, p. 50-51).

Como já observado no capítulo anterior, a análise da história brasileira tem como referência, em Rocha Pombo, a construção da ideia de nação a partir do processo da colonização portuguesa na América. Através da exposição dos conflitos entre colonos, indígenas e estrangeiros, das dificuldades, de modo geral, enfrentadas pela Coroa portuguesa em relação ao sistema colonial, como assinalado, falho em muitos aspectos, bem como da análise do processo de miscigenação, o autor vai traçando progressivamente a trama da narrativa até culminar com a abordagem das primeiras manifestações de nacionalidade na Colônia, ponto central do texto.

O processo histórico colonial é abordado tendo em vista, sobretudo, este propósito: a partir do desvelamento da construção da ideia de nação, valorizar a pátria e, ao mesmo tempo, os grandes personagens responsáveis pela sua construção.

O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de demonstrar como a nossa história é bella, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto. É isso o que pretendi fazer [...] de renovar a nossa bibliographia das escolas e dos lares, convencidos de que este é o esforço fundamental de tudo o que se tiver de fazer no sentido de levantar a alma da pátria (Pombo, 1925, p. 3).

Para Santos:

A História cumpriria assim um papel pedagógico fundamental na formação da nacionalidade, mais importante que a mera apresentação de conteúdos acerca do passado. Esse papel formador deveria construir um futuro de progresso que, se em Rocha Pombo constituía certamente um ponto de convergência, não estaria dado como certeza. A ação dos indivíduos era fundamental para a realização ou o fracasso do projeto nacional (Santos, 2009, p. 31).

Por hora, analisaremos o contexto histórico e o papel da disciplina da História na construção da ideia de nação. Mais à frente, com base na narrativa de Rocha Pombo, destacaremos a relevância dos indivíduos na realização ou não deste projeto, como apontado no excerto acima.

A filiação ao IGHB e a experiência de Rocha Pombo como professor no Colégio Pedro II constituem fator relevante no que se refere à abordagem da ideia de nação na construção do seu texto. A razão e o significado atribuídos à história brasileira devem ser analisados também em relação ao projeto de nação definido nos quadros do IHGB.

Fundado no ano de 1838, o IHGB tinha como objetivo, entre outros aspectos, a criação de uma historiografia voltada para a construção da identidade da nação brasileira. Sob esta perspectiva, a disciplina da História nascia associada ao poder institucional e o conhecimento histórico, como modalidade de poder. As vinculações políticas determinavam, de certa maneira, a direção a ser seguida pelas Histórias Universal e do Brasil. A relação do IHGB com o Colégio Pedro II, referência orgânica para a disciplina da História naquele período, é assim expressa por Ivan Manoel:

Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio (Manoel, 2012).

O enfoque sobre o tema da constituição étnica durante o período colonial constitui um dos pontos centrais em relação ao conceito de nacionalidade. A construção da ideia de nação tem como fundamento a análise da relação e da contribuição dos três elementos formadores do povo brasileiro: os brancos europeus, os negros e os indígenas. Antes do período em que se deu a ocupação holandesa no Brasil do século XVII, o processo de miscigenação ficaria marcado pelo que o autor chama de “abastardamento geral das três raças” (Pombo, 1925, p. 66). A precariedade das condições a partir das quais se estabeleceu o encontro entre os elementos acima citados é apontada como o principal fator em relação às deficiências sociais que se apresentariam naquele momento.

A partir da análise dos conflitos contra a invasão flamenga, Rocha Pombo dá um novo significado à relação entre estes elementos. Levando-se em conta a necessidade de preservação do território, a suposta aliança entre brancos, africanos e indígenas teria engendrado o desenvolvimento de um espírito de nacionalidade que, posteriormente, redundaria na formação da pátria brasileira.

Este olhar sobre o passado colonial não deixou de denunciar as mazelas de um sistema que se mostrou opressor, principalmente quando o autor considera os sofrimentos de africanos e indígenas durante o processo da escravidão, como observado no capítulo precedente. Este mesmo olhar, contudo, buscando ressignificar a relação entre os elementos formadores da nação, criou uma ideia, digamos assim, mais adequada ao projeto de país que se imaginava naquele momento. Tratava-se, portanto, de uma tentativa de homogeneização do nosso passado colonial, tendo em vista o projeto de nação desenvolvido nos quadros do IHGB.

Considerando este processo de reconstrução da identidade brasileira segundo certos interesses específicos, Reis destaca:

Há representações da identidade brasileira que são hegemônicas, oficiais, mas revelam apenas a força do sujeito que as articula. Não falam de uma identidade brasileira em si, de uma brasilidade enquanto tal, essencial. Quando se discutem as identidades nacionais do Brasil há “discursos”, “representações”, que emergem de sujeitos brasileiros particulares e que pretendem valer para todos os brasileiros. Estes discursos e representações usam a história dita “científica” para legitimar seus interesses e paixões. Imaginários, mitologias, ideologias e reabertura de arquivos se confundem (Reis, 2007, p. 9).

Além das considerações acerca da noção de tempo histórico segundo a perspectiva teleológica, das questões envolvendo a ideia de nação (assunto que voltaremos a discutir), podemos situar a obra de Rocha Pombo num período em que a História, enquanto

conhecimento historiográfico institucional, já se encontrava relativamente consolidada, sobretudo na Europa Ocidental.

A constituição da historiografia científica no século XIX produziria, a partir dos paradigmas Positivista e Historicista, novos intelectuais, os historiadores, sobre os quais a História apoiaria sua pretensão em torno de um estatuto próprio de cientificidade.

Entre os historiadores positivistas deste período havia uma tendência em buscar compreender a razão por trás dos acontecimentos sociais, no sentido de identificar leis gerais acerca do desenvolvimento histórico, à semelhança do que as Ciências Naturais faziam em relação aos fenômenos físicos.

O paradigma Positivista, diferente do Historicismo, já havia se estabelecido desde o início do século XIX. Do ponto de vista teórico, sua origem remonta a uma série de reflexões e pressupostos oriundos da filosofia Iluminista, sobretudo em relação às questões envolvendo a possibilidade de uma natureza universal do homem e de uma história universalizante (BARROS, 2014, p. 65).

O Historicismo do século XIX, ainda em processo de construção, para além de suas vertentes e variações, é conhecido, em grande parte, pelas contribuições do historiador Leopold Von Ranke. Sua importância, entre outros aspectos, pode ser observada no desenvolvimento da crítica documental, expediente metodológico essencial para a análise histórica. A relação entre os documentos históricos e o trabalho do historiador será abordada, brevemente, um pouco mais adiante. Para Bittencourt, uma de suas grandes contribuições estaria no fato de ter fornecido, a partir da configuração de seu aporte teórico, um caráter de cientificidade à disciplina da História (Bittencourt, 2008, p. 140).

No que concerne às principais diferenças entre os paradigmas responsáveis pela fundação do conhecimento histórico em âmbito historiográfico, Barros pontua:

A oposição fundamental entre Positivismo e Historicismo dá-se em torno de três aspectos fundamentais: a dicotomia Objetividade/Subjetividade no que se refere à possibilidade ou não de a História chegar a Leis Gerais válidas para todas as sociedades humanas; o padrão metodológico mais adequado à história (de acordo com o modelo das ciências naturais, ou um padrão específico para as ciências humanas); e a posição do historiador face ao conhecimento que produz (neutro, imerso na própria subjetividade, engajado na transformação social) (Barros, 2014, p. 65).

Também chamada de história tradicional, o paradigma Positivista exerceu forte influência sobre o sistema educacional brasileiro do século XIX, sendo discutido e transformado ao longo do século XX (Fonseca, 2003, p. 41). De modo geral, a referência

francesa, sobretudo em relação aos livros didáticos, permitiu, por exemplo, a aproximação dos nossos intelectuais com o pensamento de Charles Seignobos, importante historiador francês ligado aos pressupostos positivistas. Em relação ao contexto histórico e aos ideais das elites ligadas à nossa Primeira República, Bittencourt ressalta a importância da obra do historiador:

Os paradigmas do historiador francês Charles Seignobos, explicitadas pelas suas obras didáticas traduzidas e adaptadas no Brasil, representavam a idealização desses setores que determinavam nosso futuro como país com “vocação” para a agricultura de exportação, inserido no comércio internacional com um papel definido no concerto das nações que buscavam “se aperfeiçoar” sob o modelo civilizatório do ocidente europeu (Bittencourt, 2018, p. 136).

Charles Seignobos é considerado um dos precursores da Escola Metódica na França. Sob a influência do paradigma Positivista e também de Leopold von Ranke, buscou definir a escrita da história tendo em vista a necessidade de um levantamento bibliográfico rigoroso e de uma análise crítica sobre os documentos históricos. Defendia a neutralidade do historiador no trabalho historiográfico. Sua influência sobre a escrita de Rocha Pombo quanto à consolidação de um modo específico de escrever a história pode ser expressa na estrutura da narrativa e na valorização do papel dos indivíduos em relação aos acontecimentos da história.

Para Bittencourt, enquanto tendência historiográfica, a importância do gênero da narrativa deve-se muito à influência do historiador alemão Ranke. Enquanto gênero discursivo, a narrativa, nesta primeira fase historiográfica, organizava-se de modo a dar destaque para os grandes personagens históricos, figuras das elites e suas biografias. A descrição, de forma detalhada, de suas realizações visava conferir certo grau de “verdade” aos fatos que eram narrados. Sobre a construção da história nacional e sua relação com os “grandes personagens” da história, a autora observa:

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a *História escolar*, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a *história na nação* era por intermédio de uma *narrativa* (Bittencourt, 2008, p. 141).

O recorte político e a descrição dos acontecimentos históricos de forma linear são características da escrita de Rocha Pombo, além do apego a uma História sob a perspectiva dos feitos dos “grandes heróis”. O recurso a uma narrativa descritiva e cronológica dos fatos históricos pode ser notado na abordagem sobre a expedição de Martim Afonso de Sousa, fundador de São Vicente, primeira vila do Brasil Colônia.

Por fins de Janeiro de 1531, chegava a expedição aos mares territoriais do Brasil, tendo partido de Lisboa em princípios de Dezembro do anno precedente. Na altura de Pernambuco aprisionou Martim Afonso tres embarcações francezas carregadas de *pau brasil*, e tomou porto no continente a 1º de Fevereiro (Pombo, 1925, p. 33).

Mais adiante, prossegue o autor:

A 12 de Agosto chegava o capitão-mór á ilha de Cananéia, onde se lhe apresentaram, em companhia de alguns hespanhóes, dois portuguezes, um dos quaes querem muitos autores que fosse o mesmo João Ramalho, que tanto auxiliou depois os colonos em S. Vicente (Pombo, 1925, p. 34).

A forma como Rocha Pombo escolheu apresentar os fatos não o impediu, entretanto, de abordar os fenômenos relacionados à história colonial sob uma perspectiva analítica. Haja vista a construção da ideia de nação, como observado, amplamente explorada pela obra.

A importância do sujeito na história e sua influência sobre os acontecimentos, por sua vez, são aspectos que também aproximam a escrita de Rocha Pombo do paradigma Positivista. O sucesso ou o fracasso do empreendimento colonial português é abordado segundo as qualidades intrínsecas de seus personagens, em sua grande maioria, personalidades políticas, militares e religiosas. Diogo Alvares Corrêa, o Caramurú, João Ramalho, Duarte Coelho, Martim Afonso de Sousa, são alguns exemplos que podemos mencionar sobre a importância do papel dos indivíduos na história.

Fica claro o entendimento de que, para o autor, seriam os “grandes personagens” os responsáveis pela condução dos acontecimentos mais importantes da nossa história. O exemplo de Duarte Coelho é característico desta ideia. Uma vez implantado o sistema das capitanias hereditárias, a Coroa, não dispondo dos recursos necessários à colonização, carecia das qualidades individuais de seus respectivos donatários. Coube a Duarte Coelho a administração da capitania de Pernambuco. Pombo argumenta: “Entre as poucas donatarias que prosperaram, destaca-se a de Pernambuco, entregue a Duarte Coelho, homem já conhecido por feitos no Oriente, e que revelou alta capacidade para o encargo que tomara” (Pombo, 1925, p. 54).

A valorização dos indivíduos no período colonial e o destaque à história militar também estão associados à ideia de formação da nacionalidade brasileira. Os conflitos entre colonos e holandeses na capitania de Pernambuco representam como que um pano de fundo para a abordagem das primeiras manifestações nacionais na Colônia. Na pessoa de Matias de Albuquerque, militar e governador da referida capitania, Rocha Pombo incorpora, por meio da narrativa, toda a nação que se construía naquele momento.

A grande alma de Mathias de Albuquerque personificou, então, para brasileiros e portugueses, o espírito de pátria neste lado do Atlântico: foi ele como que o primeiro grito da nacionalidade futura, gerada no sofrimento, a erguer-se da miséria colonial, fortalecida nas vicissitudes (Pombo, 1925, p. 116).

A influência do paradigma Positivista e também do Historicismo sobre a escrita de Rocha Pombo fica bastante clara pela análise dos elementos até aqui abordados. Contudo, há que se considerar a determinação de outros fatores, de extrema relevância para o período em questão. A presença católica, tão decisiva nos destinos da educação do nosso país, constitui exemplo importante, a respeito. A valorização do trabalho dos jesuítas, sobretudo na administração dos conflitos entre indígenas e portugueses e no trabalho da catequese, corrobora esta ideia. Como na citação abaixo, mais uma vez, aqui reproduzida: “Com a audácia e a confiança, que só a fé pode dar às almas, embrenhavam-se os padres nos inhospitos sertões, convertendo os gentios, e muitas vezes amparando-os contra excessos e violências dos adventícios” (Pombo, 1925, p. 62).

