



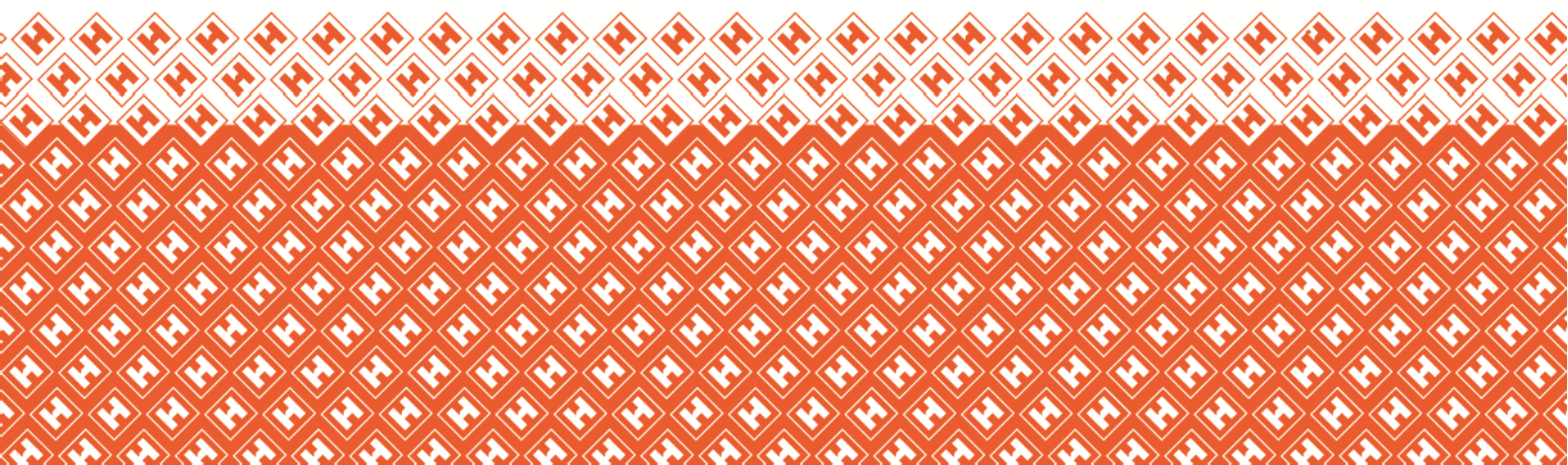
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDUARDO VIEIRA DE SOUZA

**A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: a
dificuldade de se romper com a tradição**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Fevereiro, 2024



Eduardo Vieira de Souza

A Independência do Brasil nos livros didáticos: a dificuldade de se romper com a tradição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), do Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: ensino de história

Orientador: Dr. Fábio Garcez

Rio de Janeiro

2024

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

| |
|--|
| |
|--|

Eduardo Vieira de Souza

A Independência do Brasil nos livros didáticos: a dificuldade de se romper com a tradição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), do Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data:

Banca Examinadora:

Dr Fábio Garcez (Orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dr Warley da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dr José Roberto da Silva Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Uerj

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Em especial ao meu orientador Fábio Garcez, que nunca deixou eu desanimar apesar dos percalços como a pandemia de COVID 2019, as aulas online e a minha súbita entrada no quadro da Prefeitura do Rio de Janeiro. À minha família, ao meu pai Edmilson Alves de Souza, aos 91 anos, que não tem como compreender a importância desse passo, e aos demais integrantes da família. Aos meus colegas de mestrados, como a professora Denise Deodato, de estado e município.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que superou os tempos difíceis e se manteve firme na luta pela educação pública e de qualidade. À UERJ, onde me graduei em bacharelado e licenciatura, e ao CNPq pela concessão da bolsa que me apoiou no momento final de escrita dessa dissertação.

“A única coisa que sei é que nada de sei”, frase atribuída a Sócrates pelo seu discípulo Platão.

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Livros didáticos de história selecionados..... | 39 |
| Figura 2 – Trecho do capítulo 2..... | 51 |
| Figura 3 – Trecho do livro sobre a relação África-Brasil..... | 55 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FGV – Fundação Getúlio Vargas

LD – Livro Didático

LDH – Livro Didático de Histórias

ME – Ministério da Educação

PNDL – Programa Nacional do Livro Didáticos

RESUMO

SOUZA, Eduardo Vieira de. A Independência do Brasil nos livros didáticos de história: a dificuldade de se romper com a tradição

Resumo: A presente dissertação tem o objetivo de analisar a narrativa sobre a Independência dos livros didáticos de história, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e utilizados pelos estudantes do segundo ano do ensino médio. Parte-se da perspectiva de que a temática é um dos nós ou núcleos temporais dos currículos de história nas escolas brasileiras e contribuem para a compreensão de acontecimentos anteriores ou posteriores. A pesquisa foi realizada paralelamente aos eventos da efeméride dos 200 anos. Foram escolhidos seis livros, todos utilizados em salas de aula pelo Brasil. Ao final, elaborou-se um produto para explorar as diferenças e semelhanças de abordagem entre as obras, com o intuito de ser aplicado pelos colegas docentes.

Palavras-chaves: Livro Didático, História, História Escolar. Nó histórico, Núcleo temporal, Independência do Brasil.

ABSTRACT

Abstract: This dissertation aims to analyze the narrative about the Independence of History Textbooks, approved by the National Textbook Program and used by second year high school students. It starts from the perspective that the theme is one of the nodes or temporal cores of history curricula in Brazilian schools and contributes to the understanding of previous or subsequent events. The research was carried out in parallel with the events of the 200th anniversary. Six books were chosen, all used in classrooms across Brazil. In the end, a product was created to explore the differences and similarities in approach between the works, with the aim of being applied by fellow teachers.

Keywords:

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA INDEPENDÊNCIA..... | 16 |
| 1.1 Efemérides redondas..... | 18 |
| 1.2 A relevância da temática da Independência nos livros didáticos..... | 23 |
| 1.3 As dificuldades de elaboração da síntese histórica..... | 26 |
| 1.4 A Independência do Brasil como marco da construção nacional na história escolar..... | 27 |
| 1.5 O livro didático..... | 32 |
| 1.6 O Uso das imagens nos livros didáticos..... | 34 |
| 2 POR DENTRO DOS LIVROS DIDÁTICOS..... | 37 |
| 2.1 Os critérios para avaliação das obras selecionadas..... | 37 |
| 2.2 Os livros didáticos de história selecionados..... | 38 |
| 2.2.1 História, Sociedade e Cidadania..... | 40 |
| 2.2.2 Ser Protagonista..... | 42 |
| 2.2.3 História..... | 45 |
| 2.2.4 Caminhos do Homem..... | 48 |
| 2.2.5 Oficina de História..... | 50 |
| 2.2.6 História Global..... | 52 |
| 2.3 O Fator Indutor..... | 54 |
| 2.4 A ausência de uma discussão aprofundada de liberdade..... | 57 |
| 3 O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO..... | 59 |
| 3.1 Seleção do conteúdo dos livros didáticos..... | 61 |
| 3.1.1 Ser Protagonista – Grupo 1..... | 61 |
| 3.1.2 Caminhos do Homem – Grupo 2..... | 62 |
| 3.1.3 Oficina da História – Grupo 3..... | 63 |
| 3.1.4 História, Sociedade e Cidadania – Grupo 4..... | 64 |
| 3.1.5 História Global – Grupo 5..... | 65 |
| 3.1.6 História – Grupo 6..... | 66 |
| 3.2 Proposta de trabalho..... | 67 |
| 3.2.1 Aula 1 (50 minutos)..... | 67 |
| 3.2.2 Aula 2 (50 minutos)..... | 67 |
| 3.2.3 Aula 3 e 4 (100 minutos)..... | 68 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 70 |
| REFERÊNCIAS..... | 72 |

INTRODUÇÃO

Antes de dar início à apresentação da dissertação, é importante acrescentar um breve comentário sobre a experiência que tive com o tema da Independência, como aluno e professor na educação básica, até para se compreender o que me levou à escolha da temática. Eu cursei o 1º e o 2º graus, entre 1986 e 1992, no Instituto Guanabara, uma instituição educacional particular do bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Eu também sempre acompanhava, nas manhãs do Sete de Setembro, as paradas militares na Avenida Presidente Vargas, transmitidas pela televisão nos anos 1980, e assistia, na Sessão da Tarde, ao filme *Independência ou Morte*, de 1972.

Pelo meu acervo pessoal, os episódios de 1822 foram tema do segundo ano (1991) e o livro utilizado foi o *História do Brasil*, de Luís Koshihba. O que extraí das minhas provas da época foi uma abordagem bem factual, que relacionava a Independência Nacional como um dos desdobramentos da Era das Revoluções e enfatizava o seu caráter pacífico em comparação com as emancipações das nações vizinhas.

Na Faculdade de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nos anos 1994-98, o conteúdo fez parte da disciplina Brasil III, mas me recordo apenas da leitura do livro de Emília Viotti da Costa e de que não houve um grande aprofundamento na discussão. Já na condição de docente, a partir de 2013, percebi que as narrativas dos livros didáticos seguiam muito semelhantes aos dos anos 1990, o que de certo modo me incomodava em razão das mudanças no conhecimento histórico e de suas formas de abordagem. Era uma consequência dos eventos de 1789 na França, com o seu momento decisivo se desenrolando entre a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, e a Revolução Liberal do Porto, em 1820.

O que era latente é que se desconsideravam os movimentos internos das colônias, as suas contradições, os interesses dos comerciantes, latifundiários e senhores de escravizados e mesmo dos demais segmentos sociais. Negros, indígenas e mulheres eram notas de rodapé ou box curiosos. Por isso, decidi entender o porquê desta continuidade e tentar conhecer novas possibilidades de contar essa história, que segue fascinante para os estudantes.

Ao elaborar o caminho da minha dissertação do mestrado, não sabia que ela conviveria com duas situações importantes nas trajetórias pessoal e profissional: a pandemia da COVID 19, que impediu a tão esperada exploração das instalações da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com suas diversas possibilidades de crescimento intelectual, o que fez com que tivesse apenas uma semana de aula presencial e depois só as chamadas aulas remotas (até a qualificação).

Após a Covid-19, quando retomava a pesquisa, fui convocado para o magistério municipal do Rio de Janeiro, um processo de admissão bem desgastante pelo rigor dos exames médicos (nunca tive uma voz cem por cento) e da novidade de trabalhar 40 horas (26 tempos) de uma hora para outra. Confesso que levou um tempo para eu me estabilizar e continuar a escrever o texto para encerrar o mestrado no ProfHistória, que é uma grande oportunidade de aprendizado para docentes como eu.

Eu escolhi a Independência do Brasil não apenas pela proximidade do bicentenário e de poder acompanhar os seus debates e festejos, mas por ser um tema que chamou a minha atenção ao ingressar na rede estadual do Rio de Janeiro: os livros didáticos traziam modelos de explicação semelhantes ao do meu tempo de estudante com diferenças de 30 anos (1985 e 2015). Isto me causou surpresa e desenvolveu-se até de forma natural como meu tema de pesquisa após as primeiras leituras no mestrado. Antes mesmo da escolha do orientador, busquei um conceito que norteasse as minhas reflexões e o encontrei primeiro sob a denominação de *nós históricos*, do professor Carlos Alberto Vesentini, e depois como *núcleo temporal*, na elaboração da professora Helenice Rocha.

O que se evidencia é que a temática da emancipação é central no currículo brasileiro, sendo objeto de estudo no segundo ano do ensino médio até a atual reforma do ensino, implantada a partir de 2021, que, teoricamente, vai retirar um ano de história da grade curricular em 2024, sendo que a disciplina deixará de ser dada no terceiro ano. Por isso, é importante explicar que a pesquisa foi realizada a partir de livros didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando o ensino de história era oficialmente parte de todo o percurso do ensino médio.

O PNLD é uma política pública vitoriosa que proporciona a produção de livros de qualidade, submetidos a avaliações periódicas por especialistas e que segue critérios fixados nos editais, e entregue sem custos nas escolas públicas de todo o país. A sua descontinuidade, no segmento história, é um dos problemas trazidos pelo Novo Ensino Médio, que englobou a disciplina dentro do bloco denominado ciências humanas.

Acredito que o estudo seja válido porque até a presente data (janeiro de 2024) ainda não foi votada no Congresso Nacional a estrutura dessa etapa tão importante do ensino básico. As seis obras escolhidas para análise foram utilizadas por docentes e discentes no período anterior à reforma do governo golpista de Michel Temer, mas seguiram sendo adotadas em muitas escolas já que, até 2023, o ensino de história ainda não tinha sofrido os efeitos das modificações curriculares.

Assim, se justifica a não consulta na pesquisa as obras didáticas produzidas já em pleno vigor da Reforma do Ensino Médio para o estudo conjunto das ciências humanas já que na prática foram pouco adotadas nas escolas, seja pela área de história, geografia, filosofia ou sociologia, em especial na minha área de atuação o estado do Rio de Janeiro.

O que eu buscava saber era basicamente quais as permanências e mudanças na narrativa da Independência, que estavam presentes nos livros contemporâneos em relação aos utilizados na minha época de estudante no antigo segundo grau, nos anos 1990, a exemplo de *História do Brasil*, de Luís Koshiaba. A minha memória afetiva recorda-se que no ginásio, ainda num tempo anterior à promulgação da Constituinte de 1988, a professora Sônia Castro Lopes nas aulas do sétimo e oitavo ano do Instituto Guanabara, no Rio de Janeiro. Ela depois se tornou parte do corpo docente da Faculdade de Educação da UFRJ. Eu, na ingenuidade de pré-adolescente, só lembro que as mães reclamam de terem gastado uma quantia elevada no livro didático e ele não ser utilizado nas aulas.

No artigo “Lugares para a Teoria da História” (2023)¹, a professora Márcia Gonçalves, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, considera exercício intelectual profícuo o “relatar a si mesmo”, como a possibilidade de articular a trajetória de uma vida com as reflexões teóricas sobre o seu objeto de estudo, fazendo, segundo ela, do relato autobiográfico “um caminho analítico para a temporização do eu, de suas ações e percepções” (Gonçalves, 2023). Então, movido pela leitura de certa estabilização do ensino da Independência em tradição quase imutável, decidi mergulhar na análise dos livros didáticos, como será visto no próximo capítulo, para perceber as mudanças ocorridas entre o meu período de ensino básico (1986/1992) e a minha atividade como docente no período de vigência do Programa Nacional do Livro Didático (2015-2019).

Relendo o projeto de qualificação, foi possível perceber que a pesquisa da dissertação sofreu alterações ao longo do seu desenvolvimento. O objetivo geral permaneceu bem próximo do pensado ao fim das disciplinas do mestrado do ProfHistória.

Objetivo Geral: Analisar as representações da Independência do Brasil presente nos livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o ensino médio, e quais as possibilidades de uso que essas obras selecionadas permitem aos docentes, considerando as tensões entre as permanências e mudanças no tratamento do tema.

¹In: Teorizar, Aprender, Ensinar História. Organização de Márcia Gonçalves. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio, 2023. O livro traz os relatos autobiográficos de professores universitários, que trabalhar com o tema da Teoria da História, apontando as suas relações com as disciplinas, os seus conceitos e os caminhos que utilizam para ter sucesso na relação ensino aprendizagem.

Acrescento apenas uma ampliação da preocupação com a construção da narrativa em si e de como o autor e os autores procuraram inserir as mudanças de abordagem, temas e de personagens em relação à história tradicional. É preciso reconhecer os esforços dos LDHs de demonstrar outras possibilidades para o estudo do tema.

O objetivo geral do trabalho foi o de analisar as narrativas sobre a Independência do Brasil presentes nos livros didáticos, identificando os traços da tradição da temática desde o século XIX e as novas abordagens, temáticas e personagens incluídos com o desenvolvimento da historiografia e das leis de inclusão dos ensinamentos de cultura africana, dos seus descendentes e dos povos originários.

O primeiro objetivo específico era saber os marcos temporais iniciais e finais utilizados para a inserção deste nó ou núcleo temporal da história escolar, que é a emancipação brasileira, e quais os fatores indutores apontados para o desfecho do evento.

O segundo era saber como os recursos gráficos ou textos auxiliares facilitavam ou não a compreensão da narrativa e contribuíam para a inserção de outras histórias possíveis na síntese elaborada pelo autor/a e autores das obras didáticas.

O terceiro era montar um produto factível de ser utilizado em sala de aula e que, ao mesmo tempo, possibilitasse ampliar o conhecimento das temáticas e os métodos e problemas recorrentes na construção de sua narrativa.

No **primeiro capítulo** da dissertação, há o tratamento das discussões e explorações políticas presentes nas efemérides redondas da Independência do Brasil, os 50 anos (1872), 100 anos (1922), 150 anos (1972) e 200 anos (2022), em que variados governos em contextos históricos diversos tentaram se aproveitar da data, associando-se ao Grito do Ipiranga, como se fossem a continuidade daquele movimento.

Ainda se discute como a Independência se tornou um marco na historiografia e na história escolar, tendo as suas narrativas modificadas com o passar do tempo, fruto tanto de alterações ideológicas como derivadas de mudanças na pesquisa histórica. Desta forma, a emancipação brasileira se torna um nó ou núcleo temporal dos currículos e dos livros didáticos, orientando o desenvolvimento das obras pelos autores. E como se faz a síntese com o confronto entre tradição e as outras histórias possíveis?

Procurou enfatizar que a construção da narrativa do livro didático, apesar de seguir os parâmetros do edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), envolve também escolhas do autor ou autores quando se trata de uma obra coletiva. A abertura e fechamento dos textos, por exemplo, variam nas obras, assim como os temas e personagens selecionados que não fogem de uma tradição que remonta ao século XIX.

No **segundo capítulo**, a dissertação explora seis livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático e, em razão dos números distribuídos para os estados da Federação, presentes de modo efetivo nas salas de aula brasileiras, em especial no Rio de Janeiro. Como critério de seleção para o uso neste trabalho, foi utilizado o ranking de vendas elaborado pelo Ministério da Educação e a utilização dos livros didáticos nas escolas onde leciono. Todos os seis estão ranqueados entre os 12 primeiros e tiveram uma saída considerável com boas quantidades entregues nas escolas.

Começa-se com uma pergunta simples, mas de complexa resposta: O que é um livro didático? Este instrumento que é construído com base em editais do PNLD, que segue a legislação e as propostas curriculares vigentes para cada disciplina, desponta em muitas regiões do Brasil como o principal instrumento de consulta não só do aluno como de sua família.

As seis obras didáticas analisadas são: *História, Sociedade e Cidadania*, *História*, *História Global*, *Ser Protagonista*, *Oficina da História* e *Caminhos do Homem*. Todos devidamente selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático, em 2015, e presente nas salas de aula brasileiras, tendo como foco os capítulos dedicados à temática da Independência, sem uma exploração por completo das unidades em que se encontravam inseridos.

No **terceiro capítulo**, é apresentada a sugestão de intervenção pedagógica. Optou-se por utilizar trechos dos livros didáticos selecionados para uma atividade em grupo em sala de aula, com cada um dos seis grupos ficando com a missão de analisar alguns aspectos de uma obra. A ideia é contrastar as concepções que parecem de forma regular com aquelas que demonstram inovação por parte dos autores de livros didáticos. Além de estimular, a consulta aos gráficos, imagens, boxes e exercícios propostos nas obras analisadas para a dissertação.

Para finalizar, gostaria de esclarecer que esta dissertação não se trata de uma nova proposta para a narrativa da Independência do Brasil e nem se busca sugerir novas abordagens ou personagens, mas, sim, de discutir a forma como ela foi explorada nas efemérides redondas e como isso impactou na percepção do evento pelos estudantes e a sociedade em geral. E, principalmente, como se desenrolou a construção da narrativa nos livros didáticos de história elaborados na segunda década do século XXI, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o período 2015-2018, e utilizados de forma efetiva pelos estudantes do segundo ano do ensino médio da educação básica nas escolhas espalhadas pelo imenso país.

1 A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA INDEPENDÊNCIA

No Dicionário Soares Amora (2018), a palavra Independência aparece com dois sinônimos diretos: liberdade e autonomia e, em seguida, diz-se que é não depender de nada ou de ninguém e que se governa por leis próprias. Em 1822, o Brasil obteve a sua Independência, mas a retomada do tema no Bicentenário e nas leituras dos livros didáticos, objeto desta dissertação, demonstra que as conquistas foram desfrutadas por uma parcela ínfima da sociedade. A história tradicional, por muito tempo, fez com que o sucesso da elite fosse o de toda a população. Através de leituras especializadas e do ensino de história, buscarei entender como é possível contar a nossa emancipação de outra forma, valorizando segmentos sociais (mulheres, pobres, negros e nativos) omitidos da narrativa por muitos anos. E começar pelos estudos das efemérides parece-me um caminho interessante para entender as mudanças de sentidos da Independência do Brasil e como se pode colaborar para um ensino mais propositivo nas escolas do fundamental e médio.

