

A AMÉRICA PORTUGUESA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PLND 2014/2016. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA**AURELINO JOSÉ FERREIRA FILHO / UFU¹
LUCAS CARDOSO DE MOURA / UFU²**

Este artigo é resultado do projeto A AMÉRICA PORTUGUESA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PLND 2014/2016. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PIVIC FAPEMIG/UFU 2016-2017.

No tocante aos conteúdos enfaixados como História do Brasil Colônia ministrados nos Cursos de graduação, um aspecto que nos chama atenção é a disparidade entre o conhecimento socializado pelos graduandos em sala de aula sobre o período, adquirido no Ensino Básico, e o Programa a ser desenvolvido ao longo da Disciplina na graduação. Verifica-se que o conhecimento apreendido pelos graduandos ainda reproduzem os mesmos conceitos, chaves explicativas, mito grafias e representações construídas nos Livros didáticos de História que os subsidiaram naquela fase da formação.

Em boa parte de nossos compêndios didáticos de História ainda em circulação, o conteúdo do que se convencionou chamar genericamente de Brasil colônia é apresentado de forma generalizada anacrônica e teleológica, como se a sociedade colonial e suas estruturas, concretizadas, em sua grande maioria, só pelos meados do XVIII, já estivessem prontas no dia seguinte à chegada dos portugueses; desconsiderando tempos históricos e processos pelos quais as terras americanas vivenciariam até desenvolver-se uma sociedade propriamente “colonial”. Assim, as noções de América portuguesa e de Império ultramarino, compondo um todo, em que, é verdade, a porção americana ocupava papel de destaque, mas não como “ente separado” da dinâmica ultramarina, é suprimido de qualquer análise didática. Neste sentido, Lucília Siqueira, já em 2009, também ao comparar a formação inicial de suas turmas de

¹ Professor Associado Universidade Federal de Uberlândia / UFU – Curso de História / FACIP

² Graduando Universidade Federal de Uberlândia / UFU – Curso de História / FACIP. Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PIVIC FAPEMIG/UFU 2016-2017

alunos do Curso de História e o Programa a ser desenvolvido em sala de aula, considerava que:

o incremento dos programas de pós-graduação no país, o aumento na quantidade de pesquisadores brasileiros e a abertura crescente dos arquivos em várias partes do mundo têm tornado possível uma apreensão mais concreta das especificidades da história da América portuguesa e têm acrescentado bastante ao modo como entendíamos o nascimento da sociedade colonial. Tais novidades tornam necessário, como em muitos outros momentos vividos pelo ensino de História, uma reflexão acerca das balizas que estruturam o que é ensinado nos bancos escolares, (SIQUEIRA, 2009, p.3)

FRAGOSO (2013) argumenta que a recente historiografia, a partir de pesquisas e estudos conectados, considerando Brasil e Portugal em uma complexa relação, a partir de novas fontes do Arquivo ultramarino, tem, entre outras revisões, consolidado a tese da Monarquia Pluricontinental, para a qual a história do Brasil e de Portugal da época moderna deve ser compreendida através das complexas dinâmicas do Império ultramarino luso; rompendo, assim, com a relação Centro / Periferia das clássicas chaves explicativas para o “Brasil colônia”. Representações estas que compuseram, e em grande medida ainda compõem, as páginas dos nossos compêndios didáticos de História.

A proposta de investigação que temos desenvolvido é, portanto, resultado de reflexões ao longo da docência na disciplina “História do Brasil” colonial no Ensino superior; de indagações surgidas de leituras e diálogo entre docentes e discentes em sala de aula, e resultado também, em parte, do Projeto de Bolsa Graduação – PBG 2014-15, desenvolvido com o título “Produção do conhecimento histórico nos Livros didáticos de História do Brasil – período colonial: revendo conceitos e representações na perspectiva do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD” Buscamos analisar sobre como as representações do “período colonial” brasileiro, tal qual é representado nos Livros didáticos de História, passam para suas páginas “desencarnadas” de qualquer processo histórico na, e da relação com o Império ultramarino português; como resultado de um devir já inscrito na “história nacional” a surgir apenas muito tempo depois.