A experiência de Rocha Pombo anterior a sua filiação ao IHGB e ao exercício da docência no Colégio Pedro II compreendem outros aspectos a serem avaliados. Contudo, para o expediente da pesquisa, concentramo-nos até aqui, de modo especial, em sua escrita didática. Noutro momento, com mais fôlego para tal e em perspectiva historiográfica, poder-se-á avaliar de forma mais profunda toda sua trajetória, seja ela do ponto de vista histórico, seja ela do ponto de vista intelectual.

As determinações teóricas sobre a escrita de Rocha Pombo são complexas, não podem ser, portanto, reduzidas a um único paradigma ou vertente historiográfica. Por outro lado, a própria constituição da disciplina da História no Brasil, embora tenha sido marcada pela forte influência do paradigma Positivista, possui caminhos específicos, devendo também ela ser avaliada sob esta perspectiva. Sobre essas questões, Santos pontua:

Rocha Pombo se iniciara, portanto, na escrita da História, com uma bagagem cultural anterior ao seu contato com o IHGB e com o centro intelectual representado pela capital da República. Ainda que dialogando com um conjunto de leituras amplamente compartilhado pelo meio intelectual brasileira, as suas concepções acerca da História apresentam características multifacetadas, que se relacionam de forma tensa e cambiante, com aproximações e distensões, às também complexas proposições manifestas pelos sócios do Instituto, e, de forma mais ampla, pelo conjunto da intelectualidade do seu tempo (Santos, 2009, p. 26).

## 4.2 HISTÓRIA DO BRASIL DE VICENTE TAPAJÓS

Nascido no dia 20 de fevereiro de 1916, na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, Vicente Costa Santos Tapajós foi professor e historiador. Lecionou por mais de 50 anos. Como docente, atuou no Colégio Pedro II, na Universidade do Brasil, atual UFRJ, na Universidade Santa Úrsula e no Instituto Rio Branco. Foi membro da Academia Portuguesa de História e do IHGB. Integrou também os Institutos Históricos e Geográficos do Amazonas e do Rio Grande do Norte, bem como os Institutos Históricos de Petrópolis e Niterói. Na década de 1970, atuou como assessor de História da TV Educativa.

A primeira edição da obra aqui analisada foi publicada no ano de 1944. À época, o Brasil vivia os anos finais do Estado Novo (1937-1945), período em que Getúlio Vargas governou o país de forma ditatorial. Com influência fascista, a terceira fase do que passou a ser conhecido como a “Era Vargas” (1930-1945) caracterizou-se pela forte presença dos ideais nacionalistas e anticomunistas, sobretudo por meio da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e pela intensificação da presença do Estado no sistema educacional brasileiro. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a criação da Justiça do Trabalho e a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial são aspectos igualmente importantes deste período.

Diferente dos primeiros anos da República, quando os esforços se voltaram mais no sentido de atender as necessidades do ensino primário, o período correspondente à Era Vargas presenciou um processo de expansão e institucionalização do ensino secundário no Brasil, principalmente a partir das reformas dos ministros Francisco Campos (1931-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945).

Com a reformulação do ensino secundário, o Governo Federal passava a organizar os programas dos cursos e suas instruções metodológicas (Moreira, 2016, p. 725). A Era Vargas ficou marcada pela promoção de ações ligadas à ampliação do domínio do Estado no sistema educacional brasileiro. A crescente influência do Estado na Educação também se faria sentir na elaboração dos livros didáticos.

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, tem início um movimento, de caráter internacional, em defesa de um sistema de ensino segundo uma perspectiva universalista e pacificadora, em substituição à tendência nacionalista, considerada temerária frente aos desafios que se impunham naquele momento. O cenário era de reflexões, sobretudo em relação à disciplina da História e à produção de livros didáticos.

No contexto dos debates pós-Primeira Guerra, em prol da autonomia da disciplina “História do Brasil” (a reforma do ensino secundário de 1931 havia integrado à História da

Civilização as disciplinas de História Geral, da América e do Brasil), o IHGB, reagindo à proposta universalista posta em debate, passou a mobilizar esforços em direção à defesa do ensino da História da Pátria. À época, a instituição associava a importância da disciplina à necessidade de construção de uma unidade cultural para a população brasileira.

Com o golpe de 1937, quando Vargas deu início à ditadura do Estado Novo, abriu-se caminho para a autonomia da disciplina da História do Brasil em relação ao ensino secundário. Segundo Moreira:

Os apelos a “Pátria” e ao “patriotismo”, centrais no discurso estadonovista, contribuíram para redirecionar o ensino de História. Várias campanhas foram realizadas pelo IHGB, Colégio Militar do Rio de Janeiro e *Correio da Manhã* sobre a importância da História do Brasil no ensino secundário<sup>8</sup>. As campanhas encerraram-se com a Portaria n. 49, de 19/03/1940, expedida por Gustavo Capanema: “A partir do ano escolar de 1940, a História do Brasil passará a constituir uma disciplina autônoma da História Universal, no curso fundamental do ensino secundário” (Brasil, 1940 apud Moreira, 2016, p. 728).

A preocupação com a construção da ideia de nacionalidade representou uma das pautas centrais do projeto estadonovista com relação ao sistema educacional brasileiro e, de modo especial, aos instrumentos a partir dos quais seriam difundidos os ideais então preconizados pelo novo regime. Enquanto depositário de conhecimentos e conteúdos disciplinares, os livros didáticos também tiveram atenção especial por parte das políticas públicas e dos projetos do Governo Federal.

A relação do Estado com os livros didáticos no contexto da Era Vargas tornou-se estreita com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Ministério da Educação e Saúde em dezembro de 1937. Com a fundação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) no ano seguinte, ficara estabelecida uma legislação quanto à produção, controle e circulação dos livros, bem como à fiscalização dos conteúdos ideológico e metodológico dos mesmos.

É neste contexto, portanto, que Vicente Tapajós publica sua primeira edição de História do Brasil. Contexto a partir do qual o Estado procurou acentuar e intensificar, segundo uma perspectiva nacionalista, seus mecanismos de controle sobre o sistema educacional. Muitas vezes, procurou mitigar, através da influência sobre a produção dos conteúdos didáticos, as diferenças regionais do país, como veremos mais adiante.

A reflexão em torno da concepção de História e de como se deve proceder no fazer historiográfico aparece já no prefácio da obra.

Será mais grave ensinar história do que ensinar matemática ou física? O professor de ciências sociais terá a enfrentar responsabilidades maiores que o de ciências naturais? A maneira de encarar os problemas históricos sugere atitudes em face da própria vida. Se os acontecimentos relativos ao passado e ao presente se explicam dentro da concepção materialista que tudo reduz a um méro embate de forças econômicas, o futuro de cada um e de todos deverá, também, ser analisado à luz da doutrina marxista? Se Spengler tem razão e a história é apresentada como um processo cíclico, passando os povos, invariavelmente, da primavera ao verão, ao outono e ao inverno, a que se reduz, então, a liberdade humana? (Tapajós, 1960, p. 13).

A gravidade e a responsabilidade em relação ao ensino e à escrita didática da História estão associadas à necessidade de mobilização de um sentimento de amor à pátria, como observado na análise sobre os conteúdos históricos no capítulo anterior. A construção da ideia de nação é abordada sob a perspectiva do papel dos indivíduos no processo histórico. Assunto que discutiremos logo na sequência.

A referência crítica a Spengler, importante filósofo e historiador alemão do início do século XX, põe em evidência o questionamento com relação à visão cíclica do processo histórico e, ao mesmo tempo, a defesa pelo princípio da liberdade humana frente aos acontecimentos da história. Para o pensador alemão, as civilizações, ao contrário, passariam, necessariamente, por um processo de desenvolvimento vital ao longo do tempo. Por meio do estabelecimento de analogias entre essas civilizações, seria possível, ao historiador, a previsão dos acontecimentos na história (Gomes, 2013, p. 18).

A objeção ao paradigma Marxista associa-se, por seu turno, a uma linha de interpretação que tem como base a crítica da ideia de determinismo histórico, tendo em vista a dimensão econômica da sociedade. A concepção materialista, “que tudo reduz a um mero embate de forças econômicas”, é aqui questionada quanto a sua pretensa capacidade de interpretar os acontecimentos e o devir histórico com base na observação das relações econômicas. A crítica à ideia de determinismo constitui uma das grandes objeções teóricas ao paradigma Marxista. Faremos aqui, apenas algumas observações a respeito.

Em *“Teoria da História: os paradigmas revolucionários”*, José D’Assunção Barros problematiza as questões que envolvem o suposto determinismo no Marxismo tendo como fundamento a reflexão sobre o conceito de “Modos de Produção”. A análise desenvolve-se sob dois aspectos. Num primeiro momento, a ideia de determinismo é abordada em relação à “necessária” passagem de um “modo de produção” a outro. Na sequência, o autor a expõe segundo a possibilidade que os “modos de produção” teriam de condicionar e determinar outras instâncias da sociedade.

Enquanto “determinismo diacrônico”, a passagem de um “modo de produção” para outro constituiria parte de um movimento de caráter teleológico. A estrutura social de ordem feudal, por exemplo, necessariamente seria substituída pela estrutura de ordem capitalista. E assim, sucessivamente. O segundo caso, chamado de “determinismo sincrônico”, relaciona-se com o entendimento segundo o qual uma determinada base, sobretudo de ordem econômica, condicionaria certo tipo de “superestrutura”, como, por exemplo, os aspectos sociais, culturais, jurídicos e políticos de determinada sociedade (Barros, 2013, p. 71).

O autor ressalta que mesmo em Marx e Friedrich Engels há oscilações acerca da abordagem sobre a questão do determinismo na história. O mesmo ocorreria entre os próprios marxistas que viriam na sequência. Barros conclui que:

De modo geral, os resultados das investigações empíricas da História tenderam a favorecer mais os modelos relativizados de determinismo, o que oferecem aberturas para as complexidades históricas com as quais os historiadores vão se deparando em seus processos efetivos de pesquisa, do que os modelos unilineares e redutores de determinismo (Barros, 2013, p. 75).

Diferente da obra de Rocha Pombo, a História do Brasil de Vicente Tapajós não demonstra ter, do ponto de vista da temporalidade histórica, conexão com algum tipo de Filosofia da História. A noção de processo histórico na obra parece fundamentar-se segundo uma perspectiva de caráter evolutivo, à maneira Positivista. O modo como a narrativa expõe a sequência dos acontecimentos, segundo uma perspectiva cronológica, linear e progressiva, reforça esta ideia.

Os acontecimentos são apresentados, no caso específico do processo colonial português, de acordo com a ideia de constituição do sentimento nacional brasileiro, em conexão, grande parte das vezes, com a atuação dos “grandes” personagens da história. Em sua maioria, personagens de origem europeia. A Europa constitui, neste sentido, o marco cronológico por excelência da história do Brasil, pois é a partir do expansionismo marítimo europeu que entramos definitivamente, segundo o texto, para o mundo da civilização.

A relação entre a valorização do sentimento nacional e a escrita didática da História expõe, ao menos neste expediente, o alinhamento da obra com as propostas educacionais do Estado varguista, por meio das quais o nacionalismo havia sido colocado como algo em construção, também com a finalidade de criar uma ideia de unidade nacional brasileira, sobretudo a partir da interferência do governo federal sobre a produção de livros didáticos de história.

A abordagem sobre a relevância de Martim Afonso de Sousa durante o processo colonial português é um exemplo característico da relação que o autor estabelece entre a ação dos indivíduos e a formação de um sentimento patriótico.

Agora a colonização do Brasil vai entrar na sua fase ativa. Vai fundar-se no Novo Mundo um povo de soldados-agricultores. O inadapável mercantilismo da Índia regenerar-se-ia na lavoura. Tudo se preparava para a prodigiosa eclosão de uma pátria (Tapajós, 1960, p. 59).

O mesmo, podemos verificar com relação à passagem sobre o explorador e colonizador português João Ramalho, quando da criação do primeiro Governo Geral no Brasil. Apresentado como sendo responsável pela formação de uma “raça forte de desbravadores do sertão” (Tapajós, 1960, p. 71), Ramalho, na relação com os povos indígenas na região de Santo André, também teria aqui deixado sua contribuição no processo de preparação para a constituição nacional: “João Ramalho ajudou bastante na fundação e desenvolvimento da vila de Santo André. Foi um dos mais eficazes auxiliares de Tomé de Sousa, primeiro governador geral. E preparou uma nacionalidade” (Tapajós, 1960, p. 72).

A construção da ideia de nação encontra seu ápice na narrativa a partir da abordagem sobre a insurreição pernambucana. Como observado no capítulo precedente, os conflitos contra a invasão holandesa, ao mesmo tempo em que promoveriam uma significativa ampliação do território, acentuariam o caráter patriótico dos seus combatentes. A guerra contra os holandeses agruparia diferentes seguimentos da sociedade em torno de um mesmo ideal, a defesa do território, fator a que o autor atribui posição de destaque no que se refere à construção da ideia de nação.