As recentes comemorações do bicentenário da Independência do Brasil demonstraram como o tema ainda se constitui em uma batalha historiográfica entre tradição e inovação e vem sendo apropriado ao longo do tempo pelas mais diversas correntes políticas, com a intenção de tornar o evento favorável ao poder político constituído no momento da efeméride. Desde o curto reinado de D. Pedro I, quando o Sete de Setembro suplantou o Doze de Outubro (data da aclamação), passando pelas efemérides redondas (50, 150 e 200 anos), percebemos o que Lima Jr., Schwarcz e Stumpf (2022), autores de um dos diversos livros sobre o tema lançados no bicentenário, definiram como “Sequestro da Independência”, ou seja, a tentativa de apropriação pelos governantes da narrativa da emancipação política do Brasil, tentando guiá-la como legitimadora dos seus projetos, exaltando fatos e personagens que reforcem mais a sua perspectiva ideológica.

Se na primeira investida (1824) na disputa pela construção narrativa da emancipação, ainda no calor dos acontecimentos, o imperador D. Pedro I quis assumir o protagonismo com a valorização do Grito do Ipiranga; em 1872, a do Segundo Reinado pretendeu explorar a data como tentativa de recuperar a credibilidade da monarquia, abalada por sucessivas crises (política, militar e religiosa), e reforçar a liderança política do Sudeste; em 1922, a elite paulista cafeeira tentou centralizar o desenrolar dos eventos da Independência em São Paulo, simbolizada com a inauguração do Monumento do Ipiranga; em 1972, os militares em plena ditadura, buscaram associar a imagem de D. Pedro I à caserna, fazendo um périplo com os restos mortais do imperador e família pelo país.

Em 2022, não foi diferente. Ao mesmo tempo em que ocorreram discussões acadêmicas em diversas universidades e estabelecimentos culturais, o Governo Bolsonaro “roubou” a data para venerar um suposto patriotismo, atacar as instituições democráticas e fazer campanha eleitoral em Brasília, São Paulo e na Praia de Copacabana (Rio de Janeiro). E novamente se fez uma opção mórbida: a vinda do coração embalsamado de D. Pedro², que deixou Portugal de avião e desembarcou no Brasil com honras de Estado, sendo exibido ao povo brasileiro como um símbolo do patriotismo. Em comum com as outras datas, a pouca importância dada ao povo como protagonista nos festejos³.

A dissertação em tela é contemporânea ao bicentenário, escrita no calor da hora, combinou com a minha inquietação profissional com o tema, desde que comecei a lecionar na rede estadual do Rio de Janeiro, em 2013. Ao consultar os livros didáticos, percebi com certo espanto que as narrativas sobre a história da Independência do Brasil se assemelhavam a dos meus tempos de estudante no fim dos anos 1980, ou seja, em um intervalo de mais de 30 anos que separam a minha escolarização do efetivo início profissional em salas de aula. Algumas ideias-chave, estruturantes das narrativas didáticas, eram baseadas na lógica de que a Proclamação da Independência parecia inevitável, um simples desdobramento da vinda da Família Real ou da Revolução Francesa, sendo realizado por colonos descontentes com a tão propalada intenção recolonizadora das cortes⁴. Os personagens principais se repetiam também com o estereótipo tão marcante da história oficial: homem, proprietário, branco e de meia-idade, sendo os demais segmentos da população ignorados.

A ideia de evento de 1822 sem derramamento de sangue prevalecia, e as diversas Guerras de Independência continuavam secundárias. Essas permanências e as pequenas inovações percebidas a priori fizeram com que decidisse pelo estudo aprofundado do tema, com consulta à bibliografia acadêmica de história e de ensino de história, para compreender se era uma impressão deturpada ou uma realidade: a continuidade de uma abordagem tradicional no ensino da temática da Independência nos livros didáticos.

² A informação pode ser confirmada nos relatos de imprensa da época, como o da CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/coracao-de-dom-pedro-i-e-escoltado-por-dragoes-e-tem-show-da-esquadrilha/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

³ Os eventos com maiores presenças de público (Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro) foram dominados pela presença dos chamados bolsonaristas, adeptos do então presidente, o que não atraiu outros grupos políticos ou pessoas interessadas apenas em comemorar a data. A imprensa fez diversas reportagens sobre o evento como esta da BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62827489>. Acesso em 10 abr. 2024.

⁴ No artigo a Retórica da Recolonização, Márcia Regina Berbel discute a importância exagerada ao tema da recolonização, que aparece poucas vezes nos debates das Cortes, em Lisboa, sendo adotado apenas quando os portugueses europeus se mostram irredutíveis na defesa do monopólio econômico. Politicamente, boa parte dos deputados preferia se tornar província portuguesa a ser submetida a unidade do Rio de Janeiro (Jancsó, 2005).

Por coincidência, durante o desenvolvimento da pesquisa, o desfile da escola de samba Beija-Flor com o tema dos 200 anos da emancipação brasileira, no Carnaval de 2023, tocou em dois pontos que espero aprofundar: a invisibilidade de escravizados, libertos, indígenas e mulheres, mas também o senso comum justificado pelo carnavalesco e por comentaristas da televisão sobre a suposta “história que a escola não conta”. Trata-se de pré-julgamento que coloca em xeque diretamente o trabalho do professor em sala de aula, sem levar em conta o contexto que envolve a consolidação da história tradicional.

A chamada do Globoplay reforça esta ideia veiculada na transmissão: “Onde o povo fez a história e a escola não contou”, é o tema da comissão de frente da Beija-Flor. Então, espero que a dissertação abra uma discussão dos motivos por que a história não conta esses outros possíveis da Independência de Brasil e quais estratégias viáveis para oferecer novas abordagens em confronto com a tradição. Araújo (2014) já nos alerta de que não é preciso jogar fora a tradição, mas sim temperá-la com outras possíveis.

1.1 Efemérides redondas

As datas redondas da efeméride da Independência do Brasil, o Sete de Setembro, são comemoradas e exploradas pelos governos vigentes, e os festejos dos 50, 100 e 150 anos se desenrolaram em contextos bem diferentes. O de 1872 (50 anos) coincidiu com um momento de euforia nacional com a recente vitória na Guerra do Paraguai (1870), sob a liderança de D. Pedro II, herdeiro da dinastia de Bragança, que simboliza a transição pacífica de colônia (Reino Unido) a Império. A elite do Sudeste, de acordo com a concepção de Lima Jr. Schwarcz e Stumpf (2022), teria sequestrado a data para reforçar o evento como pacífico e conduzido pelos líderes da região mais desenvolvida economicamente do país e que vivia a euforia do café.

Entre os acontecimentos festivos de 1872, como reforço dessa concepção do predomínio sudestino na emancipação, destacou-se a inauguração, no Rio de Janeiro, da estátua de José Bonifácio de Andrada e Silva, o patriarca da Independência, no Largo de São Francisco. A obra produzida pelo francês Louis Rochet foi patrocinada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e pelo Imperador Dom Pedro II. Bonifácio simbolizava bem a ideia de uma Independência conduzida por uma elite capaz de alcançar os seus objetivos sem abalos sociais, mantendo a integridade territorial, sob a liderança de D. Pedro I, e, ao mesmo tempo, escamoteando as disputas internas das províncias que lutavam

por autonomia e as guerras de 1822-24 para impor o projeto do Rio de Janeiro, liderado por Bonifácio, às demais regiões do recente império.

Outro evento marcante foi a realização do primeiro censo demográfico, organizado de forma oficial com a instituição da Diretoria Geral de Estatística (decreto 4676/1872), com o objetivo de se conhecer a nação e sua população para permitir a execução de políticas públicas, que registrou 1,5 milhão de escravizados, uma marca que comprometia a tão desejada imagem de um país moderno e que não se coadunava com os planos do imperador de apresentar ao mundo uma nação moderna, que se desenvolvia em plenos trópicos.

Já, em 1922, os cem anos foram festejados em um governo republicano, que tratou de reforçar seus laços históricos com os ideais emancipacionistas, reabilitando Tiradentes como Herói da Inconfidência, e D. Pedro II, como responsável pela manutenção da integridade territorial do Brasil. Um dos principais símbolos do Centenário foi a realização da Exposição Internacional⁵ com o objetivo de passar uma imagem de modernização e unidade do país, apesar da vigência de estado de sítio após a eleição de Arthur Bernardes para a presidência da República.

A cidade do Rio de Janeiro passou por uma transformação urbana para reforçar a ideia de uma nação em sintonia com as metrópoles desenvolvidas da Europa. Entre as alterações no plano urbano, a mais simbólica foi a demolição do Morro do Castelo, um dos marcos de fundação da cidade, com o intuito de arejar e dar ares de modernidade a capital do país, que, apesar de ter passado pela reforma de Pereira Passos, no começo do século XX, ainda era vista por suas rivais, como São Paulo, como atrasada e antiquada para ser a porta de entrada do país. Não se pode omitir que a demolição do Morro do Castelo fez parte de um projeto autoritário não apenas de embelezamento ou saneamento, mas também de segregação social ao afastar do centro da cidade milhares de pessoas de baixa renda que moravam no Morro do Castelo e seus arredores.

No Livro “A nação faz 100 anos” (1992), a autora Marly Motta discute as críticas ao Rio de Janeiro como uma “cidadela velha” em contraste com a exaltação da cidade de São Paulo como símbolo da inovação e da pujança da nação que se sonhava. Esta tentativa de ocupação do locus da Independência se traduz na valorização do Grito do Ipiranga, como fato fundante da nação, com a reforma e valorização do Museu do Ipiranga, e uma campanha

⁵ As exposições internacionais eram eventos que buscavam reunir o que as nações tinham de melhor em suas áreas culturais, econômicas e tecnológicas. Cada país, tinha um pavilhão onde exibiam as suas maravilhas e que despertavam grande interesse na população e na imprensa. Duas delas, por exemplo, receberam durante a sua realização edição dos Jogos Olímpicos de Verão: Paris (1900) e Saint-Louis (1904) (Dantas, 2010).

exaltadora na imprensa local e nacional, capitaneada por Monteiro Lobato, que vendia a imagem de São Paulo como a locomotiva que empurra os vagões (demais estados).

Em passagem sintética da sua proposta, Motta (1992) diz que o discurso paulista buscava passar a imagem de que o Rio representava a nação atrasada que se era, e São Paulo, a nação moderna, que deveria ser. O que se coaduna com o denominado sequestro paulista do ano de 1922, apontado pelo livro o “Sequestro da Independência” de Lima Jr., Schwarcz e Stumpf (2022).

Em 1972, em plena Ditadura Civil-Militar, o sesquicentenário foi marcado por eventos grandiosos como a transladação dos corpos de D. Pedro I e Dona Leopoldina de Portugal ao Museu do Ipiranga, com festividades em diversas cidades, e realização de uma mini Copa do Mundo, com 16 seleções, aproveitando-se da empolgação com o tricampeonato mundial e que, por coincidência, teve como decisão Brasil x Portugal, com a vitória dos donos da casa, no Maracanã⁶.

Segundo a historiadora Janaína Martins Cordeiro, no artigo “O Sesquicentenário em 1972” (2022), o objetivo central da exploração da efeméride pelos militares era demonstrar que, se em 1822 o país tinha obtido a emancipação política, em 1972, seria a vez da econômica, em razão da euforia da população com o chamado Milagre Econômico. Os divulgadores da ditadura buscavam uma síntese perfeita entre o passado e o presente, sem deixar de evocar as perspectivas de futuro.

Cordeiro ressalta outro fator importante neste sequestro da data pelos militares: a integração nacional. A festa pela Independência seria replicada nas cidades mais importantes do país, exaltando as narrativas locais sobre o tema, porém as enquadrando numa narrativa cívico-patriótica mais ampla. Tudo foi planejado com um ano de antecedência, com a formação de comissão organizadora liderada por militares, e que definiram o período de comemorações entre duas datas simbólicas: do 21 de abril ao 7 de setembro, para fazer a junção entre os mitos de Tiradentes e D. Pedro I⁷.

A festa teve início com os Encontros Cívicos Nacionais (no dia 21 de abril) e se encerrou com a colocação dos despojos de D. Pedro I na cripta do Museu do Ipiranga (Sete de

⁶ No artigo “O Sesquicentenário em 1972”, Janaína Martins Cordeiro faz referência à Taça Independência, com jogos marcados para diversos estádios com o intuito de reforçar a integração nacional. O resultado final foi 1 a 0 para o Brasil, com gol de Jairzinho, segundo reportagem do Jornal dos Sports no dia posterior ao jogo: 10/07/1972.

⁷ A autora explica a forma com que a comissão organizadora do evento tentou conciliar as personagens Tiradentes e D. Pedro I como integrantes da estirpe dos libertadores da pátria. Sem se preocupar com contradições gritantes, como o fato de avó de D. Pedro I (Dona Maria) ter dado a ordem da execução de Tiradentes, que, por sua vez, combateria o despotismo da dinastia dos Bragança. Seria a formação militar o que uniria os dois acima das diferenças.

Setembro). Pode-se destacar também a utilização da mídia para vender a imagem desejada da Independência pelos militares e seus apoiadores civis: o filme *Independência ou Morte* (1972), estrelado por Tarciso Meira e Glória Menezes, que se tornou popular e foi repetido todos os anos na data até a redemocratização do país.

Em sua dissertação do ProfHistória, “As comemorações do sesquicentenário da Independência em 1972 e suas possibilidades pedagógicas”, Carmen Virgínia Pereira Dysarz (2020), aborda como a festa dos 150 anos foi explorada pelo governo vigente com a intenção de divulgar a imagem de um país que dava certo e caminhava sem sustos para o futuro grandioso. Assim como em 1922, pretendia-se ressaltar a realização de uma segunda Independência, agora a econômica, que retiraria o Brasil do grupo das nações não desenvolvidas.

Neste cenário, as celebrações dos 150 Anos da Independência ganharam características muito específicas, onde a propaganda nacionalista e ufanista teve grande influência ao usar o passado para apresentar um Brasil, que não viveria mais esperando um futuro. Para os organizadores das comemorações, o presente havia chegado. Assim, se coube no passado a D. Pedro I fazer a independência do Brasil de sua metrópole portuguesa em 1822, em 1972 caminávamos para a independência econômica e política, libertando o país das mazelas brasileiras e das ideologias de esquerda (Dysarz, 2020, p. 13)⁸.

Em seu artigo *o Nacionalismo Autoritário Ritualizado*, de 2023⁹, Rodrigo Patto Sá Motta reforça a posição de Janaína Cordeiro e Carmen Dysarz e acrescenta que os festejos pelos 150 anos da emancipação nacional também foram utilizados para se passar a imagem do país como nação moderna e desenvolvida. Não se pode esquecer que se vivia na época o chamado Milagre Econômico. E, assim os militares tentaram elaborar uma conexão entre o 7 de setembro e o 31 de março, data do Golpe que depôs o presidente João Goulart, em 1964. Segundo Motta, o discurso do Sesquicentenário ainda era fundamentado na proposição de que

Pedro I conquistara a Independência Política e garantira a unidade do Brasil contra as forças centrífugas. Por seu lado coube, a “Revolução” de 1964 conquistar a Independência econômica e assim completar o trabalho do Imperador, o que estabelecia uma conexão estreita entre as duas datas (Motta, R., 2023, p. 37-57).

Deste modo, não se podia esperar uma comemoração isenta de interesses políticos e ideológicos no Bicentenário, em 2022, ainda mais em ano eleitoral com a sociedade brasileira bem polarizada. A recente comemoração do Bicentenário, em 7 de setembro de 2022, foi explorada pelo governante do momento (e candidato à reeleição) que, segundo acusações dos oposicionistas, teria sequestrado a data histórica e afastado do evento os brasileiros de outras

⁸ A dissertação faz um levantamento detalhada dos eventos oficiais do Sesquicentenário, dando ênfase na vinda dos restos mortais de D. Pedro I e da realização da Taça Independência masculina de futebol.

⁹ O autor ainda cita que houve críticas as estratégias de exploração da Independência pelo Governo Militar por parte de setores conservadores, como os representantes da Igreja Católica e de órgãos da esquerda, como O Pasquim, mas não tiveram relevância pelo clima de censura do país. Mas, segundo Motta, após 1972, os festejos da Independência foram perdendo força no país com cada vez menor mobilização popular.

preferências ideológicas, como se tivesse o monopólio do nacionalismo. A tentativa de usurpação começou um ano antes, quando o então presidente Jair Bolsonaro liderou uma manifestação com contornos antidemocráticos (com faixas de fechamento do STF e do Congresso e pedidos de intervenção militar), e, segundos analistas¹⁰, tentou vender a ideia da iminência de nova Independência. Ainda em setembro de 2021, o Governo Federal lançou a campanha comemorativa do Bicentenário com o selo oficial enfatizando o punho de D. Pedro I erguendo a espada no brado do Ipiranga, imagem retirada do quadro Independência ou Morte (1888), do artista Pedro Américo, que, assim como em 1972, buscou valorizar a face militar do primeiro Imperador.

Apesar da proximidade temporal do evento em relação à dissertação, não seria precipitado afirmar que existiu uma exploração política da efeméride, no segundo semestre de 2020, desde a chegada do coração de D. Pedro I (um evento que relembra a chegada dos restos mortais da família real) à mudança de local da tradicional parada de Sete de Setembro, no Rio de Janeiro, que saiu da Avenida Presidente Vargas para a orla da Praia de Copacabana. Este evento foi dominado pela presença de adeptos do presidente Bolsonaro, a maioria vestida com camisas da seleção brasileira de futebol, símbolo do sequestro pelos bolsonaristas de um patrimônio de todos os brasileiros.

No Sete de Setembro de 2022, os adeptos do presidente Bolsonaro tentaram se apropriar da data de forma explícita com manifestações em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, que, em vez de fazer referência ao Bicentenário se concentrou na divulgação da candidatura do então presidente à reeleição. Vale destacar aqui que o pleito ocorreria menos de um mês depois, se constituindo parte da campanha presidencial daquele ano. As comemorações, entretanto, restringiram-se aos seus apoiadores e perdeu-se uma boa oportunidade de um debate popular mais amplo a respeito do significado da efeméride e de como o Brasil se apresentava 200 anos após o Grito do Ipiranga por D. Pedro I.

Dois dias após o evento, a revista Carta Capital disponibilizou o artigo "Bolsonaro sequestra a Independência e mídia serve de palanque", em seu site¹¹. O texto explorou o fato de a chamada mídia comercial (Globo, Folha SP e Estadão) ter comprado a versão de Bolsonaro e realizado uma cobertura acrítica do evento. "[...] o problema, uma vez mais foi que a estratégia de criar um caos informacional, espalhar mentiras e se autopromover

¹⁰ No livro Sequestro da Independência, Lima Júnior, Schwarcz e Stumpf Jr dedicam o último capítulo aos preparativos do bicentenário e fazem uma análise do dia 21 de setembro de 2021, que consideram uma tentativa de afronta as instituições democráticas com a inversão de conceitos como liberdade de expressão e o agir dentro das quatro linhas (a Constituição de 1988).

¹¹ A reportagem pode ser consultada no link: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/bolsonaro-sequestra-a-independencia-e-midia-serve-como-palanque-do-desfile-eleitoral/>

encontrou eco na mídia comercial e na imprensa pública.” (Mendes; Moura, Bandeira; Vieira; Gomes, 2022), destacando que o evento na praia de Copacabana foi transmitido em rede pelas televisões da Empresa Brasileira de Comunicação. Os autores ainda abordam que a Rede Globo teve uma cobertura crítica, mas o Sistema Brasileiro de Televisão e a Record pareciam “assessoria de imprensa do Governo”. Ainda apontam que a manifestação de caráter popular, organizada pelos grupos sociais, teve registros mínimos pela grande mídia e foi ignorada pela pública.