Ainda segundo FRAGOSO (2013), fazendo referências a Caio Prado Jr; Celso Furtado e Fernando Novais, ao desenvolver modelos explicativos nos quais a Colônia figurava como um grande canal em uma economia colonial dominada e dependente do

capital mercantil europeu (expressa no pacto colonial), aqueles historiadores na verdade criaram uma dependência explicativa, para a qual a ausência de comércio interno (o que colocaria em risco o sentido da colonização) fazia com que a economia colonial girasse em torno do sistema agroexportador baseado na mão de obra escrava em uma sociedade testamental simplista de senhores e escravos, sendo o engenho a única unidade produtiva (FRAGOSO, 2013).

No Brasil, desde 1985, o Livro didático passa pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, mas, embora tenha apresentado melhoras significativas, reconhecidas pelos especialistas da área, a forma como apresenta o conteúdo específico sobre América portuguesa ainda se encontra muito aquém da recente produção historiográfica difundida nos meios acadêmicos e editorial. Assim, e considerando que:

o livro didático é um instrumento de informações a serviço do professor e dos estudantes. Diversas pesquisas em Educação tem propiciado a construção de uma visão crítica de docentes e alunos, no processo de formação profissional, sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso (EMMEL, 2012: p 1)

Logo, o Livro didático de História, na maioria dos casos acompanhado do Manual do Professor, ainda continua sendo o principal instrumento de trabalho e de produção do conhecimento histórico nas escolas da Rede de Ensino público do país. Portanto, faz-se necessário a permanente revisão crítica dos conteúdos que “fazem a ponte” entre a atual produção historiográfica, atualmente bastante revitalizada, como apontou Siqueira já em 2009, e a produção do conhecimento histórico por meio do uso dos mesmos em sala de aula.

No tocante à produção do conhecimento histórico, especificamente de “História do Brasil colônia” nos Livros didáticos de História destinados ao Ensino Básico, inclusive aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, chama atenção a permanência de chaves explicativas e que já há algum tempo vem sendo questionadas e desconstruídas por parte da historiografia recente, sobretudo a de uma sociedade colonial “a priori”, tal qual verificada apenas séculos depois, e resultado de dinâmicas econômicas e políticas que sequer estavam postas para o próprio reino português e seu império ultramarino nos primeiros momentos do processo colonizador das terras americanas. Como afirmou SIQUEIRA (2009):

(...) um dos traços mais fortes na maneira atual de escrever a história colonial do Brasil é a sua inserção no contexto imperial português. Se, de um lado, isso afasta os anacronismos, pois se entende que foi com o passar do tempo que os portugueses foram incorporando partes do território americano e que o Brasil ainda não existia como unidade territorial, conjunto cultural ou político nos primeiros séculos do tempo moderno, de outro lado, deixa ver como a América portuguesa participava das relações mercantis, políticas e culturais que se criavam entre as gentes que viviam nos Oceanos Índico e Atlântico (SIQUEIRA: 2009, p. 34).

Assim, com poucas exceções, prevalecem em nossos compêndios didáticos de História três representações “fundadoras” desta perspectiva: a primeira é a da chegada da esquadra de Cabral. Como sugere Siqueira, 2009

atados a uma perspectiva nacional de história para o Brasil e também para Portugal – mesmo sem o saber –, os livros didáticos fazem a explanação das grandes navegações realçando a atuação do sujeito Portugal, consolidado num Estado de administração centralizada que gerencia o grande empreendimento marítimo; emergem expressões como “Portugal toma posse do Brasil”, intitulado o trecho em que a viagem de Pedro A. Cabral é narrada. [Assim] Um dos eixos em torno do qual se organizam os capítulos sobre os descobrimentos é o do pioneirismo português (SIQUEIRA: 2009, p.7).