A transcrição de uma passagem da obra *Capítulos de História Colonial* revela a influência do historiador brasileiro Capistrano de Abreu sobre a escrita didática de Vicente Tapajós, de modo especial no que concerne à relação entre a insurreição pernambucana e a emergência de um sentimento patriótico. Para fins de análise, reproduziremos uma vez mais a passagem.

Venceu o espírito nacional – escreve capistrano. Reinóis como francisco barreto, ilhéus como vieira, mazombos como andré vidal, índios como camarão, negros como henrique dias, mamalucos, mulatos, curibocas, mestiços de todos os matizes combateram unânimes pela liberdade divina”. Eram o brasil: “flor amorosa de três raças tristes (Tapajós, 1960, p. 225).

A expressão “flor amorosa de três raças tristes”, oriunda de um poema de Olavo Bilac (1919), é aqui utilizada sob a perspectiva da constituição da unidade do povo brasileiro. A união de “todos os matizes”, como descreve Capistrano, teria sido responsável pela formação de um novo personagem, um povo novo. A guerra contra os holandeses seria o elemento propulsor deste fenômeno.

Sob a pressão externa operou-se uma solda, superficial, imperfeita, mas um principio de solda, entre os diversos elementos ethnicos. Vencedores dos flamengos, que tinham vencido os hespanhoes, algum tempo senhores de Portugal, os combatentes de Pernambuco sentiam-se um povo, e um povo de heroes. (Abreu, 1907, p. 96).

Capistrano de Abreu é considerado um dos iniciadores do pensamento histórico brasileiro e pioneiro na procura das identidades da nação. Para José Carlos Reis, isso se deve ao fato do historiador ter realizado uma abordagem na qual procurou valorizar o povo brasileiro, destacando a importância de suas lutas e costumes, bem como em razão da avaliação positiva que fez em relação ao processo de miscigenação (Reis, 2007, p. 53).

Por sua parte, a sacralização dos grandes feitos e eventos da história colonial brasileira constitui importante expediente a partir do qual Vicente Tapajós expõe seu entendimento acerca do papel do sujeito em relação aos acontecimentos históricos. No caso específico do período colonial, grande parte da ação desses sujeitos está associada à constituição identitária nacional. As grandes personalidades apresentadas na obra fazem referência, sobretudo ao mundo político, religioso e militar, o que põe em destaque, nesta matéria, a relação do autor com o paradigma Positivista.

Para Fonseca:

Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado (Fonseca, 2003, p. 41).

A abordagem sobre o papel da Companhia de Jesus na história do Brasil Colônia segue esta mesma tendência. Sua atuação está ligada àquilo que o autor considera como parte de um processo fundamental de caráter civilizacional. Considerados na narrativa como os primeiros mestres e poetas do Brasil, os padres jesuítas e sua missão são avaliados de forma positiva, como nas palavras abaixo:

E é uma verdade. A formação brasileira, em todos os seus aspectos, muito deve aos padres da companhia. Foram eles que catequizaram, trazendo para a civilização, os grupos indígenas. Foram eles que impediram a desorganização da sociedade colonial, até a sua chegada, sofrendo de males inevitáveis que a carcomiam e que provinham, exatamente, da falta de guias espirituais. E muitas vezes eles é que pacificaram os elementos revoltados, brancos e índios (Tapajós, 1960, p. 93).

A valorização do trabalho dos jesuítas no processo de catequização dos povos nativos coloca em evidência a importância do discurso católico para a historiografia da época. Este fato pode ser justificado, entre outras razões, em função das decisões tomadas a partir dos conflitos entre católicos e escolanovistas quando da implantação da reforma Francisco Campos, ainda no ano de 1931. Como exemplo destas decisões, apontamos o estabelecimento e o reconhecimento oficial da oferta do ensino religioso para escolas particulares, associações e para aquelas mantidas pelos municípios. Este caso específico em relação à reforma ajuda-nos a compreender a relativa persistência dos discursos religiosos nos livros didáticos durante a Era Vargas (Moreira, 2016, p. 726).

Para Saviani, o intervalo compreendido entre os anos de 1932 e 1947 pode ser caracterizado como um período de relativo equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada pelos católicos, e a pedagogia nova ou renovadora, representada pelos escolanovistas. Ao mesmo tempo em que o Governo Federal garantia a participação de intelectuais do movimento renovador em cargos do sistema educacional brasileiro, mantinha-se, igualmente, alinhado aos valores conservadores cristãos.

Dir-se-ia que a “modernização conservadora”, conceito com que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova (Saviani, 2011, p. 271).

A abordagem sobre a atuação da Companhia de Jesus segundo a perspectiva de pacificação e integração dos indígenas ao processo civilizacional nos leva a refletir sobre a maneira como o autor discute a relação entre os elementos formadores da nacionalidade brasileira. A análise acerca do processo de miscigenação, derivada das questões postas acima, aproxima o autor da abordagem desenvolvida pelo sociólogo Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala”, para quem a colonização portuguesa teria sido marcada, entre outros fatores, por um processo marcado pelo equilíbrio de antagonismos (Ricupero, 2008, p. 94). Tapajós destaca a seguinte passagem da obra, da qual selecionamos apenas uma parte:

A miscigenação que largamente se praticou aqui, corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical, entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido da aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos [...] foi em grande parte contrariada pelos efeitos sociais da miscigenação (Tapajós, 1960, p. 147).

A atividade monocultora latifundiária somada à falta de mulheres brancas teria sido responsável, segundo Freyre, pelo condicionamento das relações do europeu com os demais grupos étnicos no Brasil. Deste modo, como ficara exposto no excerto acima, embora o latifúndio escravocrata tenha contribuído para a “aristocratização” da sociedade brasileira, afastando de forma extrema senhores de escravos, o processo de miscigenação teria criado, contudo, dado a falta de mulheres brancas, “zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos” (Freyre, 2003, p. 33).

Para além das discussões sobre a polêmica envolvendo a contribuição de Gilberto Freyre para a historiografia brasileira, queremos aqui ressaltar que a menção ao conceito de democratização social alinha-se à proposta central da narrativa de Tapajós, qual seja apresentar o nosso passado colonial segundo a perspectiva da unidade nacional.

Em face às disparidades regionais do Brasil, o contexto político da obra de Vicente Tapajós propugnava pela manutenção da ordem e da coesão social. Entre as propostas educacionais do governo de Getúlio Vargas destacou-se o projeto de construir, por meio do ensino e da produção didática, uma imagem de nação que pudesse oferecer solidez e homogeneidade a um passado cujas diferenças étnico-raciais eram demasiadamente explícitas. A relação histórica e conflituosa entre as “raças” formadoras do país não combinava, portanto, com a ideia de nação que se pretendia forjar.

Vale destacar que a avaliação positiva em relação ao processo de miscigenação, principal característica e um dos temas mais inquietantes acerca de nosso passado colonial, constitui, em Freyre, uma análise oposta à perspectiva evolucionista, uma das mais influentes bases teóricas no que concerne às pesquisas realizadas durante o final do século XIX (Ricupero, 2008, p. 81).

#### 4.3 HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FRANCISCO ALENCAR

Francisco Rodrigues de Alencar Filho nasceu no dia 19 de outubro de 1949 no município do Rio de Janeiro. Professor, historiador e político brasileiro, atualmente exerce o cargo de Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro. É filiado ao Partido Socialismo e

Liberdade (PSOL) desde 2005. Formado em História pela Universidade Federal Fluminense, lecionou nos ensinos fundamental e médio no Rio de Janeiro. É mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas.

São coautores da obra, Lúcia Carpi Ramalho e Marcus Venício Toledo Ribeiro. Formados em História, à época da publicação da 3ª edição de “História da Sociedade Brasileira” (1986), Carpi Ramalho era professora do Instituto Metodista Bennett e do Liceu Franco-Brasileiro, no Rio de Janeiro; o segundo, professor do Instituto Souza Leão e pesquisador do Instituto de História Social Brasileira (Conjunto Universitário Cândido Mendes).

O contexto político da publicação da primeira edição de “História da Sociedade Brasileira” (1979) ficara marcado pela consolidação da abertura política no Brasil. João Baptista Figueiredo (1918-1999) havia assumido a presidência no dia 15 de março deste mesmo ano. Foi o último presidente da ditadura civil-militar, iniciada com o golpe de 1964.

Importante acontecimento deste período, aprovada em agosto de 1979 após uma ampla mobilização da sociedade, a promulgação da Lei da Anistia concedendo, na ocasião, perdão aos perseguidos políticos (considerados subversivos pelo regime), preparava o caminho para o processo de redemocratização do Brasil. A luta pela anistia envolveu a participação de estudantes, jornalistas e políticos de oposição. Graças à lei, muitos exilados puderam voltar ao país.

O mundo vivia as tensões decorrentes do conflito entre Estados Unidos e União Soviética. A partir da Guerra Fria, instalava-se, sobretudo em países da América Latina, um modelo tecnocrático-economicista, responsável pela difusão da ideia de que a educação teria papel fundamental no processo de desenvolvimento das nações. As demandas do setor produtivo passariam a estar diretamente envolvidas com as pautas educacionais.

A ideia de educação sob a perspectiva do desenvolvimento foi difundida também em âmbito acadêmico, por exemplo, com a formulação da Teoria do Capital Humano. Theodore W. Schultz, um dos seus principais formuladores, advogava a ideia de que as escolas poderiam ser consideradas como empresas especializadas em produzir instrução.

Na esteira destas discussões, inspirada nos princípios da racionalidade, da neutralidade científica e da eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista procurou reordenar, durante o regime da ditadura, o processo educacional “com base nos moldes do sistema capitalista liberal, de modo a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2011, p. 381). Como estrutura

pedagógica, o tecnicismo valorizava a técnica e a reprodução sistematizada, sob a perspectiva das capacidades e habilidades dos indivíduos.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2011, p, 381).

Enquanto disciplinas autônomas, os ensinamentos de História e Geografia foram extintos na década de 1970 e amalgamados nos Estudos Sociais, de inspiração norte-americana. O Governo Civil-Militar do Brasil havia celebrado uma série de acordos, ainda na década de 1960, com o governo dos Estados Unidos. O conteúdo dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) representou a base para uma reforma do ensino em função das necessidades econômicas e de mercado. Para Ivan Manoel, a proposta central da disciplina dos Estudos Sociais pode ser definida da seguinte forma:

[...] levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história (Manoel, 2012).

O autor ainda destaca que, com a configuração da proposta pedagógica de caráter tecnicista, materializada com a LDB 5692/71, haveria, como consequência, um real empobrecimento do ensino, sobretudo nas esferas teórica e metodológica. O sentido humanista e filosófico da educação ficaria comprometido durante o regime civil-militar, tendo em vista a configuração de um ensino que passava a ter como um de seus fundamentos principais a formação técnica dos alunos.

Mas, as bases desse ensino foram consideradas “filosóficas demais” e a proposta vigente após 1971 delas se livrou e se concentrou na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna, e também se concentrou na doutrinação política de reforço do Estado brasileiro e repúdio às doutrinas e teorias políticas de esquerda (Manoel, 2012).

Como reflexo direto dessas propostas, o ensino das disciplinas da História e dos Estudos Sociais passaria por mudanças significativas. Vale ressaltar que a História seria ministrada para os estudantes do Colegial, atual Ensino Médio, e os Estudos Sociais, a partir daquele momento, para os estudantes de primeiro e segundo graus. Entre essas mudanças, podemos considerar que o sentido evolutivo de processo histórico, característico do ensino de História tradicional, seria abandonado.

Para Ivan Manoel, esta mudança de compreensão acerca da noção de tempo na construção do conhecimento histórico dar-se-ia mais em função da nova ascensão da sociedade capitalista liberal, do que propriamente em razão do regime civil-militar. Com a crise da União Soviética e a possibilidade de esfacelamento do Leste Europeu, os teóricos da sociedade capitalista liberal passariam a defender a ideia de que a evolução da história havia se aproximado do fim.

Posto assim, não cabia mais um ensino de História que se preocupasse com os destinos finais da humanidade, porque, segundo essa forma de pensar, o fim da história tinha chegado, isto é, a finalidade do transcurso tinha se cumprido, ou estava em sua fase final de consolidação. Cabia agora saber como se dera a evolução humana até a vitória do capitalismo, considerado como valor universal, e saber como agir para assegurar essa vitória (Manoel, 2012).

Como vimos nas abordagens anteriores, de modo especial através da análise da obra de Rocha Pombo, os acontecimentos históricos eram interpretados de acordo com a concepção teleológica da história. O paradigma Positivista e o pensamento católico constituíram como que os dois grandes pilares teóricos responsáveis pelo entendimento do processo histórico do ponto de vista teleológico, ideia segundo a qual a história perseguiria um fim (Manoel, 2012).

O processo de doutrinação política configurou-se como outro aspecto importante em relação ao regime civil-militar brasileiro, como exposto no excerto acima. O papel da educação não deveria destinar-se somente à função de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. As escolas, igualmente, deveriam preocupar-se com a formação do cidadão desejável ao regime. O controle sobre a produção didática pelo Estado teria papel decisivo, neste aspecto.

Como produto de seu tempo, os livros didáticos manifestam valores, conceitos e ideias próprias de uma época. Além de suas propriedades pedagógicas, os conteúdos didáticos estão carregados de valor ideológico. Durante a ditadura, a preocupação do governo com relação à produção e distribuição dos livros didáticos manifestou-se com a criação, através do MEC, da

COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) em 1966 e, no seguinte, da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar). O primeiro órgão tinha como objetivo estimular a expansão da indústria do livro e o segundo, a distribuição e venda do material a um preço mais acessível (Campos, 2021).