Diante de tão conturbado processo político vivido nos últimos quatro anos, culminando com bicentenário e as eleições presidenciais, é inegável reconhecer a relevância do tratamento do tema em sala de aula. Os episódios recentes só ressaltam a proximidade do tema com o cotidiano dos estudantes e como os poderes constituídos o exploram de forma a tirar benefícios políticos. Deve-se indicar que outros acontecimentos importantes marcaram a festa do Bicentenário como a reabertura do Museu Ipiranga, em São Paulo e a reinauguração da fachada do Museu Nacional da UFRJ, na Quinta da Boa Vista, residência dos soberanos e um dos palcos dos eventos da Independência, em 1822.

1.2 A relevância da temática da Independência nos livros didáticos

O desenvolvimento do tema da Independência do Brasil (1822) no ensino de história da educação básica está relacionado com a consolidação da disciplina, durante o século XIX, com a ênfase na construção da identidade nacional e consolidação do Estado centralizado. O fantasma da desagregação das províncias, que viriam a formar o império, sempre pairou nos projetos e decisões dos dirigentes políticos, que unificaram a nova nação com uma mescla de negociação e utilização da força militar, comandada nessas lutas iniciais por militares estrangeiros, em função da ausência de exército e marinhas nativos.

O percurso da disciplina história demonstra que, ao longo do tempo, construiu-se uma homogeneidade não só entre as diversas províncias, que reagiram de forma diferente aos diversos projetos de emancipação, como uma projetada integração racial entre os povos constituintes da nacionalidade: portugueses (europeus), negros (africanos) e os nativos. A disciplina história, associada a geografia neste período, apareceria como o campo de ensino e aprendizagem privilegiado para a divulgação e consolidação dessa ideia de brasilidade. Portanto, o ensino de história se associava à construção do Estado nacional brasileiro. Resumindo: o tema da independência surgia como tema obrigatório no ensino de história, uma vez que estava em curso a criação de um sentido de brasilidade.

Podemos dizer que o estudo da Independência do Brasil segue como um dos direcionadores do estudo da história brasileira no ensino básico, desde meados do século XIX até o PNLD escolhido para a pesquisa, o do ano de 2015. Este marco orientador para o estudo de um fato como periodizador histórico se encaixa no conceito de nó histórico, desenvolvido por Carlos Alberto Vesentini, que o coloca ao lado de outros acontecimentos como o “Descobrimento” do Brasil, a Proclamação da República e a Revolução de 1930.

De acordo com Vesentini (1982), a Independência do Brasil se estende para trás em termos cronológicos, em alguns casos chegando às Inconfidências (Mineira, Baiana e Carioca), a partir de 1789, e para a frente até o Golpe da Maioridade, em 1840. No meio do percurso, encontra-se um fato decisivo para o desenrolar da história nacional: a vinda da família real, em 1808. Percebe-se nessas conexões dois riscos que serão abordados ao longo do debate teórico: o de causa e consequência e o de evolução linear, como se a Independência fosse o único desfecho possível do percurso histórico iniciado em 1789, sem se analisar criticamente outras possibilidades e porque este desfecho, o da Independência, em 1822, saiu como vitorioso.

O predomínio da tradição de uma periodização herdada desde o século XIX, coordenada por nós históricos, é uma questão que deve ser analisada pelo docente ao trabalhar com temas centrais como o da Independência do Brasil. Marilena Chauí (1980), no prefácio para a obra “1930 o Silêncio dos Vencidos”, de Edgar de Decca, diz ser preciso explicitar a periodização oficial, até mesmo como forma de poder reorientá-la no momento do planejamento do curso:

De sorte a evidenciar que esta última não é uma ação teórica e desinteressada, mas um ato de poder. A periodização produz o lugar da história e, como ele, o da origem legitimada do poder vigente. A Independência do Brasil assume o papel de marco inicial da criação do "Estado Demiurgo", que será o responsável pela criação e desenvolvimento da nação, além de ser o responsável pela integridade territorial do país. O discurso dos demais segmentos sociais acabam silenciados para se proceder a construção de uma temporalidade única, linear, contínua e "despojada de alternativas históricas gerais (Chauí, 1980, p. 12).

Por outro lado, Helenice Rocha defende o conceito de núcleos temporais, com o predomínio dos temas centrais, atuantes como conectores, sendo o elo com os chamados secundários, que podem ser antecedentes ou subsequentes ao da abordagem principal. Um desses núcleos, como exemplo, é o da Revolução Francesa, conector de temporalidades em torno de si, na sequência de capítulos dos livros, como: absolutismo e independência das colônias na América, incluindo aí os episódios relativos à emancipação política brasileira.

A Independência do Brasil, ao se analisar os livros didáticos e o currículo oficial, atuaria como um núcleo temporal da história brasileira, articulando os eventos de 1822, com

os anteriores e posteriores, escolhidos pelos autores dos LDH e os professores em sala de aula. Rocha (2015), no entanto, alerta para o domínio do eurocentrismo como categoria pressuposta transversal, conferindo uma direção argumentativa para os processos de Independência. Em muitos casos, para exemplificar os argumentos dela, o estudo da Independência do Brasil se associa ao da Revolução Francesa e seus desdobramentos (o mais visível o da vinda da família real), reforçando a ideia de que sem esses episódios externos seria difícil a efetivação da Independência do Brasil, caso se dependesse apenas das revoltas provinciais e do caráter incipiente de construção da nacionalidade.

Seja como nó histórico ou núcleo temporal, a narrativa da Independência do Brasil despontada nos LDHs de uma forma linear, reforçando a ideia de um desfecho inevitável, como se a semente da Independência começasse com a Inconfidência Mineira, frutificasse com a vinda da família real e viesse à tona em 1822. Trabalha-se de forma precária, ou, às vezes, omite-se por completo, os diversos projetos concorrentes em meios aos acontecimentos, como os defensores da manutenção da união com Portugal, federalistas e republicanos, que resultaram em disputas políticas e militares como as ocorridas na Bahia, Piauí/Ceará, Pará/Maranhão e Cisplatina, ao longo do período de 1822-23.

Neste ponto, a referência constante à postura recolonizadora das cortes portuguesas, reunidas em Lisboa em 1820, aparece nos livros didáticos de história (LDH) como um fato consumado, sem o cuidado de se levantar o seu real peso nos debates políticos de então, omitindo-se que, no começo, a maioria dos deputados brasileiros presentes defendiam mais autonomia provincial do que a centralização do poder no Rio de Janeiro.

Ao consultar o artigo de Berbel (Jancsó, 2005)¹², percebe-se que ela faz um levantamento dos debates parlamentares, através da análise dos anais das cortes, e afirma que o neologismo recolonização foi construído durante as disputas pelo poder, em princípio, pelo grupo político alinhado ao grupo do Rio de Janeiro, que era contrário não apenas à transferência da sede do poder à Lisboa, mas também da autonomia e da ligação direta das províncias brasileiras com Portugal. Segundo ela, este discurso só ganha ressonância em 1822, com a decisão da Corte de enviar tropas às províncias e de controlar o poder militar delas, com governadores de armas enviados diretamente de Lisboa.

Enquanto a autonomia provincial permaneceu garantida nas bases da Constituinte, os pernambucanos, por exemplo, aceitaram sem contestação um decreto que extinguiu as funções centralizadoras do Rio de Janeiro, com a anulação dos Tribunais de Instância Superiores e o

¹² Este artigo faz parte do Livro *Independência: História e Historiografia*, organizado por István Jancsó, lançado pela editora Hucitec (SP), em 2005. A autora faz um levantamento minucioso dos debates e demonstra as raras citações a recolonização antes do acirramento político no segundo trimestres de 1822.

retorno de D. Pedro, desde que pudessem governar em seu estado sem ingerência de Lisboa. Este tipo de discussão está ausente dos livros didáticos, como será desenvolvido no capítulo 2, que tendem a uma unificação da ressonância dos debates nas cortes. Mais uma vez, a pluralidade de projetos fica esvaziada em detrimento de uma única alternativa: a Independência sob o comando do grupo político do Sudeste.

1.3 As dificuldades de elaboração da síntese histórica

Com as mudanças historiográficas a partir dos pós Segunda Guerra Mundial e da expansão das ofertas de pós-graduação nas universidades brasileiras, no período da redemocratização, surgiram muitas novas abordagens, temáticas e personagens para temáticas históricas, inclusive a da Independência do Brasil, o que não deixou de ser incorporado pelos livros didáticos de história (LDHs). Mas não se pode perder de vista que a finalidade do LDH é antes de tudo didática e é aconselhável seu texto ter características que permitam uma leitura agradável, fluente e que, ao mesmo tempo, ensine e seja prazeroso para o estudante. Malerba (2023)¹³ trata, no artigo “A Independência em síntese: sobre um exercício histórico”, sobre a perda de prestígio da síntese entre os historiadores, mas como ela vem sendo absorvida por não profissionais da ciência e que, com isso, conseguem sucesso de vendas e influenciam a forma como boa parte da população entende a história, ainda mais com o advento das redes sociais.

Os livros didáticos acabam sendo influenciados por essas mudanças na forma de se elaborar uma narrativa histórica já que são influenciados pelos avanços das pesquisas acadêmicas. Por isso, muitas vezes são criticados por não incorporar as novas temáticas e personagens, aproximando-se quase sempre de uma linha tradicional. Ao analisar as obras, assunto do próximo capítulo, percebi as permanências, porém não se deve perder de vista a finalidade dos LDHs, acima de tudo o caráter pedagógico e didáticos. O que faz com que muitas vezes sigam um enredo pré-estabelecido, seguido a tradição da síntese como estratégia para permitir uma maior assimilação do conteúdo por docentes e discentes, mesmo que isso acarrete algumas omissões.

Cabe ao regente, cobrir as lacunas das obras com materiais didáticos auxiliares. Malerba (2023) lembra que enquanto o acadêmico busca formular questões (que são apenas

¹³ In: Independência: Memória e Historiografia. Wilma Peres Costa e Têlio Cravo (organizadores). Editora Sesc, São Paulo, 2023. Neste artigo, Malerba aponta duas questões como essenciais para a perda de prestígio da síntese entre os historiadores: a emergência da história social e dos pós-modernismo. A primeira ampliou as temáticas e as personagens, enquanto a segunda colocou em primeiro plano a linguagem, em uma crítica a razão e ao progresso, herdados pela ilustração.

parcialmente resolvidas), o leitor comum quer respostas. Este paradoxo deve ser levado em conta ao se fazer a análise do livro didático.

O leitor comum, por sua vez, não está interessado em boas questões ou debates. Ele busca ao mesmo tempo um texto ágil, bem escrito, que gere fruição, prazer, que seja agradável e que, basicamente, apresente respostas prontas, soluções facilmente acessíveis para os problemas que levam aquela história. [...] A síntese quando bem realizada, ela tende a deixar o menor número de pontas soltas, de problemas sem explicações.” (MALERBA, 2023, p. 103).

1.4 A Independência do Brasil como marco da construção nacional na história escolar

A introdução da história como disciplina escolar no Brasil está ligada à formação do Estado Nacional, o que conduziu o ensino da temática da Independência a uma perspectiva de evolução natural da colonização, cuja maturidade seria atingida em 1822, com um movimento pacífico e unânime em todas as províncias, optando-se por dar pouco destaque aos projetos alternativos, os outros possíveis (como comentado acima) e as guerras da Independência, que foram relevantes na Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Cisplatina.

Conforme nos informa Ferreira (2013), ao longo dos séculos XIX e as primeiras décadas do século XX, a temática da Independência seguiu sendo abordada a partir da perspectiva da história tradicional, produzida boa parte dela pelos artigos das revistas do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), no qual prevaleciam a influência dos grandes homens e o apoio nos documentos escritos e visuais como o quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo. Vale a visita à memória de escolarização do autor desta dissertação para informar que, mesmo na condição de aluno dos antigos 1º e 2º graus, a emancipação brasileira era tratada como processo natural, pacífico e que foi aceito de forma unânime por todos os brasileiros. No século XXI, os LDHs até trouxeram novas abordagens e personagens, porém a linha mestra segue presa à tradição, como ausência de questionamento se era a Independência a única possibilidade ou não.

Em 2022, dentro dos debates acadêmicos ou não impulsionados pelo Bicentenário, as motivações da Independência foram sendo reelaboradas em lives, debates presenciais e publicações de livros. Neste último, chamou-me muito a atenção o “O Sequestro da Independência (2022)”, de Carlos Lima, Lilia Schwarcz e Lúcia Stumpf. De uma forma didática, utilizando-se de textos curtos e imagens, vão demonstrando como a construção do mito do Sete de Setembro foi sendo elaborado de acordo com os interesses dos governantes de plantão, que se aproveitam das efemérides, como demonstrado anteriormente.

A obra também faz uma análise minuciosa dos dois quadros mais utilizados como referência para os livros didáticos, dando subsídio para os professores fugirem da simples

utilização como ilustração. O de François-René Moreau (“a Independência do Brasil ocorreu na Europa.”) e o de Pedro América (“e a criação de uma pintura que grita.”). São capítulos que superam a discussão estética ou de escolha dos pintores para discutir os contextos no qual cada obra foi produzida e a intenção daqueles que as encomendaram aos artistas.

Revela-se a possibilidade de se debater a Independência em sala de aula como um processo ainda em construção e que tem as suas abordagens modificadas de acordo com os contextos político e social, ainda mais com o despontar das redes sociais, que trazem interpretações equivocadas, algumas mal-intencionadas, e que precisam ser combatidas pelos historiadores profissionais. Apesar do desmonte cultural provocado pelo governo de plantão (2022), o ano do Bicentenário não passou em branco e as discussões foram intensas, vivas e, com certeza, terão reflexos nos próximos anos nos livros didáticos de história e na sala de aula.

Mas esta construção da Independência corre o risco de seguir sendo naturalizada caso o professor não tenha consciência do seu artificialismo e dos perigos de ficar preso aos nós ou núcleos temporais, que buscam orientar a narrativa histórica sob o peso do eurocentrismo, conforme pretendo demonstrar na análise dos livros selecionados no capítulo 2 desta dissertação. Não se trata de desprezar por completo o conhecimento elaborado ao longo dos anos ou abdicar do apoio do livro didático de história, muitas vezes a única referência para o aluno das classes desfavorecidas. Cabe ao professor saber utilizar da sua autonomia em sala de aula para desenvolver uma narrativa acessível aos estudantes e, ao mesmo tempo, capaz de despertar o senso crítico sobre a temática da Independência.

Uma vez que tratamos do tema da Independência, obrigatoriamente, precisaremos nos debruçar sobre o debate acerca dos conteúdos que compõem as narrativas sobre ela. Vale destacar que os livros didáticos apresentam narrativas possíveis dentre outras que são construídas em sala de aula. Dadas as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas, o único material de ensino que a grande maioria dos estudantes possuem é o livro didático. Daí, a centralidade de seu uso no ensino básico. Para balizar a nossa análise, devemos trazer à tona duas questões centrais: o que é conteúdo de ensino de história? Os conteúdos presentes nos livros didáticos têm rompido efetivamente com a tradição?

Começamos com a contribuição da professora Ana Maria Monteiro. Vale destacar que Monteiro (2005) ressalta a importância de valorização do saber escolar, o que é desenvolvido ao longo dos anos pelo docente e seus colegas nas diversas tentativas de abordagem do tema, e que é importante que dialogue com o saber acadêmico, muitas vezes consolidados nos livros didáticos. O professor tem a autonomia para criar a sua narrativa de acordo com a cultura de

sua escola, o contexto vivenciado pelos seus estudantes e a sua experiência de erros e acertos acumulados durante a sua trajetória. Como sugestão a autora indica a importância de se considerar as especificidades dos saberes escolares, sendo compostos pela mescla de diferentes narrativas.

Afinal, os saberes escolares são complexos constructos compostos de saberes acadêmicos da disciplina de formação de origem, saberes da experiência docente e dos próprios estudantes como forma de encontrar o melhor tom para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Queremos, com isso, ressaltar que os conteúdos de ensino de história não estão apenas ancorados nos saberes acadêmicos, embora sejam saberes de referência. Para uma adequada discussão sobre o significado dos conteúdos do ensino de história, vale visitar as proposições construídas por Ana Maria Monteiro, a exemplo, do conceito de heteroglossia.

Em relação ao conteúdo da disciplina, Monteiro (2005) sugere uma abordagem do conteúdo da disciplina heteroglossia, que consistiria numa conjugação de vozes variadas e opostas (dos diversos segmentos sociais e personagens envolvidos numa temática). No lugar da Voz da História (muitas vezes vinculadas ao LDH), seriam narrados pontos de vista diferentes dos diversos atores em confronto. Ao nosso ver, o tema da Independência oferece a possibilidade de abordagens múltiplas, fugindo dos perigos de uma história linear, eurocêntrica, branca, masculina e tradicional. O tema da Independência oferece essa possibilidade por trazer o confronto de uma narrativa tradicional, enraizada na historiografia desde meados do século XIX, com os avanços constantes da pesquisa historiográfica com acréscimo de novas temáticas e segmentos sociais até então afastados do foco principal. Exige-se o trabalho de síntese, o que não é uma tarefa fácil para os autores dos livros didáticos, que estão muitas vezes pressionados por questão de espaço, já que a abordagem do conteúdo não é ilimitada.

Ao realizar a análise dos livros didáticos selecionados (segundo capítulo desta dissertação), busca-se compreender como o discurso tradicional recebe os fluxos das outras vozes históricas, a que nos referimos são aquelas que foram submetidas ao apagamento ao longo de séculos mediante o processo de epistemicídio metodológico (Santos, 2017). Este conceito trata das tentativas de apagamento de conhecimentos de determinados povos em detrimento de uma visão hegemônica e eurocêntrica, o que, por sua vez, determina a forma de contar os acontecimentos que se passaram na América Latina e em outras áreas consideradas periféricas.

Tal apagamento gerou o que foi definido pela escritora nigeriana Chimamanda N. Adichie (2019) como a história única (e seus grandes perigos), ou seja, os relatos

anteriormente apagados e negligenciados dos povos originários. Esta mudança de percepção, com a recuperação dos relatos das populações subalternizadas, permitirá a abertura de novas possibilidades e recursos didáticos e narrativos oferecidos aos professores para debater com os estudantes o perigo de uma histórica única, naturalizada, inevitável e evolucionista.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade espedaçada.” (Adichie, 2019, p. 11).

No seu livro “O Perigo de uma História Única”, ela afirma ainda que as histórias foram usadas muitas vezes para espoliar e caluniar um povo ou comunidade, porém elas têm o potencial de empoderar e humanizar os que são tratados como vencidos ou sem vozes pela história única, quando estes têm suas histórias levadas em consideração. E que colocar em xeque o discurso da história única traz a possibilidade de “reavemos uma espécie de paraíso.” (Adiche, 2019, p. 11).

A questão de outras histórias possíveis abre o caminho para o professor realizar o seu trabalho sem abdicar do livro didático, apenas abordando-o com uma das fontes importantes, mas não a única, para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. Por isso, no produto final (terceiro capítulo) recomendo a utilização em paralelo de materiais paradidáticos que possam ampliar a discussão e trazer visões não acadêmicas sobre o tema, até como forma de se poder debatê-las e combatê-las quando tragam versões distorcidas e com conotações ideológicas para o objetivo de manipulação político partidária.

As novas perspectivas de abordagem, especialmente aquelas que se fundamentam no pensamento decolonial¹⁴ nos instigam a repensar alguns paradigmas que marcaram as tradições do pensamento histórico, especialmente o eurocentrismo. Em uma das lives do Portal do Bicentenário, a “Patrimônio das populações invisibilizadas¹⁵: possibilidade de projetos em sala de aula”, a professora Daniele Arruda (UFJF) levanta a questão da necessidade de valorização da memória das pessoas comuns como forma não apenas de diminuir a influência eurocêntrica, mas também para fazer com o que o aluno do ensino básico compreenda o seu próprio protagonismo e sua percepção como sujeito da história.

Com essa percepção de que tudo que envolve a vida das pessoas é importante não somente para elas, mas também para os outros (seus contemporâneos). E que não

¹⁴ Surgido na América Latina, é um pensamento crítico ao eurocentrismo e que busca dar voz e visibilidade aos povos historicamente subalternizados e oprimidos desde o início do processo colonial. Tem como alguns autores ilustres Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh.