Neste sentido, é impossível não fazer referências às representações construídas em torno do “modelo de colonização adotado na América portuguesa”, ou seja, “de exploração”, e seus malefícios de origem, em oposição às representações benfazejas da “colonização de povoamento”, forma como se teria dado a ocupação da América do Norte por parte dos ingleses, como apontou JUNQUEIRA (2007).

Nesta linha, o índio que “habita” as páginas de nossos compêndios escolares de História tem sido reproduzido por meio de representações que durante muito tempo decretou o seu desaparecimento; desaparecimento que se deu, como já apontou ALMEIDA, 2013, apenas em certa história escrita, uma vez que as populações que habitavam o atual território brasileiro não desapareceram ao longo do contato com o europeu; ao contrário, se fizeram presentes no processo colonizador, ora enfrentando-o, ora fazendo alianças, ou para além da presença daquele processo. Tal percepção, considerando processos de transformações culturais não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, “mas em torno de seu dinamismo, mesmo em situação de contatos extremamente violentos como foi o caso dos índios e dos colonizadores (ALMEIDA, 2013:22)”, possibilita superar o binômio contato desaparecimento, segundo o qual as

populações indígenas da América lusa, e, conseqüentemente suas culturas, teriam desaparecido em decorrência do contato com o europeu.

Dora Shellard Corrêa (2006), ao analisar as imagens e representações sobre o Brasil colonial produzidas por historiadores do XIX a partir de relatos de viajantes do XVI, já apontou que

Uma dessas imagens é a que se refere à existência de uma natureza virgem, de terras desabitadas, vazias da ação humana no Brasil de outrora. Embora muitos já tenham criticado essa visão e apontado o descaso para com as populações indígenas, ela não foi superada. O discurso crítico foi ineficaz na substituição desse cenário por outro mais próximo do real. Ainda nos pautamos sem remendos em Caio Prado Júnior ou em Capistrano de Abreu, criadores desse modelo de descrição da paisagem do Brasil colonial, para descrever o processo de avanço da ocupação portuguesa (CORRÊA, Dora, 2006: 71).

O “modelo produtivo colonial” a ocupar as páginas da maioria dos compêndios didáticos de História é a da economia escravista. Assim, o trabalho escravo e o grande engenho como unidade produtiva predominante como base da economia colonial ainda é reproduzido, desconsiderando a obra clássica de Stuart Schwartz, que já em 2001 afirmava:

Embora tenhamos agora um panorama relativamente completo da escravidão brasileira, os pequenos proprietários rurais livres permanecem marginais nos estudos do brasileiro, em geral sujeitos a diversas interpretações e rótulos. Nesse capítulo afirmo que, historicamente, no Brasil, a produção de roceiros e escravos, ou, com maior exatidão, a agricultura de subsistência e de exportação, estavam intimamente ligadas numa relação complexa. Multidimensional e em mutação histórica. Eram de fato duas faces da mesma moeda. (SCHWARTZ, 2001, p. 125)

Bem mais adiante, como que a questionar esta sequência “histórico-cronológica” teleológica, temos os movimentos de conjuras dos idos do XVIII - a inconfidência mineira à frente - como que a anunciar o fim do “julgo colonial” a partir da tomada de uma consciência nacionalista por parte dos “brasileiros”, raramente considerados corretamente como luso-brasileiros; embora FURTADO, 2011, esclareça a diversidade de projetos e posições político-ideológicas dos componentes daqueles movimentos. Neste sentido, LUCA, 2004, já apontou a necessidade de se rever as influências determinantes dos fatores econômicos e empresariais nos processos de produção e distribuição do livro didático no Brasil:

Outro ponto sensível identificado em toda a pesquisa mais recente a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho mais agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país (LUCA, 2004:128)

Assim, anacronismos e teleologismos perpassam o conjunto de conteúdos “enfaixados” como Brasil Colonial na maioria dos compêndios escolares. Embora a citação seja longa, é profícuo reproduzi-la na íntegra:

O mais pernicioso que existe nos livros didáticos é sua maneira finalista e teleológica de tratar a história. Como há muito se tem criticado, cada momento da história não é compreendido no seu tempo, mas estudado de modo a explicar o que lhe sucederá; por exemplo, acerca do Reino de Portugal do final do período medieval ensina-se para os estudantes tudo o que serve para justificar o surgimento das navegações oceânicas, enquanto não merecem ser apresentados outros elementos que não foram aproveitados na empreitada dos descobrimentos e que caracterizavam a vida reinol naquela época. Logo, temos aqui dois grandes problemas: o primeiro é que na história que contamos aos estudantes só há lugar para os que venceram, para aqueles cuja atuação histórica direcionou a evolução do país; o segundo problema é o do anacronismo, pois tratamos a gente do passado sem esquecer de seu futuro, agregando-lhe atributos que não são próprios de sua época. É assim que se expõe a formação da monarquia e do Estado e Portugal forçando os portugueses a estarem todo o tempo preparando a expansão e o Império ultramarino e, na mesma trilha, apresenta-se a viagem de Cabral como o descobrimento do “Brasil”, que surgiria como unidade territorial e política muito tempo depois. (SIQUEIRA: 2009, p. 20)

Teórica e metodologicamente, em nossas pesquisas, recorreremos à instrumentais de análise que são resultados do acúmulo sobre a produção do conhecimento histórico no Ensino de História e na didática da História recente, tomando de empréstimo aqui a sistematização de LUCA e MIRANDA, 2004, no tocante aos paradigmas de ensino aprendizagem, a saber: paradigma cognitivista; paradigma informativo.

LUCA e MIRANDA, citando Jorn Russen, no tocante às dimensões inerentes à Didática da História afirmam que:

(...) ao se discutir a natureza das dimensões do saber histórico escolar, é preciso levar em consideração as múltiplas faces desse saber, desde os planos de prescrição até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica dentro e fora da escola, sem desprezar os processos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos alunos e a construção de conceitos dele derivados (LUCA; MIRANDA, 2004: 134).

Entendemos assim o livro didático, como afirma FREITAS (2008:1), citando STRAY, “como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no „cruzamento” da cultura, da pedagogia, da produção cultural e da sociedade” (1993:77-78). E como afirma OLIVEIRA, 2010,

instrumento presente no cotidiano do processo de ensino aprendizagem – principalmente no Ensino Fundamental – se faz necessário discutir o quanto este livro pode estar influenciando a construção de um saber histórico crítico na escola, até que ponto ele induz o aluno a afirmar preconceitos e como pode ajudar a desenvolver as capacidades cognitivas dos estudantes (OLIVEIRA, 2010: 2).

Consideramos os pressupostos teóricos metodológicos do atual Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), que ao substituir o PLIDEF em 1985, instituiu importantes diretrizes, resumidas, grosso modo, em quatro temáticas centrais, selecionadas por serem especialmente caras às pesquisas que tomam o saber histórico escolar enquanto objeto específico de investigação: a perspectiva quanto à visão da história, a relação com o processo de construção do conhecimento pelo aluno, a orientação curricular e a relação genérica com o desenvolvimento da historiografia (LUCA; MIRANDA 2004:134).

Sendo assim, para nossas pesquisas tomamos como instrumentais de análises a pesquisa de LUCA e MIRANDA, 2004, que, nesta mesma linha, tomaram como referências perspectivas de aprendizagem presente nas coleções de história destinadas ao Ensino Fundamental, a saber: paradigma cognitivista, segundo o qual “considera-se, genericamente uma base de saberes prévios dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa” e o paradigma informativo, para o qual “os objetivos selecionados centram-se na obtenção da informação e do conteúdo histórico, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo (LUCA; MIRANDA, 2004:134)”.