A primeira publicação de “História da Sociedade Brasileira” está inserida neste contexto, porém numa fase de transição para a abertura política no Brasil. A abordagem inicial da obra, contemplando de forma crítica alguns dos aspectos constitutivos da vida dos primeiros povos da terra, distancia-se do enfoque depreciativo dado pelas outras obras até aqui analisadas. A reprodução da narrativa de um mito das tribos Timbira, do grupo Jê, sobre a origem do homem branco, é reveladora de uma proposta que procurou dar voz aos excluídos da história. Destacaremos, aqui, apenas um trecho.

Antigamente não havia civilizados, mas apenas índios. Uma mulher indígena ficou grávida. Toda vez que ela ia tomar banho no ribeirão próximo da aldeia, seu filho, que ainda não havia nascido, saía de seu ventre e se transformava em animais, brincando à beira da água. Depois voltava outra vez ao ventre materno. A mãe não dizia nada a ninguém. Um dia o menino nasceu. Era Aukê (Alencar, 1985, p. 4).

Segundo a lenda, Aukê transforma-se, após seu nascimento, no primeiro homem civilizado, passando, a partir de então, a viver como tal. Lamenta-se, entretanto, quando, propondo este novo modo de vida aos outros membros de sua tribo, percebe que os seus permaneceriam vivendo fora do mundo civilizado que ele, ao contrário, acabara de acolher.

Em outra passagem, podemos perceber a vinculação a esta mesma ideia. Agora, com base na análise do contexto da economia canavieira, nos séculos XVI e XVII, o autor apresenta o depoimento de um camponês do Agreste, tirado do filme-documentário “Ó Xente, Pois Não”, rodado no ano de 1973.

Ora pru nobis santa dei gentriz. Oremos gracia tu quésu...Era oração, era reza. Há uns quarenta anos que eu digo essas palavras. Que já via meu pai dizê-las. Antes eu dizia e ficava satisfeito. Agora, quando peguei a entendê que a gente deve sabê o que é o que diz, separei-me de dizê. Peguei a achá mais que o home só devia dizê as coisa quando soubesse o que dizia. Coisa que sinta mesmo, coisa que é da vida (Alencar, 1985, p. 36).

Este trecho evidencia um aspecto fundamental acerca da formação religiosa no Brasil Colônia. Questão sobre a qual nos deteremos mais adiante, quando tratarmos da relação que a narrativa estabelece entre Igreja Católica e Ideologia. Quanto à exposição dos excertos, nota-se uma ampliação com relação ao entendimento do conceito de sujeito histórico. A

historiografia tradicional deu privilégio aos feitos das grandes personalidades, em benefício da história oficial. Os acontecimentos mais importantes associavam-se, nesta perspectiva, à ação de reis, militares, religiosos e diplomatas, como ficara evidente a partir da análise das obras anteriores. A “História da Sociedade Brasileira” constitui, neste sentido, uma ruptura epistemológica com relação à noção de sujeito, sobretudo quando dá destaque aos excluídos da nossa história.

Do ponto de vista historiográfico, o livro de Alencar revela uma aproximação com a História Social e a História Econômica, de modo especial em relação aos conceitos derivados do Materialismo Histórico. A constituição dos referidos campos ocorreu durante o século XX, também em oposição à “Velha História Política”, por cuja influência estabeleceu-se um modo particular de escrita didática da história. Sua predominância na historiografia brasileira pode ser notada até pelo menos a primeira metade do século XX. A história das personalidades políticas e das grandes batalhas daria lugar à análise das estruturas sociais e econômicas.

Em artigo sobre o significado e os caminhos percorridos pela História Social enquanto modalidade do saber historiográfico, José D’Assunção Barros afirma:

[...] podemos fixar a História Social como modalidade que começa a aparecer de maneira auto-referenciada por ocasião do surgimento na França do Grupo dos Annales, e que naquele momento principia a se mostrar claramente construída – ao lado da História Econômica – por oposição à História Política tradicional. [...] Também é evidente que a historiografia marxista da mesma época – seguindo os princípios norteadores que já no século XIX haviam sido indicados por Marx e Engels com vistas a uma nova filosofia da história – direcionava-se na mesma época para a elaboração de uma história preocupada com a conjunção dos aspectos econômicos e dos aspectos sociais (Barros, 2005, p. 10-11).

O campo da História Social surge, portanto, a partir da confluência de dois paradigmas historiográficos: da Escola dos Annales, de um lado, em contraste com a “Velha História Política”, e do Materialismo Histórico, de outro, atento aos aspectos econômicos e sociais, como haviam proposto seus fundadores, Karl Marx e Friedrich Engels, ainda durante o século XIX. Apresentado por Barros como um paradigma revolucionário, o Materialismo Histórico teria se organizado a partir da possibilidade de:

[...] construir uma História que contribuísse para impulsionar o desenvolvimento humano como um todo, contra o pano de fundo dos interesses das elites e dos poderes dominantes. No limite, este paradigma acena com a possibilidade de que a História seja posta a serviço dos movimentos sociais, das classes socialmente revolucionárias, dos oprimidos pela própria história, da alienação do ser humano em múltiplos sentidos, dando-lhe a perceber as forças invisíveis que o estariam aprisionando e determinando, em última instância, seu próprio destino (Barros, 2013, p. 11).

Para o autor, a Dialética, o Materialismo e a Historicidade compreenderiam os três principais fundamentos do Materialismo Histórico. A “práxis”, a “luta de classes” e os “modos de produção” constituiriam, por sua vez, conceitos incontornáveis e inegociáveis (Barros, 2013, p. 28). A ausência de apenas um desses conceitos já seria suficiente, segundo o autor, para a sua descaracterização enquanto instrumento de análise da história e das sociedades humanas. Em relação aos conteúdos historiográficos do livro a que nos propomos investigar, destacaremos dois conceitos: ideologia e acumulação primitiva de capital.

De acordo com a influência do campo da História Social, de modo particular em diálogo com os pressupostos ligados ao Materialismo Histórico, a “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar aborda o processo da colonização portuguesa na América tendo como base a ideia da acumulação primitiva de capital. Nas palavras do autor:

Para acumular capital – sentido último de toda colonização – a metrópole praticou o monopólio comercial: através dele controlava as relações de troca com a colônia, garantindo para si um saldo positivo. As vantagens que a metrópole tirava dessa dominação não chegavam para toda a nação: eram apropriadas pelos diferentes setores de sua classe dominante (Alencar, 1985, p. 64).

O conceito marxista de acumulação primitiva de capital é referenciado a partir da citação do historiador Fernando Novais. Alencar, em consonância com este autor, considera que, nos seus primórdios, a colonização só teria sucesso, do ponto de vista da acumulação de capital, por meio da produção e do comércio de gêneros tropicais para o mercado externo. Seguindo esta lógica, a ocupação do território dar-se-ia a partir da produção e da comercialização desses gêneros.

De fato, a colonização por meio da agricultura tropical, como a inauguraram pioneiramente os portugueses, aparece como a solução através da qual se tornou possível valorizar economicamente as terras descobertas, e dessa forma garantir-lhes a posse (pelo povoamento) (Novais, F., O Brasil nos Quadros do Antigo Sistema Colonial, in Motta, C. G., 1969, p. 48 apud Alencar, 1985, p. 23).

A agricultura comercial seria a solução para o empreendimento colonial português. Como visto acima, solução que se daria por meio da articulação entre produção e circulação de gêneros produzidos na Colônia. Em outras palavras, a produção seria determinada pelas demandas comerciais metropolitanas, a partir, porém, de um processo mais amplo, caracterizado pela transição do sistema feudal para o sistema capitalista. Em diálogo com Novais, Alencar compreende que as relações comerciais monopolistas entre a Coroa

Portuguesa e a sua Colônia seriam fundamentais na constituição do próprio sistema capitalista mundial.

Francisco Alencar também dialoga com o historiador marxista Caio Prado Júnior, como na citação abaixo.

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto (Prado Jr, 1970, p. 22 apud Alencar, 1985, p. 24).

Esta passagem, tirada da obra *Formação do Brasil Contemporâneo*, expressa o “sentido” que Caio Prado Júnior atribui ao processo da colonização portuguesa na América. Para o autor, este sentido estaria manifesto a partir do estabelecimento da empresa mercantil no Brasil. Seu principal objetivo constituiria no abastecimento da economia europeia. A atividade colonial no Brasil corresponderia, portanto, a uma área complementar da economia central metropolitana.

Para Bernardo Ricupero:

[...] Caio Prado insiste também em que a colonização nos trópicos se reduziria quase a “uma vasta empresa comercial”. Seria mesmo esse sentido, de empreendimento voltado para a produção de bens primários para o mercado externo, o que forneceria inteligibilidade à obra realizada por portugueses no país (Ricupero, 2008, p. 140).

A caracterização deste processo, tendo em vista a produção voltada para o mercado externo, desenvolve-se, neste momento da obra de Alencar, a partir da análise da sociedade colonial brasileira, sobretudo em relação à importância do latifúndio enquanto unidade de produção.

Além dos historiadores Fernando Novais e Caio Prado Júnior, a obra menciona o estudo de outros intelectuais brasileiros, Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, por cuja influência estabeleceu-se uma importante linha de interpretação sobre o passado colonial brasileiro. Como aspecto comum entre os trabalhos dos referidos intelectuais, podemos destacar o fato de terem pensado, pela análise da colonização portuguesa na América, entre outras questões, a dimensão de processo social em relação ao seu próprio presente (Ricupero, 2008, p. 14).

Das primeiras décadas do século XX até, mais ou menos, a década de 1960, as pesquisas brasileiras envolvendo a colonização portuguesa tiveram como uma de suas particularidades análises que não se limitaram, propriamente, a este período específico da

história. Pelo contrário, foram trabalhos que buscaram compreender de forma mais abrangente os processos pelos quais o presente havia se estabelecido, por exemplo, desta e não de outra maneira. A busca por uma compreensão da história do Brasil em seu conjunto deveria ser realizada de modo que se pudesse explicar a realidade brasileira da época de seus autores (Mendes, 2011, p. 1).

O período colonial constitui, de modo especial, o eixo central de análise escolhido por estes trabalhos. É a partir dele que são lançadas as bases da história da nação. Dessas considerações, depreende-se a ideia de formação, objeto preferencial destes intelectuais. Termo que aparece diretamente, muitas vezes, no enunciado do próprio título de algumas dessas obras. É o caso de *Formação histórica da nacionalidade brasileira* (1911), de Oliveira Lima, *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), de Caio Prado Júnior, *Formação econômica do Brasil* (1959), de Celso Furtado, *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre.

Na forma de ensaios, são estudos que procuraram destacar o sentido dos acontecimentos, iniciando-se por meio de um balanço da história do Brasil e, estabelecendo, na sequência, um programa político para a superação dos problemas constatados.

O ensaio, por seu turno, está organizado em torno de uma tese que o autor pretende demonstrar. Embora também se apóie em textos e documentos, não precisa citá-los ou fazer afirmações que somente possam ser comprovadas empiricamente. Ele é mais livre, comportando uma interpretação mais geral dos fatos, isto é, não se detém nas particularidades e nos episódios singulares. Assim, enquanto a história, de maneira geral, constitui uma interpretação do passado que se funda nos fatos e acontecimentos, o ensaio busca descrever as tendências gerais da história. Como assinalam muitos dos autores de um ensaio busca-se nele a linha mestra ou o fio condutor do processo histórico (Mendes, 2011, p. 3).

O conceito de ideologia compreende outro termo relacionado ao paradigma do Materialismo Histórico empregado na obra de Francisco Alencar. O autor o expõe, num primeiro momento, a partir da análise sobre a produção cultural nacional. A relação de subordinação desta para com os padrões culturais europeus é abordada tendo em vista o poder ideológico da Igreja Católica e o seu papel enquanto instrumento de dominação colonial.

Vieira escreveu uma série de sermões, em prosa rebuscada e vigorosa, que sob a capa da religião sustentavam ideologicamente a dominação colonial: seus sermões contra os invasores holandeses, por exemplo, defendiam [...] o rei de Portugal (Alencar, 1985, p. 41).

No segundo caso, o termo ideologia aparece relacionado ao contexto da atividade mineradora na região de Minas Gerais. Com o extrativismo mineral, a sociedade brasileira tornava-se mais complexa. Como consequência, determinados grupos sociais começavam a questionar, por influência da ideologia liberal-burguesa, as imposições do monopólio comercial metropolitano, abrindo caminho para a manifestação de movimentos em defesa da própria autonomia.

O desenvolvimento do comércio, do artesanato e da prestação de serviços forma a *camada média*, eminentemente urbana, de funcionários, militares, artesãos, profissionais liberais, literatos, clérigos e comerciantes. Com exceção destes últimos, maiores beneficiários do monopólio, os outros setores serão bastante influenciados pela ideologia liberal-burguesa, tendo por isso grande participação nos movimentos contra a exploração metropolitana [...] (Alencar, 1985, p. 59).

Embora anterior ao paradigma do Materialismo Histórico, é com Karl Marx e Friedrich Engels que o conceito de Ideologia adquire maior consistência teórica em âmbito das Ciências Sociais (Barros, 2013, p. 144). Como qualquer outro conceito, possui sua própria evolução. Em artigo sobre a utilização do conceito de Ideologia no contexto do Materialismo Histórico, Michel Löwi aponta as formas pelas quais o termo é empregado, sobretudo em Marx. Não buscamos, entretanto, nesta análise, perscrutar o significado de Ideologia segundo suas diferentes apropriações e ressignificações. Pretendemos destacar, contudo, sua vinculação à obra aqui analisada sob a perspectiva do Materialismo Histórico.