¹⁵ A íntegra da live se encontra no Portal do Bicentenário e pode ser acompanhada pelo Youtube através do seguinte link: [Patrimônio das populações invisibilizadas: possibilidade de projetos em sala de aula - YouTube](#). Além da professora Daniele Arruda, fizeram parte da discussão Isadora Ribeiro (PUC-MG), Dalila Singulane (UFJF) e Tathiani da Silva (UFJF). A transcrição da fala foi adaptada para facilitar a compreensão, mas manteve a íntegra do pensamento exposto por Arruda.

podemos reconhecer apenas aquilo que faz parte da história oficial. Porque o que é oficial é fruto de uma escolha. É, desta forma, a escola surge como um local de possibilidades para se trabalhar com as outras lembranças e as pluralidades da história. (Patrimônio..., 2022)

Já o professor Luciano Mendes (UFMG) amplia a situação na live “A educação no Bicentenário da Independência”¹⁶, lembrando que a própria constituição da sociedade no período colonial e seu desenvolvimento após a emancipação contribuir para a difusão de um discurso único. Segundo Mendes (A educação..., 2022), não se pode esquecer que a aqui (na América Portuguesa, depois Brasil) se constituiu uma sociedade violenta e arbitrária, como se vê já no próprio processo de invasão e ocupação do território. O que levaria a genocídio literal das populações nativas e não apenas pelo aspecto cultural, o que sempre dificultou os discursos múltiplos. Trazendo esta falar para as narrativas da Independência do Brasil, é compreensível que em meados do século XIX a construção histórica privilegiasse o elemento branco e eurocêntrico.

Além da percepção empírica sobre a dinâmica estática da abordagem nos LDH e na estrutura curricular, fruto da minha experiência em sala de aula a tratar do tema, tive a atenção despertada pelo artigo “Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna” (2014), da professora Cíntia Araújo, com quem fiz duas disciplinas durante o curso do ProfHistória.

Ela apresenta o seu desconforto com uma perspectiva temporal linear e progressiva dentro ainda dominante no do ensino de história, que associa ao regime moderno de historicidade, com ênfase numa orientação eurocêntrica. Estas questões levantadas por Araújo são debatidas nessa dissertação, já que a temática da Independência nos LDH segue uma cronologia semifixa (de 1789 ou 1808 a 1822 ou 1831), com os fatos históricos se encaixando de forma natural, e selando um destino já anunciado pelos Inconfidentes.

As disputas de sistemas de governo, projetos políticos ou de interesses provinciais são sufocados, assim como uma dinâmica nativista do desenrolar dos eventos, quase que simples consequências das mudanças ocorridas no cenário europeu. Este modelo de história única que tanto me incomodava pode ser combatido com outras histórias possíveis, que dependem, segundo Araújo, da decisão de condução da aula pelo professor, e da percepção de que a história engloba outras histórias, outros personagens e encaminhamentos, sem a necessidade de desprezar por completo a história tradicional. A autora explora o mencionado pensamento da nigeriana Chimamanda Adiché: uma história única não é (necessariamente) mentira, mas é

¹⁶ A live pode ser acompanhada no link: [A Educação no Bicentenário da Independência - YouTube](#) . Além do professor Luciano Mendes, estiveram presentes seus estudantes de doutorado Mateus Zica, Priscila Bahiense e Suria Barros. Ela fez parte também das iniciativas do Portal do Bicentenário.

incompleta. Não se dissocia do poder e acaba por sufocar outras discursos e possibilidades narrativas;

A história da Independência do Brasil narrada nos LDH ainda estaria incrustada de noções e construções históricas originadas no Século XIX, que enfatizam seu caráter pacífico, progressivo, linear e inevitável e fruto do esforço intelectual e político de uma elite do Sudeste. Adichie e o enredo da Beija-Flor, que busca valorizar os personagens supostamente esquecidos pela história, demonstram isso e nos auxiliam a pensar as diversas possibilidades de elaboração da temática em sala de aula fora do enquadramento da história única, e que com o poder de escolha e autonomia do professor tem força para confrontar a tradição enraizada de uma história única.

Os demais segmentos sociais. Negros, indígenas e mulheres eram notas de rodapé ou box curiosos. Por isso, decidi entender o porquê desta continuidade e tentar conhecer novas possibilidades de contar essa história, que segue fascinante para os estudantes.

1.5 O livro didático

Desde o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático, em 2004, após a sua criação efetiva em 1985, as escolas públicas brasileiras do ensino básico vêm sendo beneficiadas com a entrega gratuita de coleções de diversas disciplinas a cada três anos, que passam antes por critérios de seleção, avaliação e revisão de especialistas do Ministério da Educação. Em razão das grandes desigualdades sociais do país, os livros didáticos são muitas vezes a única fonte científica de consulta não só dos estudantes, mas também das suas famílias.

Esta política de distribuição de obras didáticas pelo Governo Federal, entretanto, remonta aos anos 1930, mas essa abordagem histórica não faz parte dessa dissertação, mas encontra-se referências literatura especializada. Os autores de livros didáticos precisam seguir os conteúdos, competências e diretrizes apontadas pelos editais lançados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de tentar padronizar a produção, não apenas graficamente, mas também em coerência com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Somente depois de passar pela triagem dos especialistas, eles são escritos, editados, publicados e remetidos para as escolas. A partir daí, o corpo docente de cada área tem a autonomia para escolher as obras que mais se encaixam em sua proposta de pesquisa.

Os livros didáticos tendem a refletir as concepções acadêmicas por ser produzido em sua maioria por professores provenientes das universidades, o que, segundo Monteiro (2009),

pode ser considerado uma primeira transposição didática, ou seja, uma busca por tornar acessível o conhecimento científico aos estudantes. Porém, ao longo de aperfeiçoamento dos processos do PNLD, verifica-se cada vez mais a importância da mediação interna na elaboração das obras, que seria a valorização do saber produzido e testado em sala de aula.

O que resultado é a mescla entre os saberes acadêmico e escolar, como uma “negociação de sentidos entre os agentes do processo, com a participação simultâneas de várias vozes, a oficial do autor, e as que emanam da realidade escolar. Este avanço só se tornou possível graças as experiências acumuladas ao longo dos anos pelos pareceres técnicos do PNLD.

A existência de programas como o PNLD e o PNLEM torna os livros recomendados representantes de uma política oficial, uma vez que avaliação representa um crivo de qualidade, uma indicação de orientação a ser seguida. Mesmo que não se imponha um manual ou um modelo único, que teoricamente, os professores tenham a liberdade de escolher entre as várias opções apresentadas, os livros “recomendados” são os oficialmente autorizados (Monteiro, 2009, p. 192).

O livro didático de história possui as suas características específicas como abarcar um longo período de tempo; trabalhar com questões sensíveis, como religião e a contemporaneidade, e exigir uma narrativa capaz de inserir o conteúdo sem torná-lo maciço. No verbete “livro didático”, no Dicionário de Ensino de História (2019)¹⁷, Itamar Freitas afirma que os LDHs são frágeis na seleção, distribuição e interpretação do conteúdo. O que os levam a manter muitas das propostas de histórias universais e eurocêntricas, oriundas dos séculos XIX e XX. Freitas (2019) demonstra os riscos da amplitude e compartimentação do conteúdo de história.

Tais orientações, no entanto, são contraditórias quando anunciam tratar da origem das primeiras sociedades até as desigualdades da globalização contemporânea. O mesmo acontece quando distribuem as matérias em “Pré-História”, “História Antiga”, “História Medieval”, “História Moderna” e “História Contemporânea”, justificando-se pela força do hábito e da tradição, quando incluem a experiência dos povos clássicos gregos e romanos dos quais a civilização ocidental é suposta herdeira (Freitas, 2019, p. 147).

O artigo da professora Cinthia Monteiro de Araújo, o “Por outras narrativas possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna”¹⁸, no livro *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*, levanta também a questão da permanência ou não de uma visão eurocêntrica do conteúdo nos currículos escolares atuais em temas como o da Independência do Brasil, o que se reflete nos livros didáticos.

¹⁷ O verbete “Livro Didático” foi escrito por Itamar de Freitas nesta obra que apresenta e debate diversos conceitos utilizados no ensino de histórias.

¹⁸ O artigo “Por Outras Histórias Possíveis: construindo uma alternativa a tradição moderna”, faz parte da Parte III da obra: livros didáticos de História e pesquisa em ensino de história.

Esta temática enquadra-se no que a autora denomina regime moderno de historicidade, que tem origem no próprio processo de invenção da disciplina no século XIX com foco na perspectiva temporal do futuro como progresso. Como se pode combater essa temporalidade linear homogênea e escapar dos perigos de uma história única? Para Araújo, uma das saídas do enigma é a autonomia do professor de decidir qual a história vai contar, mesmo sabendo-se da influência exercida pelos currículos, cultura escolar e livros didáticos na hora de exercer a docência em sala de aula.

Seria uma alternativa de se fugir dos perigos de uma história única, eurocêntrica, e que muitas vezes ainda norteiam os livros didáticos.

Por outro lado a permanência dessa tradição, ou seja, de uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva, perpetua no ensino de história uma orientação eurocêntrica que, acredito, alimenta o perigo de uma história única. [...] Encontrar sinais de construção alternativa a essa tradição que, a partir da crítica desse modelo, visam favorecer a existência e a emergência de outras experiências, de outras narrativas e de outras temporalidades por meio de outras histórias possíveis (Araújo, 2014, p. 230).

Com o apoio nas referências acima e com o cuidado de perceber a manutenção das tradições e as inserções de novas interpretações, realizarei o desafio de analisar a temática da Independência do Brasil, em livros selecionados e distribuídos nas escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático, e, por isso, utilizados por docentes em sala de aula.

1.6 O uso das imagens nos livros didáticos

Uma crítica recorrente que se percebe em análises de livros didáticos é a utilização das imagens apenas como ilustração sem explorar o seu potencial como fonte histórica. Em primeiro lugar, é necessário compreender que fotografia, quadro ou escultura são representações, escolhas feitas de forma consciente ou inconsciente pelos produtores, e não a reprodução fiel do acontecimento. No caso do estudo da temática da Independência do Brasil, este cuidado com o que foi selecionado pelo artista dá a possibilidade de compreender quais os elementos são considerados constitutivos da nacionalidade e quais são descartados.

É recorrente nos LDHs analisados para esta dissertação a inserção dos quadros clássicos, produzidos em contextos históricos diferentes: “Proclamação de Independência” de François René Moreaux (1844) e o “Brado do Ipiranga” de Pedro Américo (1888). Esta perspectiva é defendida no livro *Aprendendo a História: reflexão e ensino*¹⁹, escrito por Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, que defendem o uso das imagens como uma

¹⁹ Vale ressaltar que o capítulo 4 é dedicado ao estudo do uso das imagens no ensino de história no ensino fundamental. Os autores para ampliar a discussão trazem análise de duas obras históricas para exemplificar a discussão: Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles (1860) e Luís XIV, de Hyacinthe Rigaud, de 1701.

ferramenta importante para o êxito da relação ensino e aprendizagem, desde que o docente não omita as circunstâncias em que foi produzida.

A pesquisa com as imagens nos permite uma melhor compreensão de como esse tipo de documento pode se constituir em elemento fundamental para a construção de projetos nacionais para o Brasil, pois expressão disputas de diferentes ordens e podem tanto exaltar as qualidades e valores da nacionalidade quanto criticar temas importantes da nossa cultura (...) Com essa perspectiva, podemos entender quanto é fundamental desvendar o sentido das imagens para nos auxiliar a entender eventos, personagens e conjunturas da nossa história. (Ferreira; Franco, 2010, p. 121)

Em estudo específico do “Brado do Ipiranga”, o capítulo 2, Pedro Américo: a criação de obra que grita, do livro o *Sequestro da Independência*²⁰, Lima Jr., Schwarcz e Stumpf exploram o memorando escrito pelo artista após a entrega do quadro, para analisar uma a uma as inconsistências presentes, como a de D. Pedro aparecer montado em um cavalo em vez de mula ou a farda anacrônica dos soldados ao redor do então príncipe regente.

Essas escolhas contrastam com a busca da semelhança feita pelo artista, que estudou as vestimentas militares dos anos 1820, assim como encomendou a amostra da terra da beira do riacho para dar mais realismo ao seu trabalho. As opções estéticas, no entanto, foram feitas de forma consciente e não por simples desinformação, o que só reforça o cuidado que se precisa ter com as imagens nos livros didáticos de história.

O que propunha o autor era um possível equilíbrio entre a “verdade” e a “idealização no momento de traduzir o assunto histórico em pintura. Defendendo a pintura como forma de expressão, Américo alega que o artista “procede dominado pela ideia da impressão estética que deve produzir (...) a sua obra” Isso significa dizer que os elementos que pudessem deturpar a mensagem elevada seriam afastados da composição. Essa posição explica, por exemplo, porque o artista preferiu retratar D. Pedro montado num cavalo a retratá-lo sentado numa mula [...] (Lima Jr; Schwarcz; Stumpf, 2022, p. 85)

Ferreira e Franco (2010) sugerem aos docentes uma forma alternativa de se explorar as imagens históricas, sejam quadros ou fotografias, inseridas ou não nos livros didáticos. Em vez de procurar algum elemento a priori na imagem, deve se deixar surpreender por aquilo que pensa existir nela. Segundo eles, é preciso deixar a imagem falar (não no sentido positivista do termo), ter confiança de que ela tem algo a nos dizer, mas “é preciso ao mesmo desconfiar da imagem porque ela é um artifício, objeto de manipulação, foi construída e organizada, jamais tomá-la como transparente” (Ferreira; Franco, 2010, p. XX). Seria esta dupla atitude: de confiar e desconfiar uma possibilidade de estratégia para a exploração de uma imagem como instrumento essencial para a formação do conhecimento histórico pelo aluno do ensino básico.

²⁰ Vale destacar que os dois primeiros capítulos da obra discutem os quadros considerados clássicos para a temática da Independência do Brasil: “Proclamação de Independência” de François René Moreaux (1844), no capítulo 1 “A Independência do Brasil ocorreu na Europa” e o “Brado do Ipiranga” de Pedro Américo (1888), no capítulo 2- “Pedro Américo: a criação da obra que grita”.

Stroher (2012) ressalta que cabe ao professor/mediador alertar sempre o aluno para os riscos de analisar uma imagem de forma natural, já que, segundo o autor, esta perspectiva é falsa, pois, quando se observa a imagem, estamos no lado do receptor e não do autor e, desta forma, não temos condições de captar por completo a sua intencionalidade. Este cuidado de estar vigilante quanto a suposta naturalidade permitirá ao professor colaborar para que os estudantes reúnam ferramentas para melhor decifrar a fonte visual inserida no livro didático. O autor ainda adverte para o cuidado do docente em diferenciar a utilização das imagens com fins didáticos de uma simples ilustração. Esta é colocada de forma geral, sem relação com o texto, sendo mais relacionada ao projeto gráfico do que complemento da narrativa. Ou seja, é algo que não se torna essencial a compreensão da narrativa do capítulo. Ao longo da pesquisa, procurei executar a diferenciação sugerida entre imagem e ilustração e verificar como as imagens são utilizadas para a resolução de exercícios.

Ao longo da análise dos livros didáticos selecionados para a pesquisa terei o cuidado de observar qual abordagem é feita das imagens, se elas são exploradas pedagogicamente ou são simples ilustrações ou recursos gráficos para amenizar a leitura. Será interessante saber também como são observadas nos exercícios e questões formuladas ao final do capítulo e até que ponto contribuem ou não para a formulação de uma resposta.

2 POR DENTRO DOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Os critérios para avaliação das obras selecionadas

Um dos temas canônicos da história escolar, a Independência do Brasil tem relevante destaque na produção dos livros didáticos de história desde o século XIX, sendo um dos fatores indutores (Rocha, 2017) da construção da identidade e da formação do estado nacional. A batalha pelos seus sentidos, significados e memória se evidencia a cada efeméride (como demonstrado no capítulo 1) e recebe influência direta das políticas públicas de educação ligadas ao governo do momento. As tradições são inventadas e ajustadas de acordo com os sentidos pretendidos com o estudo da temática. As três obras selecionadas para análise fazem parte do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD) de 2017, válido para os anos de 2018/19/20 (sendo o último prejudicado pela pandemia) e foram desenvolvidos de acordo com as normas, padrões e direcionamentos didáticos contidos no edital do PNLD-2015 e depois avaliados e aprovados pela comissão de pareceristas escolhidos pelo Ministério da Educação.

A importância do livro didático é expressa em números como o fato de ele atender 90% dos estudantes do ensino básico (fundamental e médio), que em 2014 equivalia a um universo de cerca de 32 milhões de estudantes de um total de 37,5 milhões. O que faz do governo brasileiro o maior comprador de livros do país e, por isso, a importância fundamental desses editais para o mercado editorial. Célia Cassiano (2017)²¹ afirma que em alguns dos mais de 5500 municípios do Brasil, o livro didático é o único livro ao qual muitas pessoas têm acesso na vida. Não à toa o interesse da iniciativa privada de participar dos editais e tentar de alguma forma receber boa parte da verba destinada ao PNLD.

A motivação principal das obras é a de atender a diretriz básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de história: a formação para cidadania. Sendo a Independência, considerada importante, por ser o momento de nascimento da nação e da discussão sobre a cidadania e sobre os grupos sociais que teriam o direito de exercê-la.

Este capítulo será dividido em três seções. A primeira será uma breve apresentação das obras selecionadas, a segunda uma análise da construção narrativa do texto com seus fatores detonadores, encadeamentos, imagens, personagens e intertextualidade. Já a terceira consistirá em um esforço para perceber as marcas das tradições e as mudanças de abordagem

²¹ Em seu artigo à página 87, a autora apresenta um quadro com o número oficial de livros didáticos distribuídos em 2017: 144.767.947, beneficiando 29.416.511 estudantes. Estes números mostram não só a importância, mas a capilaridade do Programa Nacional do Livro Didático.

como forma de se reforçar a possibilidade de outras histórias possíveis da emancipação brasileira (Araújo, 2012).

Antes do panorama de cada LDH escolhido, o conceito de fator detonador será exposto até para que possa se perceber a sua importância para a análise. De acordo com Rocha (2018), o fator detonador seria o estopim para a narrativa histórica de determinado período histórico, ao mesmo tempo que mantém relação ao seu anterior. No caso da Independência do Brasil, surgem candidatos a ocupar a posição de fator detonador como a vinda da Família Real (em 1808), o mais utilizado na tradição do ensino escolar, as Inconfidências (Mineira, Baiana e Carioca) e a Revolução Francesa, os dois últimos fatos nas décadas finais do século XVIII. Esta escolha historiográfica pelo autor da obra didática direciona o enredo/intriga adotado na narrativa e influencia a conexão entre episódios, personagens, instituições, circunstâncias e o acaso. Desta forma, o conceito terá uma atenção especial durante o desenvolvimento do capítulo.

2.2 Os livros didáticos de história Selecionados

Estes foram alguns dos livros selecionados para a pesquisa.

Figura 1 - Livros didáticos de história selecionados



Fonte: acervo próprio.

Para chegar à amostra dos cinco livros utilizados para análise nesta dissertação, foi feita a consulta do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que traz as estatísticas das coleções mais distribuídas por componente escolar, entre outros dados²². Na página eletrônica, também pode se levantar os livros adquiridos por estados e quanto cada editora recebeu pelas vendas. Para se ter ideia da abrangência da política pública, somente em 2105 foram adquiridos pelo Governo Federal 87.662.022 livros para o ensino médio, atingindo 19.363 escolas e um total 7.112.492 estudantes. Entre os livros didáticos de história, *O História, Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, foi o mais requisitado com 1.385.765 unidades no total, divididos nos formatos de livro único ou dividido em três séries. Na segunda posição, aparece o *História Global*, Volume 2, da editora Saraiva, com 997.744 unidades distribuídas. O *História*, também da Saraiva, aparece em quarto lugar (594.275); *Oficina de História*, da editora Leya, em quinto (592.711); o *Ser Protagonista*, da SM, em sexto (579.939); e *Caminhos do Homem*, da Base, em décimo primeiro (246.815). A escolha dos livros também levou em conta a minha familiaridade com eles, já que tinha trabalhado com três deles (*História*, *Ser Protagonista* e *Caminhos do Homem*). Considero ter sido uma amostragem coerente já que engloba cinco dos onze mais usados em sala de aula.

A opção pelo PNLD 2015 foi que este acabou sendo último aplicado em sala de aula já que o seguinte de 2018 teve a sua execução parcialmente interrompida pela pandemia de Covid-19, que levou ao fechamento de unidades escolares em todo o país e boa parte do material didático passou a ser digital ou entregue em apostilas.

Já, no retorno a normalidade, com a aprovação do Novo Ensino Médio pelo Congresso Nacional, passou a ser utilizado um novo tipo de livro didático, que se organizava por áreas de estudos, e não mais por disciplina. Assim, os livros didáticos de história, como os trabalhados nessa dissertação, deixaram de ser distribuídos, porém ainda seguem sendo utilizados de forma informal por docentes, por ser muitas vezes o único material disponível nas unidades escolares. Não cabe a esse trabalho discutir se a mudança foi para melhor ou pior, mas apenas constatar que os velhos LDHs seguem sendo ferramentas importantes para o aprendizado de história dos discentes e seguem armazenados nas bibliotecas das escolas públicas.