As autoras consideraram também as perspectivas programáticas, a saber: perspectiva da história nacional, perspectiva da história temática e perspectiva de história integrada; sendo a perspectiva da história nacional, “marcada por uma valorização da história nacional”, a perspectiva da história temática, como aquela que opta por trabalhar com temas, e uma perspectiva de história integrada, que “prioriza-se desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo como eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológico e sucessiva, definida a partir da evolução europeia (LUCA; MIRANDA, 2004:136)”

No tocante as perspectivas históricas: perspectiva tradicional, perspectiva eclética e perspectiva historiográfica renovada, as autoras consideram a perspectiva da história tradicional aquela “que aborda a história em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo”, a perspectiva eclética como aquela que “mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para renovação historiográfica de caráter tópico”, e uma historiografia renovada, aquela “que rompe com a perspectiva tradicional e incorpora na seleção de conteúdos não só aquilo que advém da macro renovação historiográfica do pós 60, como

também os resultados das pesquisas contemporâneas na área dos conteúdos históricos” (LUCA; MIRANDA, 2004:136)”.

Por fim, neste sentido, cabe destacar que os estudiosos sobre o tema são unânimes em apontar os avanços do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), e, conseqüentemente, as melhoras na qualidade dos Livros didáticos brasileiros, incorporando, inclusive - no tocante aos compêndios de História - as recentes revisões historiográficas, sendo também o que temos constatado em nossas pesquisas.

Referências bibliográficas:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Cia das Letras, 2000

ALMEDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

CORRÊA, Dora Shellard, **Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia no Brasil**. Revista Brasileira de História. V.26, n.51 São Paulo, 2006.

EMMEL, Rubia; Araújo, Maria Cristina. **A pesquisa sobre o livro didático: contexto, caracterização e referências de análise no período 1999-2010**. IXANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Porto Alegre, 2012.

FRAGOSO, João (Org.) **A América portuguesa e os sistemas atlânticos na Época Moderna**. São Paulo, FGV, 2013

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). **O Brasil colonial**. V.1 Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo, USF/Contexto, 2001

JUNQUEIRA, Mary Anne. **Colônia de Povoamento e Colônia de Exploração. Reflexões e questionamentos sobre um mito**. In: ABREU, M. e SOHYET, R. (Org.). **Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LARA, Silvia Hunold. **Conectando historiografias: a escravidão africana e o Antigo**

Regime na América portuguesa. In. BICALHO, Maria Fernanda. **Modos degovernar. Ideias e práticas políticas no Império português, séculos XVI a XIX.** São Paulo: Alameda, 2007.

_____. **Campos da violência.** São Paulo, Paz e Terra, 1988

LUCA, Regina de; MIRANDA, Sonia R. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24. pp.123-144, 2004.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A independência brasileira.** Novas dimensões. FGV, Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, José Geraldo Vinci; REGO, José Marcio. **Conversas com Historiadores brasileiros.** São Paulo, Editora 34, 2001

NOVAIS, Fernando (Org.). **História da Vida Privada no Brasil. V 1. Cotidiano e vida privada na América Portuguesa.** São Paulo, Cia. da Letras, 1998

OLIVEIRA, Isabella S. **Livro didático e ensino de história: um estudo de eixos temáticos no Ensino Fundamental II.** I Seminário cultura e política na primeira República. UESC, Salvador, 2010

PINSKY, Carla B. **Fontes Históricas.** São Paulo, Contexto, 2005

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo, Contexto/UNESP, 2001

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio.** São Paulo. Cia. das Letras, 1996

SIQUEIRA, Lucília. **O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História.** Revista HISTÓRIA, São Paulo, n. 28, 2009.

SCHWARTZ, Stuart. **Roceiros e Rebeldes.** São Paulo, EDUSC, 2001

_____. **Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial.** São Paulo. Cia. da Letras, 1988

SPOSITO, Fernando. **Nem cidadãos, nem brasileiros. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845).** São Paulo, Alameda, 2012