No primeiro caso, em relação à influência da Igreja Católica sobre o processo colonial, o conceito de Ideologia, assumindo o caráter de instrumento de dominação cultural, revela, entre outros elementos, os interesses da Coroa portuguesa sobre o território que se encontrava, naquele momento, ameaçado em decorrência das invasões holandesas.

Mas o conceito de ideologia continua sua trajetória no marxismo posterior a Marx, sobretudo na obra de Lenin, onde ganha um outro sentido, bastante diferente: a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais (Löwi, 1985, p. 12).

No segundo, o conceito aparece atrelado aos valores liberais burgueses, os quais serviram como repertório político contra um sistema colonial que se fazia cada vez mais opressor. Naquele momento, a sociedade tornava-se mais complexa e urbana, sobretudo na região centro-sul do país. Neste aspecto, o termo Ideologia pode ser entendido sob a perspectiva de determinada classe social. Para Barros:

A Ideologia, tal como aparece delineada nos textos históricos de Marx e Engels, configura-se não como uma visão geral de mundo pertinente a toda a sociedade – mas sim como algo que varia de classe a classe, ou mesmo de fração de classe em fração de classe: a “ideologia burguesa”, a “ideologia pequeno-burguesa”, a “ideologia proletária” (Barros, 2013, p. 147).

#### 4.4 HISTÓRIA DO BRASIL: UM OLHAR CRÍTICO DE GILBERTO COTRIM

Nascido em São Paulo, no dia 5 de março de 1955, Gilberto Cotrim é educador e historiador brasileiro. Reconhecido pelo seu trabalho na produção de livros didáticos, formou-se Bacharel em História pela FFLCH-USP. É Licenciado em História pela faculdade de Educação da USP e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. cursou filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além de professor de História, é advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP).

A primeira edição de *História do Brasil: um olhar crítico* é de 1999, ano em que Fernando Henrique Cardoso, reeleito, assumia seu segundo mandato como presidente da República. Durante esta década, o país esteve sob a influência de políticas sociais e econômicas definidas como neoliberais. À vista deste contexto, o governo de FHC ficara marcado, sobretudo, pelo estabelecimento de medidas direcionadas à internacionalização da economia, bem como pela desregulamentação de mercados, pela estabilidade do Plano Real e privatização de empresas estatais.

Durante a década de 1990, a influência do movimento neoliberal fez-se notar em muitos aspectos da sociedade brasileira, de modo especial nas questões relativas à educação. No referido período, realizaram-se algumas reformas em nosso sistema educacional, muitas delas vinculadas a documentos criados por importantes organismos internacionais, como a UNESCO e a CEPAL, cujos pressupostos revelaram uma atenção especial com relação à eficiência, à produtividade e à qualidade do ensino (Durham, 2010).

Buscava-se alcançar, pela escolarização, o desenvolvimento da economia dos países menos desenvolvidos, bem como a redução das desigualdades existentes. Nesta perspectiva, as políticas educacionais deveriam estar de acordo, entre outros objetivos, com os delineamentos econômicos e sociais propugnados pelo paradigma neoliberal, de modo a promoverem não só o desenvolvimento econômico, mas também humano, visto os desafios impostos pelas demandas do mundo globalizado. A formação de mão de obra qualificada para

o mercado de trabalho constituía uma das pautas centrais das propostas educacionais deste período.

Como vem registrando a literatura pertinente, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas (Azevedo, 2004, p. 11).

O projeto político de governo de FHC, acompanhando as discussões que se davam em âmbito internacional, procurou estabelecer ações objetivando a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino público. Entre as reformas educacionais promovidas no primeiro governo de FHC, destacamos: o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação (1995); a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96; a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF-1996); a criação do Exame Nacional de Cursos (Provão-1996) e do ENEM (1998) e redefinição dos currículos, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EM 1999) (Vieira, 2000).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a produção dos livros didáticos procurou se adequar às propostas que naquele momento eram colocadas. Entre elas, configurou-se a preferência por uma história do ponto de vista crítico, destituída de preconceitos e estereótipos. Fazia-se premente, também, naquele momento, o estabelecimento de vínculos com questões relacionadas à sociedade contemporânea, de modo a relacionar passado-presente na produção do conhecimento histórico.

Esse conjunto de reformas no âmbito da educação emergiu paralelamente ao processo de redemocratização no Brasil e em um contexto mundial marcado por profundas alterações, como os acontecimentos relativos à derrocada da URSS e ao processo de descolonização. Do ponto de vista epistemológico estabeleceu-se, como consequência, a crítica ao paradigma marxista ortodoxo, impactando diretamente sobre os estudos históricos na área da educação.

A CENP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, durante a década de 1980, algumas alterações no currículo do ensino da História. O momento era favorável, visto que existia certa liberdade no que tange ao estabelecimento dos currículos escolares. Entre as propostas, podemos citar o abandono da concepção evolutiva do processo histórico (Manoel, 2012).

Para Manoel, a proposta, datada de 1987, visava à adoção de uma abordagem diacrônica da história, com base na determinação de “eixos temáticos”. Na prática, pretendia-se abandonar o conceito de “processo histórico” e, junto com ele, a perspectiva estritamente cronológica na abordagem dos acontecimentos históricos. Os paradigmas positivista e marxista, cuja influência ficara patente sobre as obras didáticas até aqui analisadas, seriam confrontados com as propostas da historiografia francesa, materializadas pela Nova História.

Nesse sentido, a década de 1980 constituiu um período de intensas discussões historiográficas, sobretudo no modo de se fazer e de se pensar a disciplina da História, tanto em âmbito acadêmico como escolar. Para Marisa Bittar (2009, p. 10), duas vertentes teóricas são características deste período: a Escola dos Annales e o pensamento de Antonio Gramsci. Ambos os paradigmas são referenciados tendo em vista sua influência sobre a mudança de perspectiva nas pesquisas envolvendo o sistema educacional, sobretudo em relação ao espaço escolar. Para a autora, a partir do pensamento gramsciano e dos desdobramentos da Escola dos Annales, de modo especial, através da história das mentalidades e do cotidiano, a escola passava a ser uma referência empírica para a pesquisa em educação, deixando de ser interpretada somente como espaço reprodutor (Bittar, 2009, p. 10).

Para a historiadora Circe Bittencourt ocorre, desde então, uma gradativa aproximação dos intelectuais da Educação com o saber historiográfico. Na ocasião, a História Cultural vivenciava seu apogeu na Europa. Sua influência passava a ser cada vez mais significativa sobre os estudos na área da educação, principalmente nos aspectos temáticos e metodológicos. A escola passaria a ser investigada a partir de suas especificidades, tais como suas práticas, singularidades e em diferentes temporalidades (Bittencourt, 2016, p. 20). Em decorrência deste cenário de mudanças, a disciplina da História sofreria, igualmente, alterações importantes. Destacaremos, neste expediente, algumas questões relativas à ampliação de temas e conteúdos.

De maneira geral, fundamentos metodológicos da Nova História francesa possibilitaram as análises de temas que se tornavam o foco da atenção de alguns dos historiadores da área, voltados para a compreensão da escola em suas práticas, singularidades culturais e em diferentes temporalidades (Bittencourt, 2016, p. 20).

A abertura para novos objetos e problemas, bem como a relação do conhecimento histórico com as demandas de uma sociedade em constante transformação, suscitou a necessidade de inserção de novos temas no debate acerca dos estudos históricos. Entre esses

temas, podemos destacar o cotidiano, as mentalidades, as biografias, o corpo, a História regional, o meio ambiente, entre outros (Pinsky, 2010).

No que concerne a presente análise, a referência à degradação ecológica é um aspecto distintivo de Gilberto Cotrim em relação aos outros livros didáticos até aqui investigados. Na abordagem a respeito da extração do pau-brasil, ainda nos primórdios do processo colonial, o autor transcreve uma passagem de *O Brasil nos primeiros séculos*, por meio da qual a historiadora Laima Mesgravis problematiza a relação do homem com a natureza.

Para Laima Mesgravis, “essas atitudes de desrespeito à natureza baseavam-se na ilusão de que sempre existiriam novas áreas para serem ocupadas economicamente. A essa visão de mundo juntaram-se as táticas de exploração econômica, com as quais tudo era tirado, destruído e abandonado sem qualquer reposição” (1989) (Cotrim, 1999, p. 72-73).

Na sequência, tendo em vista as considerações sobre a introdução da cana-de-açúcar, da pecuária e do café, Cotrim pontua que, após cinco séculos de queimadas, o bioma da Mata Atlântica estaria reduzido a apenas 8% em relação ao espaço ocupado originalmente, antes da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500.

A colonização predatória instalada no Brasil mostrou que, apesar de imensos, nossos recursos florestais **não** são inesgotáveis. Prova disso foi a destruição da **Mata Atlântica**, a exuberante floresta que se estendia por quase todo o litoral, ocupando uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados – o equivalente a cerca de 12% da área atual do país (Cotrim, 1999, p. 73).

A inserção da problemática ambiental nas propostas curriculares representou, entre outros objetivos, uma forma de relacionar a história humana com as questões ambientais, de modo a desmistificar a ideia segundo a qual a natureza seria algo separado dos homens.

Além dessas observações no que se refere à inserção da temática ambiental, o autor destaca alguns elementos característicos da esfera do cotidiano acerca do nosso passado colonial. A abordagem das questões que envolvem o cotidiano constitui outro aspecto inovador em relação à análise dos conteúdos históricos nos livros didáticos até aqui investigados. O interesse pelo assunto reflete, entre outros aspectos, uma nova interpretação com relação à noção de sujeito e ao seu papel nos acontecimentos históricos.

Com a inserção da história do cotidiano, os livros didáticos têm revelado uma tendência não só de ampliação acerca dos temas e dos conteúdos abordados, mas, sobretudo, de distanciamento, ao menos relativo, quanto à perspectiva política e institucional da história (Guarinello, 2004, pp. 22-23). Como parte integrante da História das Disciplinas Escolares,

assim como da área do Ensino de História, a historiografia didática no Brasil constituiu-se, como já abordado, em estreito diálogo com os apelos ideológicos do poder Estatal. A exaltação das grandes personalidades políticas, dos grandes líderes e generais dominou boa parte das narrativas didáticas por longas décadas. A história dos acontecimentos políticos também é, podemos dizer assim, a história daqueles que foram deixados no anonimato.

Em termos de pesquisa em relação aos livros didáticos, além do interesse pelos elementos identitários e ideológicos, sobretudo até meados da década de 1980, a denúncia acerca da falta de atores sociais não brancos e dos movimentos sociais, por exemplo, constituiu o que se convencionou chamar de “historiografia da falta”, dado a predominância destes temas nas discussões que eram colocadas no referido período.

Para Oliveira:

Já me referi à bibliografia sobre livro didático como “historiografia da falta”. Não só em História, mas também em outros campos do conhecimento, os estudos que analisam os livros didáticos, com raríssimas exceções, se referem aos erros cometidos pelos livros didáticos ou à inexistência de temas em outros (Oliveira, 2003, p. 88).

A substituição da “velha” História de fatos e nomes pela História Social e Cultural, bem como os estudos das mentalidades e representações contribuiu para a inserção de novos sujeitos históricos. Sobre a importância das pesquisas sobre o cotidiano, Guarinello pontua:

Em termos bem gerais, os estudos sobre cotidiano tendem a valorizar, como foco de atenção, as ações individuais frente às circunstâncias da vida, sobretudo no plano da intersubjetividade. Para alguns, importam menos as “estruturas do cotidiano” que os tipos de ação observados em seu interior (Guarinello, 2004, p. 21).

A narrativa sobre a travessia do Atlântico durante o processo de expansão marítima europeia constitui o primeiro enfoque ligado às questões do cotidiano na obra de Cotrim. Nela, o autor destaca alguns elementos quanto aos perigos que acompanhavam os tripulantes durante suas viagens para o Brasil. Registra que, além de consumirem muito dinheiro, as viagens levavam muitas pessoas à morte, visto a ocorrência das inúmeras adversidades que os acometiam durante a travessia. Em texto boxe intitulado *Cotidiano na História*, o autor relata as dificuldades dos tripulantes no que concerne à precariedade da alimentação e sua relação com a doença do escorbuto.

A vida dos marinheiros nos navios padecia muitos sofrimentos. Os alojamentos da tripulação eram rústicos e apertados. As viagens eram longas e muito

desconfortáveis. De Lisboa ao nordeste do Brasil, o percurso durava cerca de dois meses. A ausência prolongada de legumes e verduras (fontes de vitamina C) na alimentação causava uma doença, comum entre os marinheiros, chamada **escorbuto** (Cotrim, 1999, p. 29).

Mais do que apresentar o que poderíamos considerar como “curiosidades” sobre o expansionismo marítimo europeu, a abordagem sobre o cotidiano dos marinheiros expõe uma importante influência de ordem historiográfica, como vimos, característica do período em questão. Não identificamos, pela análise dos outros livros didáticos, nenhuma referência em relação a essas questões acerca do expansionismo marítimo europeu.