²² Os dados podem ser consultados no portal gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>. Acesso em: 10 abr. 2024. A página tem informações sobre os anos de 2015 a 2018, mas deixou de ser atualizada durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro. Lembrando também que a PNLD teve uma diminuição de fluxo em 2020 pela pandemia e, em seguida, com a introdução do novo ensino médio mudou-se a forma de orientação pedagógica do livro, que passaram a ser por áreas de estudos e não mais por disciplinas específicas.

2.2.1 História, Sociedade e Cidadania

Segundo levantamento do Ministério da Educação²³, a coleção *História, Sociedade e Cidadania* (editora FTD) foi o livro mais escolhido pelos professores e distribuídos nas escolas no PNLD 2015 para o ensino médio, válido para os anos 2016/17/18. Em seu segundo volume, a obra didática trata do tema da Independência do Brasil na Unidade IV (Terra e Liberdade), em seu segundo capítulo (o 12º do geral), denominado emancipação política do Brasil. O autor Alfredo Boulos Júnior antecede a narrativa com duas imagens pictóricas: a Batalha de Friedland (1875), de Ernest Meissonier, referente a Napoleão, e Independência ou Morte (1888), de Pedro Américo, utilizando-as para fazer indagações aos estudantes sobre se este era um caso de plágio ou era o padrão da época para pinturas históricas.

É sugerido ao professor que explore as modificações históricas feita pelo segundo como a troca de mulas por cavalos, os uniformes bem apurados e o anacronismo da Guarda Imperial. A estratégia, entretanto, exige um conhecimento de artes plásticas pouco acessíveis aos estudantes e exige a intervenção do professor para discutir os sentidos construídos de forma artificial. Sente-se falta, por exemplo, de uma ênfase temporal entre os eventos e a elaboração dos quadros.

Na sequência, a obra escolhe como fator indutor as revoltas nas colônias (Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana) para abrir a narrativa com a insatisfação dos colonos com a opressão metropolitana, destacando no primeiro caso que os personagens envolvidos eram todos integrantes da elite mineira, leitores dos filósofos iluministas, inclusive Tiradentes, que, na legenda do quadro de Cândido Portinari que leva seu nome, tem mencionada uma relação de bens pessoais.

O contraste desponta no parágrafo de abertura da Conjuração Baiana, que, em vez de homens de negócios e intelectuais de origem europeia, fora organizada por rebeldes, sendo a maior parte de mestiços ou negros pobres, muitos deles exercendo o ofício de alfaiates. Uma segunda antítese vem com o desfecho com a punição exemplar (enforcamento e esquartejamento) de quatro integrantes do grupo menos favorecido, e a declaração de inocência das “pessoas de consideração”²⁴.

A intriga da narrativa enfatiza os contrastes sociais, porém evidenciando não de forma explícita um consenso social sobre a contestação ao domínio metropolitano. Neste ponto, o autor deixa o caminho livre para a intervenção do professor, como o agente mediador da

²³ A referência utilizada para verificação das unidades vendidas já foi colocada na introdução da pesquisa. Foi retirada do site do Ministério da Educação e vale para o período 2015-2018.

²⁴ O autor cita os nomes de duas das personagens de consideração: o cirurgião Cipriano Barata e o farmacêutico e líder da maçonaria João Ladislau de Figueiredo (Boulos Jr., 2015, p 205).

leitura dos seus estudantes, o que Caimi (2018) chamou de imperfeição necessária²⁵. Nas três páginas dedicadas aos levantes (20% do capítulo), as imagens (seis) são basicamente ilustrativas, pouco acrescentando para a compreensão do texto principal.

Outro recurso usado é o glossário de quatro palavras (derrama, alferes, contratador e crime de lesa-majestade) e sugestões de vídeos no Youtube, o que mostra uma tendência da hipertextualidade com os recursos oferecidos pela internet.

A segunda parte da narrativa tem um segundo fator indutor: A vinda da Família Real e a interiorização da Metrópole. O desenrolar da narrativa faz breve menção a este conceito de Maria Odília Diniz²⁶, sem a preocupação de explicá-lo em detalhe. Ele também faz uma remissão à unidade anterior ao escrever: “como vimos que o governo português não aderiu ao bloqueio continental”. O fato da vinda da Família Real é apresentado de modo tradicional, com a ordem pressão de Napoleão, proteção inglesa, abertura dos portos, institucionalização do poder, melhorias na cidade e órgãos culturais e científicos, com estes dois últimos pontos presentes no subtítulo “Administração Joanina”. Existe uma contradição entre o texto e uma dica de vídeo: no primeiro se diz que a vinda ao Brasil não foi uma decisão repentina, mas planejada, enquanto no segundo desponta o termo “fuga da Corte portuguesa”.

Em seguida, no subtítulo o “Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarve”, conta-se a elevação jurídica do Brasil, sem se fazer referência ao contexto europeu como a realização no mesmo ano (1815), do Congresso de Viena. Para fechar o bloco, o LDH explora a Insurreição Pernambucana, ressaltando a insatisfação das populações fora do eixo do Centro-Sul do então Reino do Brasil, com alta carga tributária e ausência de participação nas decisões política e no recebimento de títulos de nobreza. Porém, estranhamente, ao citar a regulamentação do direito à propriedade privada pelos revolucionários, não a relaciona a questão da manutenção da escravidão. Assim como os inconfidentes mineiros e os conjurados baianos, os revolucionários pernambucanos haviam sido influenciados pelas ideias liberais francesas. São utilizadas três imagens como ilustrações, sem contribuição ao entendimento da narrativa, e o glossário consta de mais duas palavras: Bloqueio Continental e D. João VI.

Na terceira e última parte do capítulo, a narrativa do desenrolar do processo de Independência tem três subtítulos pequenos: “Revolução do Porto e o Brasil”; “A Regência de

²⁵ A autora cita as três imperfeições, conceito que buscou nos colombianos Mendoza, Pedrahita e Cortez): necessárias, inerentes e contingentes. A necessária: “..para que não perturbe o trabalho docente, impondo-lhe outra rota ou destituindo o lugar do professor como fonte do saber escolar...deixando o professor relativamente livre em sua atividade.” pp 36.

²⁶ Diz o autor: “expressão criada pela historiadora Maria Odília Diniz para caracterizar o fato de o Rio de Janeiro ter passado a ser sede do vasto império lusitano” (Boulos Jr., 2015, p. 206).

D. Pedro” e “A ruptura com Portugal”, seguindo a cronologia tradicional, linear, como se cada evento fosse a causa do próximo até o rompimento.

Chama a atenção o episódio em si de a emancipação merecer apenas uma coluna com a descrição consagrada de D. Pedro recebendo as cartas de José Bonifácio e D. Leopoldina, reunindo os seus companheiros de viagem e soltando o grito do Ipiranga, sem a preocupação de contextualizar o gesto ou saber se contava com apoio da população. A direção dos acontecimentos é dada aos membros da elite, enfatizando-se as disputas Ledo x Bonifácio, sem qualquer menção a outros setores sociais, muito menos aos escravizados, libertos, indígenas e mulheres (a única citada é D. Leopoldina). Por essa exposição, os estudantes são guiados na trilha de uma história única, sequencial e sem contradições. E o termo “brasileiro” é utilizado sem um posicionamento crítico, sendo opositor a português, apesar de algumas ressalvas do autor²⁷, que utiliza mais duas imagens ilustrativas e duas palavras para o glossário: cortes constituintes e Ledo.

Quatro anexos marcam o final do capítulo: dois enxertos de textos de historiadores (Boris Fausto e Cecília Oliveira), o primeiro afirma que não houve alterações na ordem social e econômica na passagem de colônia ao Império, e a segunda enfatiza que não se pode abordar a temática como simples continuidade. Na sequência, aparecem as atividades, com sete questões de vestibulares de múltipla escolha. As duas últimas páginas têm um texto como fonte (“Uma viagem com Debret”, de Valéria Lima) e a imagem como fonte: o quadro “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo. As lutas pela Independência e seu reconhecimento ficam para o capítulo 13: “O reinado de D. Pedro: uma cidadania limitada”.

2.2.2 Ser Protagonista

O segundo livro escolhido para análise é o *Ser Protagonista*, volume 2, uma obra coletiva organizada pela editora SM. O livro ocupou a sexta posição entre os mais vendidos e escolhidos pelos professores no PNDL-2015. O capítulo referente à Independência do Brasil, o de número 17, fica na Unidade 4, que tem como título “A Independência na América Portuguesa”. O capítulo anterior (16), por sua vez, começa com o período pombalino.

Na obra, percebe-se a hesitação entre os termos América Portuguesa e Brasil. A mudança de denominação é explicada pela elevação do Brasil ao Reino Unido de Portugal e Algarves, em 1815²⁸. A abertura do capítulo 17 tem uma seção chamada “ligando os pontos”, que tem a intenção de retomar os assuntos estudados até então no livro. A novidade em

²⁷ Boulos tenta explicar que os interesses de brasileiros e portugueses se confundiam, sendo que os dois apareciam tanto no grupo que defendia a Independência quanto no que era a favor da manutenção do Reino Unido. (Boulos Jr. 2015, p. 210).

relação a obra analisada acima é o fato indutor. No *Ser Protagonista*, a ação do enredo se desenvolve a partir da Revolução Liberal do Porto, em 1820. São disponibilizadas 10 páginas para a discussão da temática da emancipação brasileira.

No terço inicial do LDH (p. 210 a 212), o título reforça a escolha do fator desencadeador: “A Revolução Liberal do Porto”, seguido de três subtítulos: “As repercussões no Brasil”, “Uma recolonização impossível” e “Os enfrentamentos nas Cortes”, reforçados por três imagens²⁹, também meramente ilustrativas, dois boxes (“cofres vazios” e “navegue no Museu Histórico Nacional”) e um quadro bem informativo com a relação de deputados das Cortes por província. No texto principal, explica-se que a cada 30 mil cidadãos por província seria escolhido um representante. No entanto, não se aproveita a oportunidade para problematizar quem era o cidadão naquele contexto histórico. A narrativa apresenta as características tradicionais em perspectiva linear, apontando as contradições entre as elites (Colônia x Metrópole e dentro da própria Colônia) dos ramos da agricultura, comércio e burocracia administrativa. Nenhuma referência a outros segmentos da sociedade do já então Reino do Brasil, como escravizados, libertos, indígenas, pobres e mulheres.

O título principal da segunda parte do capítulo já determina a direção da narrativa: “D. Pedro lidera o processo”. O desenvolvimento dos acontecimentos do período (1820-22) é encadeado com as decisões e pressões recebidas pelo príncipe regente e seus correligionários, em especial José Bonifácio. Os subtítulos reforçam a estratégia da construção de sentido do texto: “O Dia do Fico”, “Mais Atritos com as Cortes” e “D. Pedro convoca a Constituinte”. A destacar-se na página 213 a inserção de dois boxes: o “conheça melhor” (A China e a Índia muito presentes), referindo-se aos produtos (especiarias, plantas e tecidos) dessas duas regiões consumidos na Colônia, sem problematizar as diferenças entre as realidades chinesa e indiana do começo do século XIX e dos dias atuais em termos de constituição do Estado-Nação.

Este aspecto se torna interessante por abordar as relações externas da Colônia, em um contexto de cruzamento com o mundo lusitano (as demais colônias) e também com outras nações em virtude da Abertura dos Portos, promovida em 1810. O que permite ao docente entender que já havia uma estrutura comercial e uma marinha capaz de negociar e, em especial, de realizar o comércio de escravizados africanos.

²⁸ O problema da ambiguidade é que nem todos os professores utilizam o livro na ordem sugerida pelo sumário. Assim, neste caso, é fundamental a intervenção do professor para problematizar a utilização do termo Brasil antes da oficialização da Independência.

²⁹ As imagens e a ordem de entrada na obra serão detalhadas em um anexo sobre cada obra, com um resumo editorial. Mas as três desse começo de capítulo são o quadro “Grito do Ipiranga”, de François René Moreau (1844), o frontispício da Constituição Portuguesa e o quadro “Sessão das Cortes de Lisboa”, de Oscar Pereira da Silva (s/d).

E o de outras histórias, que elabora a informação de que a escravidão e o tráfico de escravizados seguiam fortes em 1822, mas sem fazer qualquer menção à importância dessa instituição para a vida social e econômica do Reino do Brasil. Assim, passa-se a impressão aos leitores de que a escravidão era algo paralelo e de importância secundária para os eventos. Neste momento, a intervenção do professor é essencial para evitar que a escravidão não fique subestimada em um momento decisivo da história brasileira e explicar a utilização no texto da frase “os grupos políticos mais conservadores defendiam a manutenção da ordem social e política” (Vaz, 2015).

O enredo segue com o título “Brasil é um Império”, com dois subtítulos “A ruptura definitiva” e “O Império do Brasil”. As personagens D. Pedro e José Bonifácio seguem comandando o processo de separação política de Portugal, mas a obra tem a preocupação de discutir o conceito de império e revelar que havia outras alternativas como monarquia liberal e república ao projeto vencedor. No box “História e Direito”, comenta-se os termos Código Civil e Constituinte, mas sem explicá-lo ou contextualizá-los³⁰. A imagem “O transporte de um comboio de negros”, de Rugendas (1835), não acrescenta conteúdo, e a dica de filme deste LDH ratifica a estratégia do enredo: Independência ou Morte, de 1972, realizado para exaltar a figura de D. Pedro em plena ditadura militar (1964-1985), e que faz com que o processo de emancipação gire em torno da figura do imperador.

Uma tentativa de estimular o senso crítico dos estudantes aparece no terço final do capítulo com o título “Ruptura ou continuidade?”, acompanhado dos subtítulos “Desquite amigável” e “A Independência como revolução”. De modo sintético, os autores apresentam três interpretações históricas sobre o processo emancipatório. Oliveira Viana, por exemplo, seria o representante da corrente que considerava a transição de Reino do Brasil a Império como simples continuidade, sem alterações nas ordens política, social e econômica.

O segundo ponto de vista se apoia em Caio Prado Júnior para defender uma ruptura, criada por um cenário novo (após a vinda da Família Real), que tornava os interesses entre brasileiros e portugueses conflitantes. Mais uma vez sem especificar o que significaria o termo brasileiro. Mas, concordando com o anterior, Prado Júnior reconhecia poucas mudanças e a definiria como revolução conservadora.

Para o século XX, o sentido da Independência só seria compreendido com a sua inserção em um ciclo de mudanças pelas quais o mundo passava nos séculos XVIII e XIX, como a crise do Antigo Regime, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e as

³⁰ Existe uma tentativa de aproximação com a realidade dos estudantes ao sugerir como atividade saber por que a Constituição de 1988 recebeu o nome de Constituição Cidadã, (Vaz, 2015, p. 214).

Independências da América espanhola e dos Estados Unidos. Esta visão de história está representada em Emília Viotti, Fernando Novas e Carlos Guilherme Mota³¹. No encerramento da narrativa, os autores colocam uma afirmação indutora para a sequência da obra: “mas também afirmava uma nova classe dirigente: os grandes proprietários escravizados” (Vaz, 2015, p.).

O capítulo ainda conta com dois anexos: “Independência, Estados e Nações” e “A Independência da Bahia”. No primeiro, aborda-se a construção da nacionalidade, o sentimento de pertencimento aos novos Estados e a necessidade de construir vínculos sociais e culturais entre os antigos colonos. E, em um salto histórico, este processo é comparado com a situação dos Balcãs na atualidade após a fragmentação da Iugoslávia. Já o segundo traz o contexto da emancipação brasileira fora do Centro-Sul, em um estado do Nordeste, com conflitos violentos entre as tropas de ambos os lados. Despontam também duas personagens femininas que são idealizadas na narrativa: Joana Angélica e Maria Quitéria³².

As imagens do terço final do capítulo são meramente ilustrativas: “A sege e a cadeira”, de Henry Chamberlain (Século XIX, s/d), uma foto de manifestantes de Montenegro (2006) e um quadro idealizando o gesto de Joana Angélica ao enfrentar os soldados portugueses (Século XI, S/d e sem autoria). Percebe-se que a colocação de imagens não é selecionada como ferramenta para a compreensão da narrativa, mas como enfeite ou forma de se quebrar a rigidez da leitura. Completa-se o capítulo com um questionário de 12 perguntas (“Verifique o que aprendeu”), uma questão discursiva e três de múltipla escolha.

2.2.3 História

O livro didático *História* tem a assinatura de historiadores acadêmicos renomados como Ronaldo Vainfas, Jorge Caldeira, Sheila de Castro Farias e Georgina dos Santos, produzido pela editora Saraiva, e ocupou a quarta posição entre as obras com mais saídas do PNLD-2015, sendo o que utilizei na minha escola na rede estadual do Rio de Janeiro. Ele saiu em duas versões: uma única e outras em três volumes. Na primeira, o capítulo sobre a Independência do Brasil é denominado “O Brasil transforma-se em um Império” e faz parte da unidade “O colapso do Absolutismo e do Sistema Mercantilista”. Na abertura do capítulo, os autores fazem um panorama rápido do contexto do final do Século XVIII (Independência

³¹ Não se faz referência às correntes históricas dos historiadores e nem aos anos de produção de suas principais obras, sendo citados nominalmente, sem detalhes sobre a trajetória de cada um, como ano de nascimento e morte ou instituição a que pertencia.

³² A participação dessas mulheres é vista mais como curiosidade e exceção. Sem qualquer referência a uma participação feminina mais efetiva no processo de independência.

dos Estados Unidos, Revolução Industrial e Revolução Francesa), ressaltando que o nascimento do Brasil “como país independente encontra-se dentro do contexto da crise do Antigo Regime e o Sistema colonial mercantilista” (Vainfas; Faria; Ferreira, 2014). Dom João V é definido como um rei fugido (mesmo sendo príncipe regente na época), e as duas imagens de Debret³³ procuram apresentar dois segmentos sociais diferentes: a elite (em “Família de gente abastada 1817-1829”) e os escravizados de ganho (em “Vendedoras de pastel, manuê, pudim e sonho, 1826”).

A narrativa se divide em cinco subcapítulos. O inicial, “Rei Português é aclamado nos trópicos”, explicita o fator indutor escolhido: “o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro é o marco inicial da emancipação política do Brasil”. De forma linear, aborda-se a pressão de Napoleão em cima dos portugueses pelo bloqueio continental, a busca pela proteção inglesa e o antigo projeto de construção de um Império Luso-Brasileiro com sede nos trópicos. É feita uma ponte entre o sonho frustrado de um Império Luso-Brasileiro e a formação depois de um Império Brasileiro, sem se discutir o conceito de império. É destacado no texto deste subcapítulo que a principal medida com a chegada da Corte foi a assinatura da carta régia de Abertura dos Portos, em 1808, discorrendo a respeito dos interesses comerciais e financeiros divergentes de comerciantes portugueses, brasileiros e ingleses.

Encerra-se com a seção “Conversa com o historiador”. De novo, aparece uma das contradições presentes nas obras didáticas: o título de fuga da Família Real e, em seguida, a explicação de que teria sido um plano arquitetado e elaborado com antecedência por representantes da Inglaterra e de Portugal. As duas imagens de D. João, como bonachão e incapaz ou bom estadista e tolerante, são rapidamente discutidas. Porém, a primeira imagem prevaleceria no senso comum.

No subcapítulo “Interferência Inglesa”, a narrativa faz uma tentativa de problematizar a visão dominantes dos representantes britânicos após a Abertura dos Portos de 1808. Como provocação, os autores relatam que a diferença de alíquota entre ingleses (15%) e portugueses (16%) não era tão grande como em relação às outras nações (24%) e que a navegação de cabotagem permanecia exclusiva dos nacionais.

O que pesava era o maior desenvolvimento da indústria inglesa, cujos produtos (e a inadequação em alguns casos ao clima) são apresentados no box o “Aprendizado dos Ingleses”. Aparece a referência ao casamento do príncipe herdeiro Pedro com a princesa austríaca Leopoldina, dentro de uma estratégia de D. João para fortalecer o Reino Unido de

³³ Jean Baptiste-Debret (1768-1848) foi um pintor francês que veio com a Missão Artística Francesa, em 1816, e produziu muitas obras sobre o cotidiano brasileiro e as grandes celebrações públicas da época. Também ajudou a fundar e trabalhou como professor na Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

Portugal, Brasil e Algarve, e perpetuar o Rio de Janeiro como sede do Império Português, uma discussão que não se percebe numa linha mais tradicional de se contar a história da emancipação.

Na sequência, o subtítulo “Período Joanino” faz a relação das principais medidas tomadas por D. João ao instalar a Corte no Rio de Janeiro, abordando ao menos quatro temáticas: administrativas (vinda das principais instituições), econômica/financeira (fundação do Banco do Brasil), cultural (vinda missão francesa) e militar (invasão da Guiana e da Cisplatina). O objetivo de relativizar a imagem caricata de D. João emerge da reflexão sobre o fato de que os artistas franceses, que foram expulsos da França pela ligação com o bonapartismo, terem sido convidados e bem recebidos para exercer suas funções no Brasil. Esta imagem de estadista não aparece de forma explícita no desenrolar da narrativa, mas é sempre insinuada para que o leitor (aluno ou professor) evite uma leitura dominada por preconceitos divulgados pela mídia (como no filme Carlota Joaquina)³⁴.

O subtítulo “A Revolução de 1817” insere na narrativa a situação da então denominada região Norte com foco em Pernambuco. São destacadas três questões do evento: o descontentamento com o aumento dos impostos provocados pelo aumento de despesas com a Corte no Rio de Janeiro, o esboço de um projeto republicano e constitucionalista e a divergência entre os insurgentes sobre como encarar a questão da escravidão. Trata-se de tentativa de apresentar o panorama fora do Centro-Sul e demonstrar a presença de movimentos contestatórios à Monarquia de Bragança. Porém, perde-se a oportunidade de discutir os pontos sobre a escravidão que dividiam os revolucionários pernambucanos, muitos deles proprietários escravistas.

A seção “Outra dimensão ‘Personagens’” traz pequenas biografias de D. João VI e de Carlota Joaquina. Em relação ao primeiro, ressalta-se o suposto projeto de manutenção da dinastia Bragança no Reino do Brasil, ao propor que o filho D. Pedro permanecesse como príncipe regente. Já a segunda é definida como absolutista fervorosa e inimiga do próprio marido e dos interesses de Portugal.

No encerramento do capítulo, a narrativa é condensada em oito parágrafos curtos e descreve o processo de emancipação desde a Revolução do Porto, passando pela eleição das Cortes Constituintes, Dia do Fico e Nomeação do Ministério por D. Pedro, até o Grito do Ipiranga. Esta opção dos autores obriga o professor a comentar cada ponto de forma separada

³⁴ Um dos filmes que marca a retomada do Cinema Nacional, no início dos anos 1990, Carlota Joaquina foi dirigido por Carla Camurati e teve Marco Nanini no papel de D. João VI. Em muitas cenas, o monarca aparece como bonachão, glutão, medroso e pouco interessado em assuntos da administração do reino. Com a ausência de produções audiovisuais sobre o tema, essa imagem negativa de D. João se tornou popular e dominante.

para dar algum sentido aos acontecimentos e a expressões contidas no texto, como recolonização. A estrutura linear privilegia apenas as decisões tomadas por D. Pedro e seu círculo próximo, ignorando por completo as outras províncias e demais segmentos da população. A última página é dominada pela seção “Conversa de Historiador”, na qual se discute o significado do Sete de setembro e se ele repercutiu na época ou foi uma construção posterior dos políticos e historiadores, e também se debate de forma superficial as opções estéticas de Pedro Américo no quadro “O Grito do Ipiranga”³⁵.

2.2.4 Caminhos do Homem

O livro didático *Caminhos do Homem*, da editora Base e escrito por Adhemar Marques e Flávio Berruti, associa o processo de Independência do Brasil aos movimentos de resistência à colonização portuguesa, em especial os dos finais do Século XVIII. As conjurações mineira, baiana e carioca são destacadas nas primeiras sete páginas do subcapítulo dedicado ao tema, que faz parte do capítulo 2 da obra, denominado “As lutas pela Independência política nas colônias das Américas”. Ele ocupa 29 páginas, da 189 a 213, e tem 28 imagens inseridas. A narrativa se inicia contextualizando a crise do final do século XVIII no ambiente histórico propiciado pela dupla revolução (Francesa e Industrial), conceito este retirado da obra do historiador britânico Eric Hobsbawm.

O texto desenvolve-se com vários recursos gráficos, como uma lista de 12 pontos que motivaram as insurreições, dois boxes (“Ideário da Revolução Francesa” e “Casas de Fundação”) e duas sessões referenciadas como “Sabendo um pouco mais”, sobre a Conjuração Mineira e a Crise da Mineração, e “Construindo o Saber”, que pretende explicar a construção da imagem de Tiradentes com **imagens clássicas** e o enxerto de um trecho do livro *Formação das Almas*, de José Murilo de Carvalho. Por fim, se encerra com “Trabalhando com fontes históricas” e “Proclamação do poderoso e magnífico povo baiano.”

Essa longa contextualização com ênfase nas conjurações e as diversas quebras do texto com os recursos gráficos tornam a construção narrativa sem coerência já que, por exemplo, em seguida se faz um salto histórico com um subtítulo destacando o período napoleônico para se introduzir a vinda da família real, em 1808, e seu significado histórico. Mais uma vez os autores fazem a opção de em vez de um texto corrido e explicativo, listar 14 pontos sobre as medidas tomadas pela administração joanina desde a sua chegada, em uma

³⁵ De um modo geral as imagens colocadas no capítulo são simples ilustrações como um Cena de Jardim na Praia de Bragança, de William Havel (1827), Reunião em Pernambuco, de Johann Rugendas (s/d), D. João VI e Dona Carlota Joaquina passeando na Quinta da Boa Vista, de Nicolas Antoine Taunay (s/d) e Panorama da Cidade de São Paulo, de Arnauld Julien Palliere (1821-22).

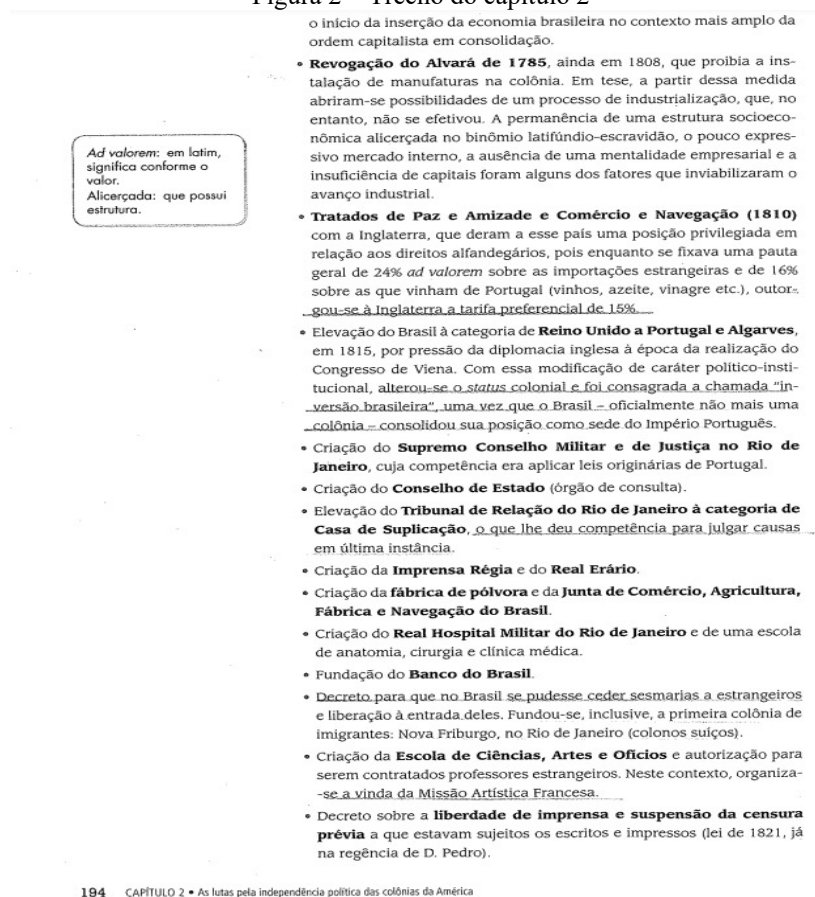
sequência cronológica, dando a impressão de que um ato se segue ao outro de forma natural como causa e consequência.

As sessões são também recorrentes com o “Construindo o saber”, sobre miscigenação cultural (Mediterrâneo, África e Brasil), “Sabendo um pouco mais” (A inserção do Brasil nos quadros do capitalismo do século XIX) e “Discutindo a História” (1817: uma Revolução Liberal ou Conservadora). Só depois de 13 páginas se chega ao subtítulo “A emancipação política”, que começa com a Revolução do Porto e ressalta a política colonizadora das Cortes e o receio de uma revolta como a do Haiti como os fatores que unificaram as elites coloniais em torno do projeto de independência, centrado na personagem de D. Pedro.

Nesta terceira e última parte, a narrativa alterna a lista de causas, a cronologia dos eventos com diversas sessões (seis), que têm dois objetivos: complementar as informações sobre o processo de independência e explicar a relação do historiador com suas fontes e concepções de história. A “Discutindo a história”, por exemplo, traz **três fragmentos de textos**, dois deles classificados como positivistas e um como marxista. O processo emancipatório concentra-se no Sudeste sem se explicar com a devida atenção o desenrolar dos acontecimentos no Norte, Nordeste e Centro-Sul, o que acaba reforçando a percepção de uma independência pacífica sem derramamento de sangue e participação dos setores populares.

Ao final, em “Discutindo a história”, são debatidas com profundidade as duas imagens mais conhecidas da Independência: "A Proclamação da Independência", de Moreau e o "Independência ou Morte", de Pedro Américo. As duas são analisadas com profundidade, destacando as principais as posições e trajes dos principais personagens, as inconsistências históricas como os uniformes e tipos de montaria, e as intenções e inspirações dos autores, sendo um bom exemplo de uso crítico de imagens nos LDHs, fugindo do recurso a elas como mera ilustração. Ainda se encontram dois tipos de sugestão de atividades (“Revendo o Capítulo” e “Pensando no ENEM”), filmes, livros e sites.

Figura 2 – Trecho do capítulo 2



Fonte: Marques e Berruti (2015, p. 104).

O livro também apresenta uma relação das decisões políticas e instituição administrativas e culturais instaladas após a vinda da Família Real, em 1808.

2.2.5 Oficina de História

O livro *Oficina de História*, dos autores Flávio de Campos, Júlio Pimentel e Regina Claro, publicado pela Editora Leya, apresenta a Independência do Brasil na unidade 3, dentro do capítulo 4 ("O Diabo Ronda a América"). A narrativa inicia-se com a vinda da Família Real ao Brasil (primeiro entretítulo) sem problematizar o próprio termo Brasil. Afinal, em 1808, o território fazia parte de um Vice-Reinado e ainda não havia sido elevado à condição de Reino Unido (o que ocorreria em 1815). Passa-se a impressão de que a Corte desembarcou já em um Estado-Nação autônomo. O segundo entretítulo denomina-se “Interiorização da Metrópole” e, reforçado pelo terceiro, “As transformações do Centro-Sul”, fazem uma descrição das medidas políticas e administrativas tomadas por D. João VI e as melhorias dos equipamentos urbanos e da instalação de instituições no Rio de Janeiro.

Para facilitar a compreensão dos estudantes, a obra utiliza o recurso gráfico de uma linha do tempo, que começa em 1807 e se estende até 1825, com o resumo dos fatos

considerados importantes no período. O texto utiliza-se de parágrafos curtos e com linguagem acessível e o quarto entretítulo (“Coroação de D. João VI”) já aparece na terceira página dedicada ao tema.

Na sequência, discute-se com relativa profundidade a Insurreição Pernambucana de 1817, com seus debates programáticos, a diversidade social dos participantes e a questão espinhosa da escravidão, que acabou levando à saída dos fazendeiros escravocratas. A imagem do mapa de Pernambuco e adjacências permite a percepção do alcance geográfico do movimento. Porém, perde-se a oportunidade de apontar que o estado rebelde perdeu duas comarcas como punição por sua constante rebeldia: as do São Francisco e Alagoas.

Mantendo a linha cronológica tradicional, a narrativa destaca a Revolução do Porto e seus efeitos sobre a elite colonial e o Governo de D. Pedro I, com algumas afirmações acríicas como "para a maioria dos deputados portugueses tratava-se de controlar o poder real por meio da monarquia constitucional e de reconduzir seus domínios americanos à condição de colônia" (Campos; Pimentel; Claro, 2015). A ideia de recolonização aparece como justificativa para a união dos interesses da elite colonial sem se debater como ela foi construída e divulgada pela imprensa colonial, em especial a do Rio de Janeiro. A obra tem a perspicácia de apresentar os interesses de cada grupo interessado na Independência, os "partidos" brasileiro e português, a importância da convocação da Assembleia Constituinte (que merece um box) e o receio da participação dos setores populares. Não apenas o fantasma da rebelião dos escravizados do Haiti, mas o da Conjuração Baiana, na qual as reivindicações das classes populares assustaram as elites (o que já se demonstrou em Pernambuco - 1817).

A narrativa termina com dois aspectos importantes e pouco usuais nos livros didáticos de história: são exploradas as Batalhas do Jenipapo-PI e da Bahia, ambas merecendo entretítulo e combatendo a visão de uma emancipação pacífica, fruto apenas de um acordo entre os poderosos. O segundo é o espaço reservado às relações África-Brasil, que descreve o complexo político-econômico do Atlântico Sul e o interesse de Benguela em se unir ao novo Império. E explica que o tratado de reconhecimento da Independência Brasileira por Portugal não se resumiu só a questões pecuniárias e dinásticas, mas também ao Brasil renunciar a qualquer pretensão territorial na África.

Após a narrativa bem objetiva de sete páginas, o *Oficina de História* oferece reforços na compreensão do tema como "Um outro olhar sociologia" (as elites), "Verificação de leitura" (questionário), "Leitura complementar" ("A Hierarquia Social no Rio de Janeiro" e "Mãos à obra", com oito questões, sendo uma delas, a quatro, de comparações de imagens, que demonstra que o quadro "Tiradentes Suplicado", de Pedro Américo, teria se inspirado em

outros dois: “Execução de Robespierre” (Século XVIII/Anônimo) e “A Execução do Rei Carlos I da Inglaterra” (John Weesop/1649).

É bom ressaltar que ao longo da obra, os autores têm a preocupação de trabalhar as imagens, sem deixá-las como simples ilustrações. Semelhante procedimento se dá na comparação entre os quadros “Proclamação da Independência” (François René Moreaux/1844) e “Independência ou Morte” (Pedro Américo/1888).

2.2.6 História Global

A temática da Independência do Brasil no livro didático *História Global - Volume 2*, escrito por Gilberto Cotrim e publicado pela editora Saraiva, desponta na Unidade 3 (Liberdade e Independência) e é descrita no capítulo 13 (Independência do Brasil). A narrativa é composta de quatro blocos que seguem a ordem cronológica dos eventos: Crise Colonial, Rebeliões Coloniais, A Corte no Brasil e Ruptura. Mais 25 entretítulos, nove imagens e um mapa são utilizados para reforçar e dar coerência ao texto. A abordagem singular consiste de apresentar na primeira página textual a descrição da sociedade e dos seus grupos econômicos, fazendo um resumo de três grupos identificados como integrantes do território colonial da América Portuguesa: colonizadores (seriam os ligados à administração portuguesa e os comerciantes), colonizados (a população em geral, em especial os homens livres e pobres) e colonos (a elite colonial como fazendeiros e traficantes de escravizados).

Um quadro com estimativa da população da Colônia ao final do século XVIII reforça a descrição da sociedade colonial e os movimentos de contestação ao domínio metropolitano, que remontam aos anos 1750; nele, utiliza-se a frase “não é das menores desgraças o viver em colônia” (Cotrim, 2015)³⁶, mas sem mencionar qualquer ideia de precoce consciência nacional. No entanto, talvez, teria sido importante o autor enfatizar a falta de unidade.

Em seguida, são identificadas as rebeliões como o esgotamento do sistema colônia e outra vez se retorna ao passado para buscar as origens da insatisfação: a Revolta de Beckman (1648) e a Revolta dos Mascates (1710). Um mapa do Brasil com a localização das rebeliões coloniais é interessante como localização no espaço dos eventos, porém não se percebe na narrativa a diferença de contexto entre as insubordinações, o que pode levar ao aluno imaginar uma ligação direta entre eventos tão distantes no tempo.

Na narrativa das Conjurações (Mineira e Baiana, sem menção a Carioca), Cotrim apresenta quem eram os insurretos, os seus planos e perspectivas e as consequências dos seus

³⁶ Esta frase é atribuída ao colono e professor de latim e grego Luís dos Santos Vilhena e teria sido pronunciada no final do século XVIII, na Bahia.

atos, como a violenta repressão por parte da Metrópole. Ao final, em um box intitulado investigando, o LDH indaga se é possível considerar a Mineira um movimento da elite e a Baiana, de caráter popular. Aí surgem pistas interessantes para a elaboração das respostas pelo docente, porque se demonstrar que a Baiana tinha sofrido a influência direta da Revolução Francesa, em especial dos jacobinos, enquanto a Mineira se inspirava em elaborações intelectuais, apesar do perigo de uma menção à influência do evento de 1789 sobre os inconfindentes, o que precisa ser problematizado por questões temporais.

A terceira parte debate as consequências da vinda da Família Real, em 1808, e explora o aspecto econômico com entretítulos como “Fim do monopólio comercial” e “Liberdade industrial”, trazendo um conceito singular em relação aos outros livros didáticos analisados: a britanização da economia, retirado de Gilberto Freyre, que fez com que a economia brasileira se tornasse orientada pelas determinações dos representantes da Grã-Bretanha. Na sequência, Cotrim traz a elevação do Brasil a Reino Unido e Algarves, em 1815, e os melhoramentos na infraestrutura e o despertar da cultura com as instituições científicas e educacionais estimuladas por D. João VI. O exemplo é uma fotografia atual da fachada do Museu de Belas Artes, localizado no Centro do Rio de Janeiro.

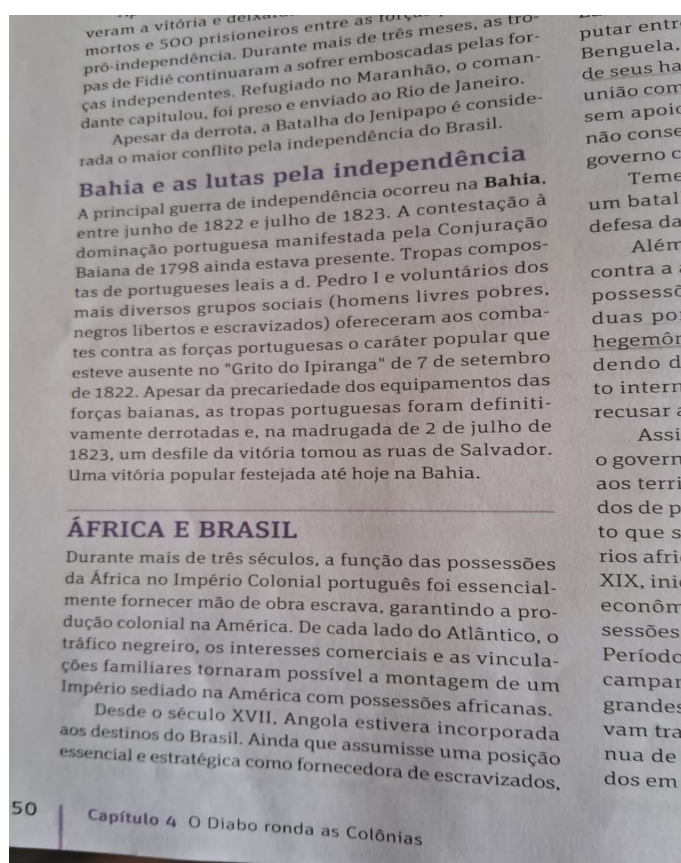
O autor, em seguida, insere uma questão política, a Revolução Pernambucana de 1817, e realiza uma ligação com os movimentos de contestação apontados acima. Mais uma vez percebe-se uma ligação simplista sem se explorar os diferentes contextos históricos, políticos, sociais e econômicos de cada contestação.