Durante a abordagem sobre a influência da Igreja Católica na organização social, a narrativa ressalta outros aspectos ligados à vida cotidiana na Colônia. Embora a história brasileira tenha em seus registros momentos de conflito entre os padres jesuítas e as autoridades da Coroa, Igreja e Estado mantiveram estreita relação durante praticamente todo o processo colonial, destaca o autor.

A Igreja Católica fazia-se presente, segundo o texto, em quase todos os momentos da vida cotidiana, do nascimento à morte dos indivíduos. Em trecho da obra *Cotidiano e vivência religiosa*, do antropólogo Luiz Mott, Cotrim destaca:

No Brasil colonial, seguindo o costume português, desde o despertar o cristão se via rodeado de lembranças do reino dos Céus. Na parede contígua à cama, havia sempre algum símbolo visível da fé cristã: um quadrinho ou caixilho com gravura do anjo-da-guarda ou do santo; uma pequena concha com água benta; o rosário dependurado na cabeceira da cama (Cotrim, 1999, p. 68).

Num ambiente marcado pela imposição do Catolicismo como religião oficial, o cotidiano revelou-se um espaço fértil para numerosas formas de manifestação religiosa. Como destacado abaixo:

Essa religiosidade popular nasceu do sincretismo (fusão) de crenças e ritos provenientes das diversas tradições culturais: indígenas, africanas e européias. Catimbós, calundus, candomblé, umbanda, benzimentos, simpatias são exemplos dessas manifestações religiosas que, mesmo sendo condenadas pela Igreja oficial, eram praticadas no segredo da vida privada (Cotrim, 1999, p. 69).

As discussões sobre a permanência dos costumes africanos na vida cultural brasileira compreendem outro expediente a partir do qual o autor tangencia questões relativas ao cotidiano colonial. Apesar das condições degradantes desde sua chegada ao Brasil, o autor assinala que os africanos tiveram, entretanto, uma participação decisiva na formação da

cultura brasileira, seja na literatura, na música, no teatro, na religião, na alimentação ou na ciência.

Sobre as condições materiais e o cotidiano dos escravos, Cotrim cita uma passagem da obra *Segredos Internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835* de Schwartz, dando destaque para o vestuário entre os cativos.

A vestimenta fornecida aos cativos era exígua. Observadores do século XVII muitas vezes descreveram os escravos como andando “nus” e constantemente expostos às oscilações do clima. Os homens normalmente usavam ceroulas que lhes cobriam até abaixo do joelho, andavam sem camisa e envolviam a testa com um lenço ou uma faixa. As mulheres tinham trajes mais completos, com saia, anágua, blusa e corpete, mas tal vestuário pode ter sido usado apenas na hora da venda dos cativos e não no trabalho do campo. Em geral dava-se aos escravos o “pano da serra”, um tecido grosseiro de fio cru (Cotrim, 1999, p. 94).

Essa abertura com relação a novos temas e conteúdos é característica, como pontuamos um pouco acima, de um movimento historiográfico de revisão e crítica em relação aos paradigmas tradicionais. A década de 1980 constitui um ponto de ampliação das áreas de investigação, sobretudo em função da emergência da História Cultural. Entretanto, vale ressaltar, esta abertura para novos temas, objetos, sujeitos e outras áreas do saber, por exemplo, pelo diálogo com as disciplinas da Arqueologia, da Antropologia e das Ciências Sociais, pode ser já verificada desde a década de 1920, quando da criação da revista dos *Annales*. Novos olhares eram lançados para variados temas, inclusive para o cotidiano.

Numa tentativa de definição, Le Goff diz que a História do cotidiano se situaria no “cruzamento de alguns novos interesses da História”. Através da arqueologia o historiador se veria compelido a estudar a cultura material e os vestígios de práticas capazes de lhe explicar a vida diária das populações. Os instrumentos de trabalho, os restos alimentares, os utensílios ou o mobiliário presentes no dia-a-dia de diversas culturas seriam interpretados com igual dimensão científica ou estética que a empregada para a análise das “grandes obras de arte” (Cardoso; Vainfas, 1997, p. 379).

Marc Bloch e Lucien Febvre, com a fundação da revista *Annales d’Histoire, Économique et Sociale*, em 1929, procuraram reivindicar para si um novo fazer historiográfico, ao mesmo tempo em que elegiam como seu “outro” os paradigmas mais tradicionais da época, como o Historicismo e a Escola Metódica, de forte influência positivista. Ao lado do Materialismo Histórico e dos aportes teóricos e metodológicos da Hermenêutica Historicista, a escola dos *Annales* constitui uma das “grandes referências para a historiografia ocidental” (Barros, 2012, p. 53). Peter Burke, reconhecendo sua importância, o

associa ao processo revolucionário francês contra o Antigo Regime. Na obra *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)*, o autor procura destacar alguns dos aspectos mais importantes das gerações que compõem o movimento.

Embora os Annales tenham atribuído ao seu movimento certo pioneirismo no que concerne à renovação historiográfica, é importante destacar que “novas histórias” já vinham sendo processadas no mesmo período em outros países, como na Alemanha, nos Estados Unidos e no Brasil (Barros, 2012, p. 74). A obra *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre é um bom exemplo, neste aspecto. O sociólogo brasileiro trabalhou temas, em certa medida, inovadores para a época, tais como a vida doméstica, a constituição familiar e a sexualidade.

As maiores críticas dos Annales contra aquilo que chamavam de “Velha História” dirigiram-se às Histórias Factual, Narrativa e Política. Para Peter Burke, suas ideias centrais podem ser assim sintetizadas:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (Burke, 1992, p. 7).

Como no excerto acima, a ênfase na Interdisciplinaridade é uma das grandes marcas da Escola dos Annales. A partir dela, articulam-se outros elementos de igual importância para o movimento, como a História-Problema, por meio da qual o conhecimento histórico é constituído, bem como a ampliação do conceito de fonte histórica e a expansão dos campos históricos e dos objetos disponíveis ao estudo dos historiadores (Barros, 2010, p. 94).

Logo no início da obra, na abordagem sobre o período pré-colonial, Gilberto Cotrim chama-nos a atenção para as contribuições da Arqueologia e da Antropologia acerca dos estudos sobre o passado mais remoto da história brasileira.

A partir desses achados arqueológicos, surgiram várias suposições sobre os “primeiros homens do Brasil”. Calcula-se, por exemplo, que formavam bandos de caçadores e coletores, abrigavam-se em grutas, tinham o domínio do fogo e sabiam construir instrumentos de pedra lascada (Cotrim, 1999, p. 9).

Com relação à conquista da América pela Europa, tema que o autor aborda antes de entrar propriamente nas discussões acerca da colonização portuguesa, a narrativa traz algumas informações do ponto de vista quantitativo em relação à população existente no continente antes da chegada dos europeus. O excerto abaixo faz referência aos estudos do historiador

francês Pierre Chaunu, ligado ao campo da história quantitativa, o qual se constituiu em estreita relação com as áreas da Matemática, da Estatística, da Economia e da Demografia.

Com base nos trabalhos de demografia histórica da Escola de Berkley, calcula-se que existia em todo o continente americano (com 42 milhões de Km<sup>2</sup>) uma população de aproximadamente 88 milhões de habitantes, concentrada principalmente na América Central e no norte da América do Sul. Segundo Pierre Chaunu, era uma massa populacional então correspondente a cerca de 20% da humanidade (1984) (Cotrim, 1999, p. 41).

A inserção da problemática ambiental, da história do cotidiano e o diálogo de Gilberto Cotrim com outras áreas do conhecimento, como a Arqueologia e a Antropologia, revelam a importância que a Escola dos Annales assumiu na historiografia brasileira durante a segunda metade do século XX, de modo especial em relação à escrita didática da História.

Contudo, da mesma forma que a obra de Francisco Alencar, a *História do Brasil: um olhar crítico* fundamenta sua interpretação sobre o significado da colonização com base na análise historiográfica de Caio Prado Júnior, para quem o processo colonial português se constituiu segundo as necessidades econômicas do mercado externo. A permanência desta linha de interpretação nos anos finais da década de 1990 demonstra a força e a repercussão da obra de Caio Prado sobre a nossa historiografia. Nas palavras de Cotrim:

É certo, portanto, que a economia do Brasil Colônia não se reduz a plantation, escravos, açúcar, tabaco, ouro e diamantes. A realidade socioeconômica brasileira é bem mais complexa. No entanto, continuamos reconhecendo que as linhas básicas da colonização foram traçadas pela vinculação da economia colonial aos interesses externos do comércio europeu (Cotrim, 1999, p. 80).

Como em Francisco Alencar, Cotrim interpreta a dominação colonial europeia na América segundo a tradicional distinção entre colônias de povoamento e de exploração. A colonização levada a cabo pelos países ibéricos, tendo em vista o atendimento das necessidades do mercado externo, seria marcada fundamentalmente pelo estabelecimento do latifúndio e da utilização da mão de obra escrava. Na América do Norte, contudo, pela predominância da pequena propriedade e do trabalho livre. Nos trópicos, colônias de exploração. Na zona temperada, colônias de povoamento (Cotrim, 1999, p. 53).

Encontramos esta distinção também em *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior. Embora não tenha sido o primeiro a formulá-la, como o próprio autor o afirma, sua apropriação e desenvolvimento contribuíram de forma significativa sobre a escrita didática acerca desta matéria. Para Caio Prado, as colônias tropicais:

[...] tomaram um rumo inteiramente diverso do de suas irmãs da zona temperada. Enquanto nestas se constituirão colônias propriamente de povoamento (o nome ficou consagrado depois do trabalho clássico de Leroy-Beaulieu, *De la colonisation chez les peuples modernes*), escoadouro para excessos demográficos da Europa que reconstituem no novo mundo uma organização e uma sociedade à semelhança do seu modelo e origem europeus; nos trópicos, pelo contrário, surgirá um tipo de sociedade inteiramente original (Prado Júnior, 1997, p. 30-31).

Ainda que considere complexa a realidade socioeconômica brasileira correspondente ao período colonial, as considerações em favor da preponderância dos interesses externos sobre a organização da Colônia portuguesa na América revelam a importância da obra de Caio Prado em relação ao significado que Cotrim atribui ao processo colonial no Brasil.

O diálogo com o historiador Fernando Novais corrobora as ideias até aqui explicitadas. Para este, numa abordagem próxima a de Caio Prado, o processo colonial português deveria ser analisado de acordo com a sua inserção no contexto de transição do Feudalismo para o Capitalismo. Fernando Novais, de certa forma, amplia o enfoque dado por Caio Prado ao sistema colonial. Para ele, as colônias, mais do que atender às necessidades do mercado externo, contribuíram de forma decisiva com a própria constituição do sistema capitalista (Mendes, 2011, p. 12).

A referência a Fernando Novais decorre durante a abordagem das relações entre o Mercantilismo e o Sistema Colonial, quando o autor trata, de forma específica, do acirramento das tensões entre as potências europeias pela conquista e estabelecimento do monopólio comercial sobre suas colônias. Estas, por sua vez, deveriam ter um papel de subordinação em relação às suas metrópoles. Como nas palavras abaixo:

As colônias deviam se constituir, segundo o historiador Fernando Novais, “em retaguarda econômica da metrópole. Pois que a política mercantilista ia sendo praticada pelos vários estados modernos em desenfreada competição, necessário se fazia a reserva de certas áreas onde se pudessem por definição aplicar as normas mercantilistas” (1983) (Cotrim, 1999, p. 51).

## 5 CONCLUSÃO

A partir da análise dos livros didáticos escolhidos para a presente pesquisa identificamos, de modo geral, o desenvolvimento de duas abordagens quanto ao significado da colonização portuguesa na América. As duas primeiras obras privilegiam o enfoque sobre a construção da ideia de nação; construção que se dá, sobretudo em relação aos conflitos contra os estrangeiros no nordeste brasileiro. Por sua parte, as obras de José de Alencar e Gilberto Cotrim, sob uma perspectiva econômica, associam o significado da colonização à relação mercantilista entre Colônia e Metrópole no processo de transição do Feudalismo para o sistema capitalista.

Como suporte privilegiado de conteúdos e valores, os livros didáticos representam um espaço relevante no que concerne às disputas por representações identitárias (Moreno, 2017). A relação entre a formação de identidades e a disciplina da História, por sua vez, constitui, como constatado, uma importante característica da historiografia didática nacional. Até meados da segunda metade do século XX, a disciplina da História do Brasil ficou marcada pela predominância da concepção de “genealogia da nação”. A partir desta tendência historiográfica, buscava-se a valorização da ideia de nação e de nacionalidade segundo uma perspectiva eurocêntrica, com destaque para os elementos “branco” e “cristão” em relação ao mundo ocidental.

De uma maneira geral, ao se acompanhar todo o percurso da disciplina, pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de “genealogia da nação” com alternâncias entre uma valorização do político ao econômico. Por intermédio dessa concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o berço da civilização, iniciando os estudos pela Antigüidade clássica, a Idade Média (nas duas séries iniciais do ginásio) e ao se chegar na Idade Moderna, a “idade do nascimento do Brasil”, estudava-se em aulas separadas, a História do Brasil e a Idade Moderna e a Contemporânea (Karnal, 2007, p. 196).

A necessidade de construção de uma narrativa que pudesse atender aos apelos de identificação com a pátria está profundamente inscrita nas abordagens de Rocha Pombo e Vicente Tapajós em relação ao período colonial brasileiro. Nessas obras, a abordagem sobre a Insurreição Pernambucana inaugura, de forma mais contundente, a emergência de um sentimento nacional, sobretudo por ter propiciado, segundo o entendimento dos autores, a união de elementos tão díspares do ponto de vista étnico e social.

No contexto das respectivas obras, o apoio destes elementos pela defesa e integridade do território constitui o que podemos definir como uma forma de legitimação da nação brasileira.

A participação popular faz-se necessária como uma forma de apresentar maior consistência à formação da nação, demonstrando o apoio histórico de seus futuros cidadãos – a união no tempo passado – legitimando o Estado-nação contemporâneo, historicamente (Fertig; Thesing, 2013, p. 693).

Associado às questões de ordem epistemológica, este processo de legitimação identitária torna o passado, do ponto de vista do discurso, um lugar aberto para ressignificações, tendo em vista os diferentes projetos de poder que se estabeleceram e se estabelecem ao longo da história nacional. Para Gasparello, o interesse por uma História do Brasil decorre do período que se seguiu ao processo da Independência e da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. A partir desta instituição, a relação entre Estado e historiografia seria determinante no que se refere ao desenvolvimento de um conhecimento histórico nacional, por meio do qual o amor à pátria deveria ser incentivado (Gasparello, 2015, p. 39).

Como membro do IHGB, pode-se inferir que a escrita didática de Rocha Pombo expressa, sob a perspectiva da construção identitária, esse compromisso com o que se convencionou chamar de “pedagogia da nação” (Gasparello, 2004). Este aspecto revela a importância do modelo historiográfico legitimado pelo IHGB, ao mesmo tempo, demonstra a relevância das questões de ordem política e ideológica no processo de confecção das obras que deveriam ser destinadas ao ensino escolar, como tão bem destacou Bittencourt em suas pesquisas, sobretudo na obra *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*.

A primeira publicação da História do Brasil de Vicente Tapajós (este, também com passagem pelo IHGB e pelo Colégio Pedro II) corresponde, por sua vez, a um período de valorização da história nacional e do “espírito de nacionalidade”, sobretudo a partir da reforma de Capanema para o ensino secundário (1942) e das políticas nacionalistas do Estado Novo em relação ao sistema educacional brasileiro (Karnal, 2007, p. 196).

Do ponto de vista historiográfico, considerando as questões relativas à construção da identidade nacional, a influência de Capistrano de Abreu e de Gilberto Freyre pode ser verificada, respectivamente, sob a perspectiva da constituição de um sentimento patriótico e da unidade nacional. Esta, por sua vez, é interpretada tendo em vista a análise positiva em relação ao processo de miscigenação.

Embora não haja referência explícita na narrativa de Rocha Pombo a Capistrano de Abreu, acreditamos que este autor também o tenha influenciado do ponto de vista historiográfico, sobretudo na abordagem acerca da relação entre a Insurreição Pernambucana e a construção da ideia de nação. Esta construção já aparece, por sua vez, em Capistrano, quando da publicação da famosa obra *Capítulos de História Colonial (1500-1800)* (Abreu, 1907, p. 96).

Associada às questões de ordem historiográfica, o componente ideológico é um traço bastante característico em relação à construção do conhecimento histórico nessas duas primeiras obras analisadas. A concepção de projeto de nação, circunscrita à construção da narrativa didática nos dois autores, constituiu-se, do ponto de vista histórico e político, vale ressaltar, como tarefa de uma minoria, com interesses próprios. Sobre esta matéria, Odalia afirma:

Um projeto, nunca é demais insistir-se nesta sua faceta, é fruto — tanto em sua elaboração quanto em sua execução — de uma vontade e de uma consciência. O projeto assim compreendido não se circunscreve ao âmbito de uma tarefa de cunho político-administrativo. Sua verdadeira face se revela quando o percebemos como a expressão de uma concepção do mundo em que o fator político ganha relevo. O político aqui deve ser compreendido tanto como a preocupação de elaborar uma ideologia quanto como o desenvolvimento de uma prática política que nela alcance seu modo de ser (Odalia, 1997, p. 44).

A conformação nos livros didáticos de um discurso histórico a serviço de diferentes projetos de nação está ligada a algumas escolhas nas quais, por exemplo, determinados fatos e personagens são enaltecidos, enquanto outros, desprezados ou omitidos (Gasparello, 2015, p. 40). Este aspecto é importante destacar porque a constituição dos conteúdos didáticos põe em evidência uma complexa teia de relações e fatores. Enquanto objeto histórico e cultural, os livros didáticos possuem sua própria historicidade, não podem ser analisados fora de suas determinações históricas (Bittencourt, 2008, p. 14).

O mesmo, podemos inferir no que concerne à configuração das disciplinas escolares. Em relação direta com a história dos livros didáticos, a história das disciplinas escolares, como parte de um processo relacional, requer uma análise que possa considerar suas vinculações, por exemplo, com a escrita didática, com os saberes acadêmicos, bem como sua interação com as demandas sociais e políticas próprias de seu tempo. Há, portanto, certas especificidades que fazem das disciplinas escolares um objeto altamente complexo. Dotadas de relativa autonomia, não podem ser tratadas como uma forma de conhecimento menor que os demais (Chervel, 1988).

Podemos concluir que o paradigma da história tradicional é predominante nestas duas obras. A prioridade à história política tradicional, uma narrativa concentrada na linearidade dos acontecimentos históricos, sob a perspectiva das grandes ações dos grandes homens, em sua maioria, estadistas, eclesiásticos, gerais ou militares, e a preocupação com a construção da ideia de nação são aspectos que aproximam o discurso, sobretudo da tendência historiográfica lastreada pelo Positivismo.

No que diz respeito às obras de Alencar e Cotrim, a colonização portuguesa na América é abordada sob uma perspectiva crítica. A forma como os dois autores introduzem sua narrativa, destacando, primeiro, alguns aspectos relacionados à organização social e à vida cultural dos povos nativos, constitui, já, uma forma de problematização em relação à ideia segundo a qual o Brasil teria entrado para a história e para a civilização somente a partir do processo de expansionismo marítimo europeu.

Nos dois autores aparece a denúncia do caráter eurocêntrico que por muito tempo presidiu (o que não significa dizer que esteja ausente) boa parte das narrativas acerca do nosso passado colonial. Por influência do paradigma da História Social, o processo colonial português é caracterizado segundo uma perspectiva econômica e social.

A obra de Alencar, embora publicada originalmente no final da década de 1970, traz elementos um tanto quanto inovadores do ponto de vista historiográfico. Neste expediente, podemos destacar uma relativa ampliação com relação ao entendimento do conceito de sujeito histórico. A reprodução da narrativa de um mito das tribos Timbira e do depoimento de um camponês do Agreste, este, no contexto da economia canavieira dos primeiros séculos da colonização, constituiu um modo, como vimos, de dar voz a determinados grupos sociais anteriormente desprezados pela historiografia tradicional.

A inserção da história do cotidiano e das questões ambientais em Gilberto Cotrim revela, por sua vez, a filiação de sua obra com as novas tendências historiográficas introduzidas pelas discussões postas a partir, sobretudo da História Cultural na década de 1980. A abertura para novos objetos, temas e problemas, como destacado, já havia sido proposta pela Escola dos Annales desde sua origem no final da década de 1920. Por esta razão, indicamos, no capítulo precedente, sua relevância no que diz respeito à construção dos conteúdos históricos na obra aqui investigada.

Por sua parte, a influência do paradigma do Materialismo Histórico, expresso no pensamento de Caio Prado e Fernando Novais, pode ser percebida quanto à definição do significado que os autores atribuem ao processo da colonização. A organização e a

constituição do empreendimento colonial português são caracterizadas, de acordo a perspectiva pradiana, tendo em vista os interesses metropolitanos e as necessidades de abastecimento do mercado externo. A ideia de acumulação primitiva de capital e a incorporação do processo colonial português no contexto de transição do sistema feudal para o sistema capitalista são elementos historiográficos fundamentados no pensamento de Fernando Novais.

A missão jesuítica é abordada de forma positiva nos dois primeiros autores. Sua importância em relação ao processo colonial é avaliada, na obra de Rocha Pombo, segundo sua contribuição no processo de contenção dos conflitos e no amparo aos indígenas contra a violência cometida, sobretudo pelos primeiros colonos. Em Vicente Tapajós, a companhia jesuítica teria como mérito maior a incorporação da sociedade brasileira nos quadros civilizatórios ocidentais.

De forma diversa e crítica, Alencar e Cotrim analisam esta mesma temática destacando a relação da companhia com o processo de dominação metropolitano sobre sua Colônia. Alencar dá enfoque a esta dominação considerando o elemento ideológico presente no processo de catequização dos indígenas. Cotrim, por sua parte, interpreta a presença católica durante o período colonial associando-a, de modo geral, ao processo de dominação europeia segundo a perspectiva da violência cultural.

O movimento das bandeiras é tratado nas quatro obras de acordo com sua contribuição no que se refere à expansão territorial da Colônia. A descoberta das minas, muitas vezes associada à atividade da pecuária, é abordada a partir das considerações acerca do processo de ocupação e povoamento do território, tendo em vista, sobretudo a penetração pelo interior do Brasil. A denúncia da violência dos bandeirantes contra os povos nativos no processo de ocupação territorial é discutida nas quatro obras.

O início do processo colonial português está associado, em todos os autores analisados, às determinações e condicionamentos externos à Colônia. A cobiça e as incursões estrangeiras no litoral do território brasileiro, bem como os prejuízos econômicos em relação ao comércio com as Índias, são apontadas como as principais razões para a ocupação efetiva do Brasil.

Para Mendes, é bastante comum, no âmbito da historiografia nacional, o desenvolvimento da tese segundo a qual a defesa das terras descobertas frente à ameaça estrangeira teria sido a motivação primeira da colonização portuguesa na América.

Assim, como se pode perceber, quando se trata de apontar o motivo primeiro que levou a Coroa portuguesa a decidir pela colonização do Brasil, há uma quase unanimidade na historiografia brasileira. A ação dos franceses em terras americanas teria sido decisiva nas decisões da Coroa portuguesa. Passemos agora ao exame dos documentos da época. (Mendes, 2012, p. 5)

Essas questões são importantes, mas não podem ser consideradas de forma isolada. A partir da análise de uma documentação produzida nas primeiras décadas da ocupação portuguesa, o autor desenvolve uma abordagem destacando o processo colonial como um fenômeno histórico complexo e não como simples “ato de vontade”.

Stuart B. Schwartz, numa interpretação, em certo aspecto, semelhante a Claudinei Mendes, aponta para uma tendência historiográfica, predominante entre as décadas de 1960 e 1970, que teria dado “ênfase nas estruturas econômicas e na natureza comercial da colônia”, em detrimento dos grandes segmentos da população ou de questões como a sexualidade, gênero, ritual, entre outros (Schwartz, 2009).

Embora com vantagens indiscutíveis como instrumento de análise do passado colonial brasileiro, o autor enfatiza que, sob uma perspectiva ligada à teoria da dependência, boa parte da historiografia, numa visão marxista ou estruturalista, teria contribuído para uma visão do Brasil dos primeiros tempos: “[...] que enfatiza as relações sociais patriarcais e semifeudais, o “imperativo econômico inelutável” da escravidão e os aspectos negativos da sua orientação exportadora e da sua dependência dos mercados mundiais” (Schwartz, 2009, p. 180).

De acordo com as obras aqui analisadas, as discussões desenvolvidas por Schwartz têm o mérito de colocar em evidência a relevância de um modelo historiográfico que, embora tenha sido predominante até a década de 1980, manteve-se presente ainda no final do século, ao menos no que se refere ao entendimento acerca do significado atribuído à colonização. A orientação exportadora e a dependência da Colônia em relação aos mercados mundiais compreendem os principais argumentos na narrativa não só de Alencar, mas também de Gilberto Cotrim, último livro analisado.

A abordagem sob a perspectiva do Materialismo Histórico, sobretudo por influência de Caio Prado, contribuiu de forma significativa, portanto, para a configuração de um modelo de análise econômica sobre o nosso passado colonial. As obras de Alencar e Cotrim espelham essa tendência. Do mesmo modo, destacamos a influência da História Cultural sobre a escrita didática a partir da década de 1980, de modo especial no que se refere à ampliação dos objetos e temas abordados, como a história do cotidiano e as questões de ordem ambiental.

## REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano Honório de. **Capítulos de História Colonial (1500-1800)**.

Impressores: M. Orosco & C. – Rua da Assembléa, 24. Rio de Janeiro, 1907.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ato Livro Técnico, 1985.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História; A disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. – 3ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROS, José D'Assunção Barros. **A escola dos annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras V.3 N.1 – Programa de Pós-Graduação - Mestrado em História do ICHS/UFMT. Jan/Jun 2010.

\_\_\_\_\_, José D'Assunção Barros. **A História Social: seus significados e seus caminhos**. LPH – Revista de História da UFOP. n° 15, 2005.

\_\_\_\_\_, José D'Assunção Barros. **Teoria da História. Volume. III: Os paradigmas revolucionários**. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, José D'Assunção Barros. **Teoria da História. Volume. V: A Escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERNARDO, Jéssica. Livro ou slide? Entenda a polêmica envolvendo o material didático de SP. **Jornal Metrôpoles**, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/livro-ou-slide-entenda-a-polemica-envolvendo-o-material-didatico-de-sp>. Acesado em: 06 ago. 2024.

BITTAR, Marisa. **A Pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico.** *Revista HISTEDBR On-line*, v. 33, p. 01-20, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar 1810 – 1910.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** Estudos Avançados 32 (93), 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico.** In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia.* 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.