Em menos de duas páginas, temos o capítulo sobre a Independência propriamente dita, e com a afirmação sem críticas da tentativa de recolonizar o Brasil, como se fosse a política oficial das Cortes, e que leva à reação unívoca da elite brasileira em torno primeiro da permanência do então príncipe regente D. Pedro no Brasil (Dia do Fico) e depois da Proclamação da Independência, como se fosse um fato inevitável. Porém, antes de encerrar o capítulo, o autor acrescenta o entretítulo “Os limites da Independência”, no qual tenta evidenciar que se tratou de um movimento da elite, sem grandes alterações na ordem social e econômica, e, como apoio, recorre ao enxerto de um texto de Emília Viotti da Costa³⁷.

O exercício proposto como fixação do conteúdo é uma análise do quadro de Pedro Américo, “O Brado do Ipiranga”, de 1808, com um breve comentário da historiadora Iara Lis Carvalho Souza sobre a obra ser uma imagem oficial. A atividade pede que, de acordo com o texto, o aluno reflita sobre a presença do homem comum que puxa o carro de boi.

³⁷ Segundo o autor o enxerto de Emília Viotti foi retirado de: COSTA, Emília Viotti da. Introdução da emancipação política. In: MOTA, Carlos G. (Org.). Brasil em perspectiva. São Paulo: Difel, 1978. p. 121, 122 e 125.

Figura 3 – Trecho do livro sobre a relação África-Brasil



Fonte: Cotrim (2015)

Um dos pontos inovadores da obra é a menção à relação África-Brasil.

2.3 O Fator Indutor

De acordo Penna (2020), a narrativa do livro didático de história tem certa plasticidade para permitir as intervenções pontuais dos professores e o exercício com autonomia da relação ensino/aprendizagem, evitando-se o risco de se ficar preso ao conteúdo oferecido pelo LDH. A diversidade de construções textuais permite ao docente escolher a obra que melhor se adapta ao seu modo de explorar um dos nós da história brasileira como a Independência. Nas três obras analisadas acima, cada autor individual ou coletivo escolheu um diferente fator indutor, que não apenas varia no tempo, mas no espaço. O *História, Sociedade e Cidadania*, por exemplo, recua até o fim do século XVIII para buscar as origens da emancipação nas conjurações mineira e baiana, com a intenção de indicar a possível precocidade da consciência nacional. Isso dá espaço ao professor para discutir o que se entende por consciência e se os movimentos de contestação tinham abrangência ampla ou apenas local. O fator indutor tendo a função de retomar a crise do sistema colonial e sua influência nos acontecimentos anteriores a 1822.

No livro *História, Sociedade e Cidadania*, o fator indutor é a revolta nas colônias (Conjurações Mineira e Baiana), com a intenção de transmitir a ideia de um nacionalismo subjacente, precoce, que se manifesta ainda como movimento de contestação aos abusos praticados pelas autoridades metropolitanas. A intriga, o encadear dos acontecimentos, se desenrola com a referência à vinda da Família Real e a interiorização da Metrópole, e utiliza como elementos narrativos palavras-chave e entretítulos (Administração Joanina, O Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarve e Insurreição pernambucana), com o objetivo de demonstrar como o senso de nacionalismo se desenvolve ao se explicitar as divergências de prioridades entre os portugueses da Europa e os da América de Sul, e como a instalação das instituições metropolitanas permite criar uma organização autônoma ao Brasil. E, surge a discordância, essencial para fluidez de uma narrativa: os pernambucanos que não aprovavam a importância crescente do Rio de Janeiro e abriam uma dissidência interna.

Na sequência, vem o denominado ponto de virada, com o subtítulo “A Revolução do Porto e o Brasil”, quando os planos recolonizadores das Cortes Portuguesas unem os brasileiros das diversas províncias contra a ameaça maior que viria dos deputados da antiga metrópole. Surge o personagem. D. Pedro I, secundarizado por José Bonifácio e Gonçalves Ledo (rivais ideológicos), que incorpora as expectativas do rompimento dos laços coloniais e que vai liderar o processo que tem como desfecho o Grito do Ipiranga (“Ruptura com Portugal”). É uma narrativa tradicional, que tem como elementos estéticos imagens e fotografias e citações de historiadores acadêmicos, e que não atende bem ao requisito de ser uma obra do seu tempo, ao anular a participação de outros segmentos sociais como mulheres, libertos, escravizados, indígenas e pobres, por exemplo. O enredo se desenrola como se um grupo de homens (brancos, proprietários, letrados e do Centro-Sul) decidisse o destino do resto de seus contemporâneos, que assistiram a tudo bestializados. O contraditório, em vez da narrativa, se apresenta na seção para refletir, na qual se discute se a Independência foi uma mera continuidade da política metropolitana ou se representou rompimento radical.

O *Ser Protagonista* avança cerca de 40 anos no tempo cronológico, dando ênfase à Revolução do Porto (1820), como o fator indutor, em razão da suposta tentativa de recolonização pelos novos donos do poder em Lisboa, representados nas Cortes Constituintes. Este corte histórico leva o professor a centralizar a sua narrativa nos diferentes interesses comerciais e econômicos entre grupos portugueses e brasileiros, com todo o cuidado para explicar que as denominações não eram uma questão de simples nacionalidade, já que naquele contexto institucionalmente estava formado o Reino de Portugal, Brasil e Algarve. Aparece também a oportunidade para o professor discutir três conceitos importantes como o de

constituição, eleição e representação, indo de encontro a um dos pilares do ensino de história, segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais, o incentivo à formação da cidadania dos estudantes do ensino básico.

Por sua vez, o livro didático *História* seleciona como fator indutor uma data intermediária entre os dois acima: a vinda da Família Real em 1808. Este evento é um dos mais presentes como abertura nas narrativas da Independência, como eu me recordo do meu ensino médio, nos anos 1990 com o livro *História do Brasil*, de Luís Koshiba e Denise Pereira. A escolha tem como vantagem trazer o momento decisivo para a ascensão do Rio de Janeiro como o centro do poder do Império Luso-Brasileiro, a abertura dos portos e o rompimento do monopólio comercial e a maior possibilidade da influência da antiga elite colonial sobre as decisões do monarca. O professor tem a possibilidade de discutir os acontecimentos no Brasil em um contexto internacional com as influências da Revolução Francesa e da independência das demais colônias americanas. Mas enfatizando que o Rio de Janeiro era apenas a Corte, com relações frágeis com as demais províncias, especialmente as do Norte, mais ligadas a Lisboa. É a plasticidade da narrativa que permitirá a intervenção do professor e a utilização do seu saber para tornar mais compreensível o tema para os seus estudantes.

A obra *Caminhos do Homem* define como intriga explicar a emancipação política do Brasil, como o desenrolar final dos processos contestatórios da dominação colonial portuguesa, com destaque para as Conjurações (Mineira, Baiana e Carioca) no final do século XVIII, ressaltando mais a ideia de insatisfação do que uma precocidade de desenvolvimento de ideias nacionalista. Após esta contextualização, segue de modo cronológico com os episódios mais citados focando a interpretação nas lutas políticas entre portugueses e brasileiros e as internas dentro deste último grupo. A utilização excessiva de imagens (28) torna ainda mais quebrada a compreensão, ainda mais porque a maioria é utilizada como simples ilustração.

Por ser uma abordagem sintática, a obra *Oficina da História* tem como intriga as consequências da Revolução do Porto de 1820 e da Reunião das Cortes Constituintes de 1821, com o suposto processo de colonização do Brasil. A ameaça de perda de autonomia e prejuízo dos interesses comerciais teriam feito as elites brasileiras do Centro-Sul e do Norte a se unirem em torno do príncipe regente D. Pedro, com o intuito de promover a independência brasileira. Esta teria de ser pacífica e sem a participação popular para evitar os excessos de convulsões rebeldes anteriores e de provocar uma rebelião dos escravizados, como no Haiti.

Os autores buscam desmistificar a ideia de emancipação sem sangue ao destacar as guerras na Bahia e no Piauí, além dos interesses brasileiros na África. Este último ponto é interessante para se perceber a dimensão da escravidão no império recém-formado, por não se tratar apenas do trabalho forçado nas dimensões rurais e urbanas, mas de envolver toda uma rede de tráfico de cativos, controladas por comerciantes nacionais e que mantinham amplas ramificações no território africano. Quase sempre se enfatiza apenas o pagamento da indenização para que Portugal reconhecesse a independência brasileira e se omite a informação da exigência de abandono às reivindicações africanas.

O *História Global*, de Gilberto Cotrim, desenvolve a trama em quatro blocos cronológicos, com a intenção de localizar os focos de insatisfação com a presença metropolitana em episódios anteriores, inclusive recuando um século antes das Conjurações Mineira e Baiana, objetos do segundo desenrolar da narrativa. Os terceiro e quarto bloco (vinda da Família Real e Independência) constroem uma narrativa cronológica dos fatos já considerados clássicos e apontam como a elite decidiu pelo apoio ao príncipe regente após a suposta ameaça de recolonização. Não se discute o que seria o Brasil para essas elites e qual o projeto apresentado como contrapartida ao domínio português. O autor utiliza um box, ou seja, fora da narrativa principal, para discutir o afastamento dos demais grupos sociais da movimentação pela emancipação. As guerras pela independência e as resistências no Norte não são abordadas paralelamente ao desfecho do Grito do Ipiranga³⁸. É interessante notar como se imagina um único cenário para a Independência, sem se trabalhar as contradições e os diferentes expectativas e projetos para a nova nação.

2.4 A ausência de uma discussão aprofundada de liberdade

Nas obras didáticas analisadas, seja quando recorrem aos grandes personagens ou inserem novos segmentos sociais na luta pela independência, não predomina o cuidado com a explicação de conceitos centrais como os de liberdade e igualdade, no sentido de que o significado deles não era o mesmo para todos os envolvidos no processo de emancipação política do Brasil.

Seja entre os letrados ou aqueles que se reuniam para ouvir as notícias dos períodos ou os conteúdos dos panfletos espalhados pelas principais cidades, o efeito de palavras como liberdade e igualdade poderia ser incendiário, como no caso das massas de escravizados ou de

³⁸ Uma das estratégias utilizadas pelos LDHs é a de separar as Guerras da Independência do movimento em si, sendo apresentadas em um capítulo anterior já relacionado com a organização do Primeiro Reinado. Considero que essa opção acaba contribuindo para a manutenção da percepção do processo emancipatório como consensual, sem conflitos e derramamento de sangue, quase um acordo entre elites de Portugal e Brasil.

pobres livres. Em seu artigo “Foram os Grandes Vultos que fizeram a história da Independência”³⁹, a professora Lúcia Bastos (UERJ) afirma que o “o constitucionalismo” tinha uma compreensão peculiar dos escravizados, que o entendiam como uma proposta de liberdade e de emancipação (Costa; Cravo, 2022).

Segundo alguns panfletos, o poder monárquico omitia de forma deliberada as supostas decisões das Cortes a respeito da abolição da escravatura, o que era propagado de forma oral por atividades mais revolucionárias da causa da liberdade. Os LDHs levantados não enfatizam o lado polissêmico dos conceitos de liberdade e igualdade, o que acaba passando a impressão aos estudantes (seus leitores) de que havia um certo consenso da população do entendimento destes termos.

³⁹ *In*: Independência: Memória e Historiografia. Organizado por Wilma Peres Costa e Têlio Cravo. Livro publicado pela editora Sesc, em 2022, no ano do Bicentenário. A obra tem o cuidado de relacionar o evento histórico com a situação política do Brasil (Governo Bolsonaro) enfatizando o risco de uma exploração ideológica e parcial do evento comemorativo.

3 O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

Com o objetivo de aplicar em sala de aula os resultados das discussões dos capítulos anteriores, esta dissertação propõe a utilização de passagens selecionadas dos seis livros didáticos analisados em uma atividade com o objetivo de reforçar o conteúdo da Independência do Brasil e despertar nos estudantes a percepção da história como fruto de construção narrativa com diferentes abordagens de acordo com os pressupostos adotados pelo historiador, seja este o professor ou o autor do livro didático. Trata-se de um roteiro de aulas a ser aplicado após a conclusão da temática com sugestões de questões e de atividades para os colegas docentes, em turmas do segundo ano do ensino médio regular. Por conhecer a realidade do chão da escola, optei por reservar quatro tempos para a atividade, o que consumiria de duas a três semanas de acordo com o número de aulas disponíveis para a disciplina na grade escolar.

A intenção é selecionar em cada livro didático as suas principais características como as intrigas, os recursos gráficos, os personagens selecionados ou ausentes, as temáticas consideradas determinantes para a resolução do evento, os marcos temporais, a exploração das imagens como fontes ou simples ilustração, a inserção de trechos de textos de referência acadêmica, entre outros itens mais esmiuçados no segundo capítulo desta dissertação. Então, serão produzidas uma ficha para cada livro didático e as sugestões para o professor.

As aulas do produto consumirão esses quatro tempos, sendo assim divididas: a primeira com a contextualização do tema da emancipação brasileira, que seria uma espécie de resumo do conteúdo abordado anteriormente e a apresentação de uma introdução rápida sobre os livros didáticos selecionados e a sua inserção de cada um no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública relevante para a educação. É importante ressaltar aos estudantes que a construção de um livro segue parâmetros definidos pelo Ministério da Educação e presentes nos editais públicos.

A segunda aula, com a turma dividida em seis grupos, cada um deles com as páginas destacadas de cada livro didático; por questão de tempo, ficaria difícil que fizessem a leitura completa do capítulo (porém esta ficaria à disposição por meio eletrônico).

A terceira aula seria orientada com a proposição e a resolução dos exercícios factuais e teóricos para cada um dos grupos, de acordo com o seu material, ou seja, cada grupo vai receber uma ficha com as suas atividades; e, na última aula, com cada grupo fazendo uma apresentação do material didático e de suas conclusões para o professor e os outros grupos. O

docente teria a função de mediador e instigador, para reforçar a aprendizagem dos discentes e estimular a troca de aprendizado entre os estudantes.

A opção por materiais utilizados no ensino escolar, como os livros didáticos, tem o objetivo de colocar à disposição dos discentes um material que possa ser de leitura fluída e adaptada ao seu desenvolvimento cognitivo, mas que, ao mesmo tempo, permita ser confrontado com o conteúdo das aulas e das obras de referência produzidas na academia. No livro *Aprendendo História: reflexão e ensino*, Marieta de Moares Ferreira e Renato Franco (2010) afirmam que o diálogo com o conhecimento científico é fundamental, mas reforçam que a construção do saber escolar depende da interação com outros saberes que circulam no contexto cultural de referência. Isso faz com que obras oriundas do saber escolar, mesmo não tendo a chancela da academia, sejam válidas como material didático, desde que o professor realize a devida crítica e promova o debate entre o aprendizado escolar e os conhecimentos sobre o tema trazidos pelos estudantes. Os autores valorizam a capacidade de mediação do docente para tornar os conteúdos não apenas acessíveis, mas também úteis à formação intelectual dos discentes em sala de aula.

Por último e não menos importante é preciso lembrar que o saber escolar, em sua constituição, passa por um processo de axiologização, ou seja, ele é veículo de transmissão e formação de valores entre os estudantes. A dimensão educativa, portanto, é estruturante deste saber, não sob a forma de proselitismo, mas através da seleção e didatização realizada: saberes negados ou afirmados, formas democráticas ou autoritárias de ensinar, métodos baseados na repetição e memorização ou baseados no desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico. (Ferreira; Franco, 2010, p. 107-108).

Não se propõe formar futuros historiadores, mas apenas inserir os estudantes na dinâmica do fazer do conhecimento histórico. Uma das funções do ensino médio é o de fazer com que o estudante se ambiente à construção do conhecimento e compreenda todo o esforço intelectual, troca de saberes e revisões envolvidos na elaboração de um texto considerado científico. A atividade permitirá ao discente, desde que devidamente mediado pelo professor, perceber a pesquisa por trás de cada afirmação histórica, mas, ao mesmo tempo, o exercício de síntese realizado pelo autor pela inviabilidade de colocar em um número de páginas limitadas o conhecimento sobre determinado tema. As questões levantadas terão como função estimular a curiosidade e o interesse por pesquisar o que está por trás daquela narrativa presente nos LDHs.

Jurandir Malerba (2021) nos alerta que o profissional de história, assim como o professor, tem o dever de adequar sua linguagem a um público mais geral, até como forma de se combater as narrativas produzidas por não profissionais e que carregam erros factuais, distorções ideológicas e buscam influenciar a percepção dos leitores.

O estudante dos anos 2020 é acostumado desde cedo com o mundo digital, a buscar respostas fáceis, ao tempo acelerado e não tem a concentração (em sua média) para se aprofundar em textos mais densos em um contexto de sala de aula. Sendo possível, a ideia seria a criação de um aplicativo com a íntegra da temática da Independência do Brasil nos seis livros, assim como o roteiro e as orientações. Porém, como trabalhamos com uma realidade na qual o celular vem sendo visto como um inimigo da educação, o material será disponibilizado aos estudantes de forma impressa ou em blog na internet para consultas gerais.

A professora Sônia Wanderley (Abreu, 2021), no prefácio do livro *Também com memes se ensina e se aprende história*, considera que é preciso romper com a ideia do celular como adversário do docente, e sim a fazer “com que dialogue com práticas tradicionais que dificultavam a reinvenção dessas formas para a aprendizagem histórica”. Não é uma negociação fácil com os coordenadores, diretores e formuladores de políticas educacionais. Afinal, em 2024, a Secretaria Municipal de Educação-RJ⁴⁰ proibirá o uso de celular em sala de aulas.

3.1 Seleção do conteúdo dos livros didáticos

3.1.1 Ser Protagonista – Grupo 1

O Grupo 1 deverá trabalhar a obra *Ser Protagonista*, volume 2, e a atividade proposta exploraria quatro pontos presentes na narrativa organizada por Valéria Vaz⁴¹. A primeira proposição estimularia os estudantes a compreender a simultaneidade entre as guerras napoleônicas e a vinda da Família Real ao Brasil, por este ser o período inicial selecionado. A sugestão estaria no box “Ligando os Pontos” (Vaz, 2015, p. 210) que busca contextualizar a temática da Independência dentro do cenário internacional. Em seguida, a tarefa seria a de analisar o quadro com o número de deputados às Cortes eleitos pelas províncias como forma de perceber os mais influentes e os motivos que os tornavam mais representativos.

A terceira questão passaria por uma discussão do termo “recolonização” e o que significaria para os portugueses do Brasil e os portugueses da Europa. Seria uma oportunidade de enfatizar que ainda era incipiente a noção de brasileiro. Estes dois pontos estão presentes na página 212. Para finalizar, os estudantes teriam a missão de ponderar sobre dois posicionamentos divergentes sobre a independência, mencionados na narrativa, o de

⁴⁰ A decisão da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro de proibir a utilização de celulares em sala de aula foi amplamente divulgada pela mídia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62827489>. Acesso em: 23 ago. 2023.

⁴¹ Este livro não apresenta um autor específico, mas é concebido como uma obra coletiva sob a coordenação da professora Valéria Vaz, atuante à época na rede pública estadual de São Paulo.

"Desquite Amigável" (Oliveira Lima) e a "Independência como Revolução" (Caio Prado Júnior), presentes na página 215.

Dessa forma, os grupos receberiam as três páginas e poderia acessar o link com o capítulo completo na rede social. Porém, o objetivo da proposta é que os discentes reflitam sobre os quatro pontos levantados e, se for possível, consultem outras obras impressas ou não indicadas pelo professor.

Ficha Grupo 1

Livro didático: Ser Protagonista, volume 2.

Questões: a) Qual a relação entre as guerras napoleônicas e a vinda da Família Real ao Brasil? Podem ser considerados eventos simultâneos?

b) De acordo com o quadro com o número de deputados "brasileiros" por províncias, quais delas mais se destacavam? E quais seriam os motivos?

c) Qual o significado do termo “recolonização” para os portugueses da América e para os portugueses europeus?

d) Em relação ao processo de independência, este foi um desquite amigável ou uma revolução? Com qual visão o grupo mais se aproxima e por quê?

3.1.2 Caminhos do Homem – Grupo 2

Para o grupo 2, a atividade programada se realizará com a obra *Caminhos do Homem*, volume 2, escrito por Adhemar Marques e Flávio Berruti. Nesta, o recuo temporal é mais amplo e chega-se a 1789 com a Inconfidência Mineira. Por isso, as duas primeiras questões deverão levar aos estudantes a compreenderem qual o papel das Conjurações Mineira e Baiana para a Independência e as diferenças políticas e sociais entre elas. Eu selecionaria as páginas 185 e 186 com as sequências de causas das duas Conjurações, também como uma oportunidade de se debater a opção por uma narrativa factual e que corre riscos de generalizações, como ao apontar a Revolução Francesa como influência, mesmo ela tendo se realizado depois do levante mineiro.