BUFFA, Ester. **A questão das fontes de investigação em História da Educação.** *Série Estudos.* Campo Grande: Editora da UCDB. nº 12, 2001.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1919-1989). A revolução Francesa da Historiografia.** Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAMPOS, Míria Aparecida da Silva. **Livro didático para todos: as políticas da COLTED e da FENAME e sua participação na criação e distribuição dos manuais escolares de Educação Moral e Cívica.** ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, Maria Inês Malta; RESENDE, Tayene. **Meio Ambiente e Transversalidade no Ensino de História.** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do UniCEUB (2004).

CHERVEL, André. **A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.** In: Histoire de l'éducation, nº 38. pp. 59-119, 1988.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COTRIM, Gilberto. **História do Brasil: um olhar crítico.** Editora Saraiva. São Paulo - SP. 1ª edição – 1999.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso.** Novos Estudos 88. Novembro 2010.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural e história da educação. Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. V. 11, N. 32, maio-ago. 2006.

FERTIG, André Átila; THESING, Neandro. **O processo de independência brasileiro em livros didáticos tradicionais: instrumento à nação.** Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. © by PPGH-UNISINOS.

FONSECA, Selva Guimarães. **Crítica Bibliográfica. Ensino de História: Diversificação de Abordagens.** Ver. Bras. de Hist., S. Paulo, v. 9 n. 19, pp. 197-208, set.89/fev.90.

\_\_\_\_\_, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papyrus, 2003 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Itamar. **Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso.** In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações.* Natal: Editora da UFRN, 2009. pp. 11-19.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala.** 48ª edição. São Paulo, Global Editora, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX.** Cadernos de História da Educação – v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_, Arlette M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

\_\_\_\_\_, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. (Organizadores) **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

\_\_\_\_\_, Arlette Medeiros. **Historiografia Didática e Pesquisa no Ensino de História.** X Encontro Regional de História – ANPUH – RJ. História e Biografias – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – 2002.

\_\_\_\_\_, Arlette Medeiros. **Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares.** Usos do Passado – XII Encontro Regional de História ANPUH - Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, Augusto Patrini Menna Barreto Gomes. **O Conceito de História em Oswald Spengler.** Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2013.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História científica, história contemporânea e história cotidiana.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.13-38 – 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto Editora, 2007.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. **Políticas Culturais e Livros Didáticos de História: Rocha Pombo na Capital da República (1897 – 1929).**

LOPES, Sonia de Castro. **Os Notáveis do Instituto de Educação: Professores Catedráticos do Curso Normal nos Anos 1950-60.** UFRJ, Rio de Janeiro/RJ. Edu. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p. 423-446, maio/ago. 2016.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social.* São Paulo: Cortez Editora, 1985.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** UNIVESP, 2012. Ver. Bras. Hist. Educ., 19, e054 2019.

MENDES, Claudinei Magno Magre. **A historiografia brasileira relativa à colonização: uma nova tendência.** UNESP/Assis, 2011.

\_\_\_\_\_, Claudinei Magno Magre. **A Questão da Colonização do Brasil: Historiografia e Documentos.** UNESP/Assis. Imagens da Educação, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza, organizadores. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares.** Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 723-742, maio-ago. 2016. ISSN: 1982-7806 (On Line).

\_\_\_\_\_, Kênia Hilda. **Pesquisas em história da educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos.** Cuiabá: R. Educ. Públ, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017.

MORENO, Jean Carlos. **A escrita didática da História na década de 1980: um ponto de reflexão para as intensas disputas públicas pelos sentidos da História ensinada no Brasil contemporâneo.** Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 349-368 – 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (organizadores). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Campinas: Rev. bras. hist. educ., v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Ver. Bras. de Hist., S. Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set./ago.93.

NÓVOA, António. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, nº 4, vol. XIV, 1996, p. 417-434.

NOVAIS, Fernando. **O Brasil nos quadros do Antigo Sistema Colonial**. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Brasil em perspectiva. 2ª edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

\_\_\_\_\_, Fernando. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

ODALIA, Nilo. **As formas do mesmo: ensaio sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Esdras Carlos. **As relações do Livro Didático de História com Historiografia e Teoria da História, analisando as coleções integralis (ibep) e história – cultura e sociedade (ftd)**. Revista Labirinto, ano xvi, vol.24, n. 1 (jan-jun), 2016, pp. 81-99.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23ª edição. – São Paulo: Brasiliense, 1997.

POMBO, Rocha. **Historia do Brasil: com muitos mapps historicos e gravuras explicativas**. Rio de Janeiro, 1925.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil 1: de Varnhagem a FHC – 9ª edição ampliada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **As Identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Os Annales: a renovação teórico-metodológica e "utópica" da história pela reconstrução do tempo histórico**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 25-49.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Alameda, 2008.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo De Souza. (organizadores) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, Edição Kindle, 2017.

SALLES, André Mendes. **Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.

SANTOS, Ivan Norberto dos. **A historiografia amadora de Rocha Pombo: embates e tensões na produção historiográfica brasileira da Primeira República**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação).

SCHWARTZ, Stuart B. A Historiografia dos primeiros tempos do Brasil Moderno. Tendências e desafios das duas últimas décadas. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 175-216, jan./jun. 2009. Editora UFPR.

SILVEIRA, Ênio. **Encontros com a Civilização Brasileira, v. 2.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

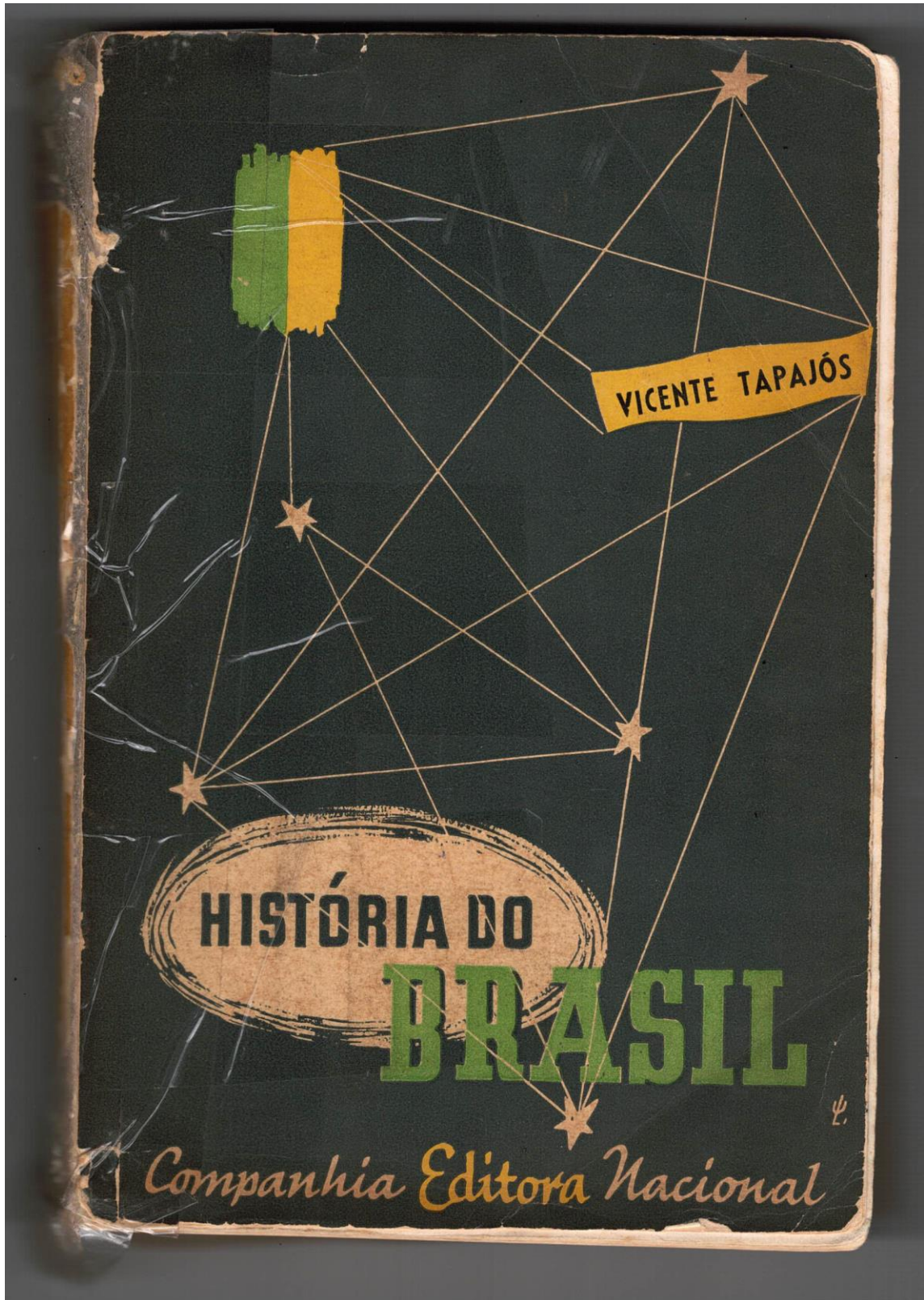
SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa. (Organizadores) **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

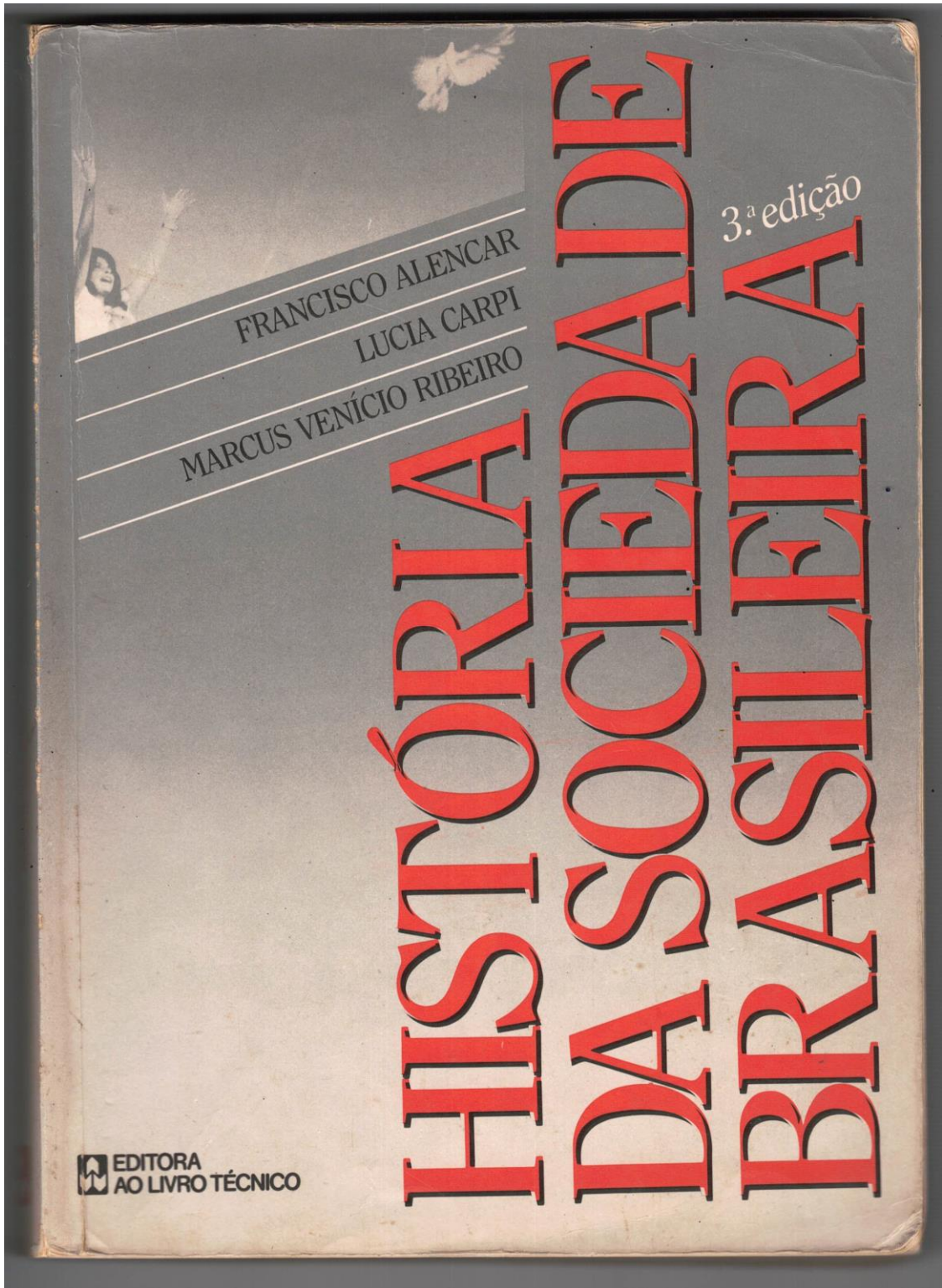
TAPAJÓS, Vicente. **História do Brasil.** São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1960.


VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2000.

## ANEXO A – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS







 EDITORA  
AO LIVRO TÉCNICO

# HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

3.ª edição

GILBERTO COTRIM

VENDA PROIBIDA VENDA PROIBIDA VENDA PROIBIDA  
EXEMPLAR DO PROFESSOR

# História do Brasil

um  
olhar  
crítico



Editora Saraiva