Como terceira questão optou-se pelo “Construindo o saber” (p. 188) no qual se discute a construção da imagem de Tiradentes; esta é uma boa oportunidade para os discentes entenderem a imagem como fonte histórica, inserida no contexto em que foi produzida e portadora de um discurso intencional. Os autores oferecem duas imagens do inconfidente (as de Figueiredo e de Pedro Américo, ambas de 1893) e as comparam com a “Pietà” (1499), de

Michelangelo. Uma oportunidade para a mediação do professor enfatizando como a figura de Tiradentes, apesar de símbolo da Independência, só foi aceita no panteão nacional com a Proclamação da República.

A última teria relação com o receio de uma convulsão social que, segundo os autores (Vaz, 2015, p. 198), levava a alguns setores da elite do Brasil a resistirem à ideia de independência da Metrópole. Como provocação, o professor poderia anexar algum texto referente ao movimento dos escravizados no Haiti e como isso assustava os escravocratas por aqui. As instruções finais seriam semelhantes às passadas para o grupo 1 no parágrafo final.

Ficha Grupo 2

Livro didático: Caminhos do Homem, volume 2.

Questões: a) Pode-se considerar as Conjurações como embriões da Independência do Brasil? Por quê?

b) Quais as diferenças políticas e sociais entre os integrantes das Conjurações Mineira e Baiana?

c) Sobre as imagens de Tiradentes: seria correto dizer que é um herói fora do seu tempo? Justifique a resposta.

d) Os autores falam de um receio de uma convulsão social. Até que ponto a separação do Brasil causa temores na elite latifundiária e escravocrata?

3.1.3 Oficina da História – Grupo 3

O título do capítulo 2 do *Oficina de História*, escrito por Flávio de Campos, Júlio Pimentel e Regina Claro, é por si só uma provocação: “O diabo ronda as colônias”. Apesar do cuidado necessário em utilizar o primeiro termo em razão da presença significativa de evangélicos na escola pública, o professor pode explorar na questão a associação entre atividades diabólicas e as ideias revolucionárias vindas da Europa com o advento do Iluminismo. Para isso, seria utilizada a página 129, que ainda traz a ilustração de um dos líderes da revolta dos escravizados no Haiti. A segunda questão abordará um tema pouco presente nas obras didáticas, mas que ganha um destaque nesta que é a Conjuração do Rio de Janeiro, de 1794 (Campos; Pimentel; Claro, 2015, p. 133). Do que se tratava este movimento que tem espaço menor aos congêneres mineiro e baiano? Estes dois pontos antecedem a discussão sobre a emancipação brasileira.

Na unidade 3, então, poderia se explorar outras peculiaridades dessa obra como uma maior ênfase nas lutas pela independência, com a Batalha do Jenipapo no Piauí e na Bahia, em 1823. Trata-se de ótima oportunidade para o professor/mediador discutir as afirmações tão presentes em narrativas do tema, como o acordo entre as elites e menor derramamento de sangue em relação às independências similares na América Espanhola (Campos; Pinto; Claro, 2015, p. 149 e 150). Para fechar, a também pouco usual referência aos interesses brasileiros na África e a necessidade de se abrir mão de possessões naquele continente para o obter o reconhecimento da separação por parte de Portugal com a chancela inglesa.

Ficha Grupo 3

Livro: Oficina da História, volume 2.

Questões a) O que significa a expressão “o diabo ronda às colônias” e qual a sua relação com renovação intelectual na Europa?

b) O que foi a conjuração do Rio de Janeiro? Por que não teve os mesmos impactos da Mineira e Baiana? Se possível consulte outros materiais sugeridos pelo professor.

c) Pode-se dizer que a emancipação brasileira foi um processo pacífico, um simples acordo entre elites?

d) O que estava em jogo na disputa pela África entre Brasil e Portugal?

3.1.4 História, Sociedade e Cidadania – Grupo 4

Em um dos recuos mais longos no tempo, a obra *História, Sociedade e Cidadania*, escrita por Alfredo Boulos Junior, dá a arrancada da narrativa no reinado de D. José (1750-1777), concentrando atenções na figura do Marquês de Pombal, artífice do Reformismo Ilustrado. Assim, a questão de abertura deverá orientar os estudantes a elencarem as principais medidas adotadas e quais foram seus reflexos na colônia, o que se encontra na página 195. Em seguida, aproveitando o espaço dedicado à Conjuração Baiana (p. 199), será interessante solicitar ao grupo um levantamento socioeconômico dos envolvidos, suas reivindicações e como lidavam com a questão da escravidão. É importante notar que, apesar de sua relevância, a escravidão é tratada como tema subalterno na narrativa da Independência.

O mesmo se aplica a um estudo detalhado da Insurreição Pernambucana, de 1817, como forma de se contrastar com a visão predominante da fixação da Família Real no Rio de Janeiro, com as melhorias implantadas. Esta comparação ajudaria os estudantes a perceberem as diferenças entre as províncias (p. 203). Para fechar, uma provocação aos estudantes sobre

os motivos do entretítulo “Ruptura com Portugal” ocupar um espaço tão pequeno, sendo o ato motivado pelas cartas de José Bonifácio e Leopoldina entregues a D. Pedro (p 207).

Ficha Grupo 4

Livros: História, Sociedade e Cidadania, volume 2.

Questões: a) Por que o autor recua no tempo ao reinado de D. José? Qual a importância da política do Marquês de Pombal para a então colônia?

b) É coerente falar de um caráter popular na Conjuração Baiana? Justifique.

c) E a Insurreição Pernambucana? O movimento demonstra quais motivos de descontentamento com a presença da Corte no Rio de Janeiro?

d) Por que em uma narrativa tão longa a ruptura com Portugal, o Sete de Setembro, se resume a tão poucas linhas? Teria sido a consolidação de um fato já efetivado?

3.1.5 História Global – Grupo 5

Esta obra tem uma abertura peculiar do capítulo da Independência do Brasil, com o foco na contradição do sistema colonial, o seu declínio, e a diferenciação dos grupos socioeconômicos da América Portuguesa (p. 163): colonizadores (ou reinóis), colonos e colonizados. Seria interessante, na primeira questão, o professor/mediador solicitar uma reflexão sobre essas diferenças e se haveria a possibilidade de mobilidade social dentro da sociedade colonial. Outras fontes poderiam reforçar o debate desde que não de maneira muito extensa. Por ter um amplo espaço na narrativa, não se tem como escapar de um direcionamento à Conjuração Mineira e o porquê de ela ocupar um espaço tão relevante na obra. Era um movimento de caráter nacional ou local? (p. 167).

Na terceira questão, serão abordados dois fatos muito mencionados, mas que merecem uma maior atenção por sua importância ao desenrolar dos acontecimentos: o fim do monopólio comercial e a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves (p. 169-170). Aqui, cabe ao docente discutir se a história pode ou não prescindir de uma narrativa factual e cronológica ou como mesclá-la com uma abordagem mais conjuntural. A última questão ficaria concentrada no box "Interpretar fontes", com uma exploração do quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, acompanhado do pequeno texto de Iara Souza.

Ficha: Grupo 5

Questões a) Quais eram grupos que formavam a sociedade colonial segundo o texto do livro didático? Existia possibilidade de mobilidade social?

b) O que faz com que a Inconfidência Mineira ocupe tanto espaço no capítulo da Independência do Brasil? Podemos falar de um movimento nacional?

c) A história positivista sempre se baseou nos fatos. Alguns são presentes em diversas narrativas da Independência, mas não explicam por si só o movimento. Qual a importância para a emancipação do fim do monopólio comercial e da elevação do Brasil a Reino Unido?

d) O quadro “Independência ou Morte”, produzido por Pedro Américo em 1888, é uma imagem tradicional do evento. Por que ele pode ser considerado idealizado?

3.1.6 História – Grupo 6

Nesta obra, um dos títulos abre caminho para uma questão: “Brasil, a Independência de um império escravista”. O livro *História* foi escrito pelos historiadores Georgina dos Santos, Sheila Castro, Ronaldo Vainfas e Jorge Ferreira e dá abertura ao professor de discutir na primeira questão algo que fica subentendido nos demais livros didáticos: que o Brasil era um país escravocrata e que dependia das rendas não só do trabalho, mas também do comércio de homens e mulheres cativos. O segundo ponto é a afirmação da obra da denominada “Fuga da Família Real”, o título provocador de um dos boxes. Teria sido algo feito de improviso e sem nenhum planejamento prévio? Os estudantes poderão refletir se um movimento daquela dimensão poderia ter sido feito de forma tão célere.

Como terceira questão, considero relevante trabalhar o box que fala sobre a requisição da casa dos moradores cariocas para os representantes portugueses que tinham acabado de chegar ao Brasil. Abre-se campo para dois pontos interessantes: a questão da falta de moradias e a de que o Príncipe Regente acabou indo morar em uma quinta presenteada por um traficante de escravizados. Para finalizar, utilizar *a conversa do historiador* quando se discute que nem sempre o Sete de Setembro foi visto como a data comemorativa da Independência do Brasil. Esta é uma ótima oportunidade para demonstrar como as narrativas da memória são construídas ao longo do tempo.

Ficha Grupo 6

Questões a) Qual o significado de “Brasil um Império escravocrata”?

b) Seria possível a vinda da Família Real ter sido uma simples fuga assim que as tropas francesas se aproximaram da fronteira?

c) Como a requisição de suas casas pode ter gerado um mal-estar na população carioca?

d) O Sete de Setembro já nasceu consagrado ou se desenvolveu com o tempo? Justifique a sua resposta.

3.2 Proposta de trabalho

3.2.1 Aula 1 (50 minutos)

O professor realizará um pequeno resumo da temática da Independência do Brasil (dada nas aulas anteriores, citando quando houver o livro didático ou apostila utilizada) e explicar a sua proposta de atividade para a turma. Ele dividirá previamente os discentes em seis grupos (pode ser pela chamada ou de acordo com a vontade dos próprios estudantes) e entregará o roteiro para cada um dos seis grupos, antes de fazer o sorteio do material de apoio indicado. Durante a entrega do material (de quatro a cinco páginas impressas, e o link completo no Whatsapp da turma), o professor fará uma exposição breve de cada obra e evidenciará que cada grupo terá um roteiro diferente do outro com perguntas que vão explorar temas e personagens diferentes. Além disso, avisará que disponibilizará materiais extras para os grupos nas questões que considerar insuficientes de serem respondidas apenas pelo texto. Para evitar confusão e excesso de comentários, o professor deverá ser o administrador do grupo (específico para o exercício) sendo o único a postar e deverá responder aos grupos de forma individual.

3.2.2 Aula 2 (50 minutos)

Com a turma dividida em seis grupos, o professor incentivará a leitura silenciosa e a discussão entre os seus integrantes. Eles terão cerca de 35 minutos para completar a resposta das questões (o ideal é que parte tenha sido feita fora do horário da aula). Neste tempo de aula, o professor deverá circular entre os grupos, orientá-los, tirar dúvidas, dar algumas sugestões e verificar se atividade está em bom andamento. Nos 15 minutos finais, o docente

dará as últimas recomendações, lembrando que todos deverão trazer as questões respondidas nas aulas seguintes e que terão liberdade para montar as suas apresentações.

Caso queiram usar o datashow ou outro equipamento eletrônico devem avisar com antecedência para ser providenciado, caso a escola disponha de um. É evidente que boa parte das escolas não disponibilizam este material. Será também mais uma oportunidade para o professor reforçar o caráter científico da história e de que as proposições e afirmações contidas nos livros didáticos quase sempre são embasadas por pesquisas acadêmicas, mas lembrando que, na sala de aula, o professor tem a liberdade de adaptar a narrativa de forma didática para facilitar o sucesso na relação de aprendizagem.

3.2.3 Aula 3 e 4 (100 minutos)

Cada grupo terá de 10 a 15 minutos para fazer uma apresentação das questões respondidas sobre o material recebido e qual o contraponto que pode ser feito em relação ao material didático, as aulas e os textos complementares. Após essa rodada, o professor conduzirá o debate de 20 minutos com os grupos, no qual anotarà no quadro as inovações e novidades trazidas por esses materiais em relação ao conteúdo apresentado em sala de aula, as divergências entre os livros didáticos, os temas recorrentes, os ausentes, os grupos sociais e personagens. O objetivo final da atividade é enfatizar como a temática pode ser abordada de forma diferente, de acordo com a estratégia narrativa de quem conta a história, o que nem por isso inviabiliza uma narrativa em relação a outra.

Para obter o êxito em sua mediação, o professor deve enfatizar que as semelhanças percebidas entre as obras didáticas são a adoção de uma narrativa tradicional, centralizada na vinda da Família Real, em uma sequência de causas e consequências – entre elas a Revolução Liberal do Porto (1820) e a suposta ideia recolonizadora – que levaram ao Grito do Ipiranga, em sete de setembro de 1822, quase sempre conduzindo a uma interpretação de que a Independência seria um fato inevitável, que aparece como o único caminho possível. Além disso, trabalham pouco com os outros projetos de Independência, além de não colocar a escravidão no centro da discussão.

As abordagens trazem novidades com relação à ênfase em determinadas abordagens, inclusão de personagens e de fontes, que têm o mérito de ampliar as oportunidades de um evento tão central na história brasileira, sendo por isso considerado um dos nós ou núcleos temporais. Estes conceitos, inclusive, podem ser apresentados e discutidos pelo professor durante o transcorrer do debate. Para o sucesso da atividade, é preciso a intervenção do docente como forma de demonstrar que a narrativa histórica é um processo de construção, que

não está isenta de escolhas dos autores, mas que se ancora em rigorosa pesquisa científica e numa historiografia que vem desde o século XIX e que sofre novas abordagens de acordo com os desdobramentos da ciência histórica. E que, como demonstra a pesquisa, as grandes datas não estão isentas da exploração dos políticos do momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi, de fato, uma longa caminhada de quase quatro anos, entremeada por uma pandemia de Covid-19 e o meu ingresso na rede municipal do Rio de Janeiro, mas que valeu muito a pena. Estive longe de ser o orientando que o dedicado professor Fábila merecia, mas ele nunca me deixou esmorecer mesmo nos momentos mais complicados. Não é fácil a experiência de fazer uma dissertação totalmente online. Mesmo sem ter sido por completo, ficou a “saudades” de conviver no famoso prédio do Largo do São Francisco, estudar na sua biblioteca e frequentar a bandeirão. Isso, talvez, explique a letargia na conclusão do trabalho.

Saio desta missão com a certeza da enorme dificuldade que é a elaboração de uma narrativa em um livro didático com os autores tendo que seguir as regras dos editais do Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, fazer escolhas temáticas e de personagens, valorizando uns e omitindo outros, nem sempre por questão ideológica. As exigências da edição limitam o número de páginas e os obrigam a recorrer ao velho e tão crítico esforço de síntese. Agora, ao consultar o labor dos colegas numa edição de livro didático, terei um olhar bem mais carinhoso e compreensivo com os equívocos e incoerências.

Sem dúvida, só tenho a lamentar o final da sequência de livros específicos de história ditado por este monstro incompleto denominado Novo Ensino Médio, que já em 2024 retirará a história como disciplina obrigatória do terceiro ano, apesar de ela ser um dos conteúdos do ENEM. Esta falta de critério por si só revela o absurdo dessa política educacional. Como docente de redes públicas estadual e municipal, sei muito bem a importância do livro didático para o sucesso da relação ensino/aprendizagem, já que nem sempre se consegue tirar cópias, usar a sala de vídeo ou oferecer outro tipo de material a estudantes carentes financeiramente.

Em relação a como anda o tema da Independência do Brasil, eu percebo que as marcas da tradição eurocêntrica ainda são fortes, impregnam as narrativas, porém é visível o esforço dos autores para incluir outras histórias possíveis em um esforço que precisa ser acompanhado também dos outros modos de se aprender história (na escola, com a família e com a mídia, em especial a eletrônica, com um repertório tão grande de conteúdos). Enfatizo que estou cada vez mais convencido da utilidade dos livros didáticos e desta revolucionária Política Nacional do Livro Didático (PNLD), que garante o acesso das obras aos estudantes de todo o Brasil. Os substitutos dos LDHs, os das chamadas ciências humanas, ainda não conseguem cobrir a

lacuna e apresentam uma mistura de temáticas que merecem uma dissertação por algum futuro aluno deste programa maravilhoso que é o ProfHistória.

A minha sugestão de produto será complementada com uma página na internet, onde vou oferecer o pdf do material sugerido e os links dos filmes, sempre deixando em aberto aos colegas a opção de explorar outros materiais paradidáticos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cíntia Benak De. *Também com Memes se ensina e se aprende história*. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- A EDUCAÇÃO no Bicentenário da Independência. Portal do Bicentenário. Debate realizado por Gustavo dos Santos, Priscilla Nogueira Bahiense, Matheus da Cruz e Zica, Surya pombo de Barros. Mediação de Luciano Mendes de Faria Filho e Elaine Teixeira Pereira. Local: [S.l.], 20 jun. 2022. 63min 24seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZXG2OxhVKU>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CAIMI, Flávia Eloísa, Livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: *Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.
- COSTA, Emília Viotti da. Introdução da emancipação política. In: MOTA, Carlos G. (Org.). *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difel, 1978.
- COSTA, Wilma Peres, CRAVO Têlio (Org.). *Independência: Memória e Historiografia*. São Paulo: Editora SESC, 2022.
- DANTAS, André Dias. Pavilhões para exposições internacionais. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-15062010-102841/>. Acesso em: 28 abril 2023.
- DECCA, Edgar. 1930: *O Silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DICIONÁRIO Soares Amora de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Saraiva, 2018.
- DYSARZ, Carmen Virgínia Pereira. *As comemorações do Sesquicentenário da Independência em 1972 e suas possibilidades pedagógicas*. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.
- FERREIRA, Marieta de Moares; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *Dicionário de Ensino de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2019.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GONÇALVES, Márcia. *Teorizar, Aprender, Ensinar, História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do tempo*. Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- JANCSÓ, István. *Independência: História e Historiografia*. São Paulo: Editora Hucitec, 2005.
- LIMA JR, Carlo; SCWARCZ, Lília; STUMPF, Lúcia. *Sequestro da Independência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MALERBA, Jurandir. *A Independência Brasileira: novas dimensões*. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2006.

- MALERBA, Jurandir. A Independência em síntese: sobre um exercício histórico. In: COSTA, Wilma Peres, CRAVO Têlio (org). *Independência: Memória e Historiografia*. São Paulo, Editora SESC, 2023.
- MARTINS, Marcus L.B; GABRIEL, Carmen T. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, Ponto Grossa, p. 693-713, v 11, n3, set/dez 2016
- MARTINS, Marcus L. B. Avaliação Democrática das Aprendizagens Históricas: Desafios à Didática da História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, 2020, 1-17.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*. [S.l.], v. 36, n. 1, jan/abr 2012, p. 191-211.
- MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley da. *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- MOTTA, Marly Silva da. *A nação faz 100 anos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1992.
- PATRIMÔNIO das populações invisibilizadas: possibilidade de projetos em sala de aula. Portal do Bicentenário. Debate realizado por Daniele Arruda, Isadora Ribeiro, Dalila Singulane e Tathianni da Silva. Local: [S.l.], 15 ago. 2022. 92min 42seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ToLjj3jCLU>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha; REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.
- ROCHA, Helenice. A presença do passado no Ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo et al, (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- ROCHA, Helenice. Desafios presentes nos livros didáticos de história: narrar o que está acontecendo. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, 2018, p. 86-106.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão [1993]. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I; MARTINS, Estevão de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 93-108.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2017.
- SARLO, Beatriz. *Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, p. 93-108.
- STROHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de história. *Aedos*, v. 4, n. 11, set. 2012.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e Livro Didático de História. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

Livros didáticos utilizados

BOULOS JR, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

CAMPOS, Flávio; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. *Oficina de História*. Volume 2. São Paulo: Leya, 2015

COTRIM, Gilberto. *História Global*. Volume 2. Rio de Janeiro: Saraiva, 2014.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. *Caminhos do Homem*. Volume 2. Curitiba: Base Editorial, 2015.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila Castro; FERREIRA, Jorge. *História*. Volume Único. Rio de Janeiro: Saraiva, 2014.

VAZ, Valeria (Org.). *Ser Protagonista*. Obra coletiva. Volume 2. São Paulo: SM, 2015.