

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ**

**Mestrado em Educação**

**Programa de Pós-graduação em Educação**

**Representações Sociais e Práticas Educativas**

**João Marques da Silva Neto**

**A retórica da colonização nos livros didáticos de história**

**Rio de Janeiro**

**2012**

**João Marques da Silva Neto**

**A retórica da colonização nos livros didáticos de história**

**Dissertação apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.**

**Orientador: Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti**

**Rio de Janeiro**

**2012**

S586 Silva Neto, João Marques da  
Retórica da colonização nos livros didáticos de história / João Marques da Silva  
Neto. – Rio de Janeiro, 2012.  
83f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2012.

1. Livro didático. 2. Análise retórica. 3. História. 4. Colonização. I. Título.

CDD 370



**Estácio**

Universidade Estácio de Sá  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A dissertação

**A RETÓRICA DA COLONIZAÇÃO  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

elaborada por

**JOÃO MARQUES DA SILVA NETO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 21 de maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti**  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

**Profª Drª Rita de Cássia Pereira Lima**  
Universidade Estácio de Sá

**Profª Drª Denise Rollemberg Cruz**  
Universidade Federal Fluminense

# DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço inicialmente ao Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti por acreditar nas potencialidades de seus orientandos, por suas aulas, por seu trabalho de orientação, pelo tempo que me proporcionou para o despertar do amadurecimento e desenvolvimento da análise dessa pesquisa e pela possibilidade desse nosso encontro acadêmico.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá que em seu trabalho me possibilitaram chegar ao final desse processo.

À Claudia Helena Azevedo Alvarenga, por sua disponibilidade, generosidade, inteligência, divisão de angústias e partilha de conhecimento no percurso de construção de nossas pesquisas.

Ao amigo Antonio José Niddan Pereira, por ter me acompanhado nesse tempo de curso, com sua atenção, leitura e revisão das etapas de elaboração dessa dissertação.

Aos mestrandos que estiveram comigo no período de 2010-2012.

Aos professores que lecionam comigo e que compartilharam suas ricas experiências pessoais e profissionais. Por sua torcida para que eu atingisse os meus objetivos para com o curso. Um especial agradecimento aos amigos de trabalho, professores Helena de Lourdes Moura Soares, Marcos Antonio Basílio, Maria Aparecida Anjos dos Santos e Regina Lucia do Nascimento L. Feitosa, por suas observações ao longo dessa pesquisa.

Aos familiares e amigos que me incentivaram e se alegraram por eu ter trilhado esse caminho, o meu muito obrigado.

## EPÍGRAFE

História, cujo objeto precípua é observar as mudanças que afetam a sociedade, e que tem por missão propor explicações para elas, não escapa ela própria à mudança. Existe portanto uma história da história que carrega rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das ideias. É por isso que as gerações de historiadores que se sucedem não parecem: o historiador é sempre de um tempo, aquele em que o acaso o fez nascer e do qual ele abraça, às vezes sem o saber, as curiosidades, as inclinações, os pressupostos, em suma, “a ideologia dominante”, e mesmo quando se opõe, ele ainda se determina por referência aos postulados de sua época.

René Remond.

## RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo a noção de colonização presente em livros didáticos de história do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, buscamos verificar como a noção de colonização é instituída por meio de certa narrativa que estabelece como realidade histórica a noção de um passado colonial. Nesse recorte temático, permanece a tese de um modelo colonial de exploração e de povoamento em alguns títulos do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD), a despeito de sua revisão pela historiografia. Nos livros didáticos do PNLD a colonização das Américas é tradicionalmente apresentada no segundo volume das coleções didáticas, que corresponde em período letivo ao 7º ano do Ensino Fundamental. Das dezesseis coleções aprovadas pelo programa, selecionamos quatro, as que ao tratarem da colonização da América, o fazem segundo a concepção dualista de uma colonização Ibérica (Portugal e Espanha) versus Anglo-Saxônica (Inglaterra), as primeiras seriam as colônias de exploração e a segunda as colônias de povoamento. Dessa maneira, além da permanência da abordagem, a pesquisa procedeu à análise do texto didático, tendo-o como uma narrativa elaborada por autores de livros didáticos, que o apresentam como se o fato correspondesse textualmente ao narrado. Para compreender a história, adotamos o conceito que a admite como uma narrativa, como uma produção discursiva elaborada pelo trabalho dos historiadores. Na análise dos esquemas discursivos dos textos presentes nos livros didáticos, o suporte teórico adotado foi o da Nova Retórica. Pela análise retórica, podemos verificar os recursos discursivos que buscam “a adesão do espírito às teses que lhes são apresentadas”, e assim, podemos entender a colonização como metáfora que organiza o discurso do percurso histórico do continente americano. Pelo emprego das técnicas argumentativas da análise retórica, como a dissociação de noção, a compreensão acerca de um passado colonial da América, adquire um novo significado seja do ponto de vista da análise do fato, seja do ponto de vista da construção de sua narrativa histórica e não somente pelos argumentos que os livros didáticos ajudaram a consagrar.

**Palavras-chaves:** livro didático – análise retórica – história- colonização

## ABSTRACT

This dissertation has as object of study the concept of colonization present in history didactic books for the second segment of elementary school. In this research, we seek to verify how the concept of colonization is instituted by a certain narrative which establishes as a historical reality the notion of a colonial past. In this thematic focus, the thesis of a colonial exploiting and populating model remains in some titles of the National Program for Didactic Books (NPDB) despite its revision by historiography. In didactic books the NPDB colonization of the Americas is traditionally presented in the second volume of didactic collections, which corresponds to the semester in 7th grade of elementary school. Of the sixteen collections approved by the program, selected four, the ones when dealing with the colonization of America, do according to the dualistic conception of colonization Iberian (Portugal and Spain) versus Anglo-Saxon (England), the first would be the colonies of exploitation and the second settler colonies. Thus, besides this approach's permanence, the research followed the analysis of the didactic text taken as a narrative, developed by textbooks authors, who present it as if the fact corresponded verbatim as narrated. To understand history we have adopted the concept that acknowledges it as a narrative, as a discursive production elaborated by the work of historians. In the analysis of discursive schemes of texts present in didactic books, the theoretical framework adopted was the New Rhetoric. Through rhetorical analysis, one can verify the discursive resources that seek "the spirit adhesion to the submitted theses", thereby one can understand colonization as a metaphor, which organizes the discourse of the historical route of the American continent. By employing the techniques of argumentative rhetorical analysis, as the notion of decoupling, the understanding of a colonial past of America, acquires a new meaning is the point of view of the analysis the fact or point of view of construction of its historical narrative and not only by arguments that didactic books have helped to establish.

**Keywords:** didactic books or textbook - rhetorical analysis - history – colonization

## LISTAS

Gráfico1- PNLD 2011- Avaliação da área de História: Resultado em % .....	22
Gráfico 2 -PNLD 2011 - Coleções aprovadas: Perfil do manual do professor em % .....	22
Gráfico 3- PNLD 2011 - Perspectiva curricular dominante em % .....	24
Gráfico 4 -PNLD 2011 – Tratamento temporal nas coleções em % .....	25
Quadro 1 – Relação dos livros didáticos de História do PNLD/2011 .....	26
Quadro 2 – Comparativo entre colonização de exploração e de povoamento .....	27
Quadro 3 – Paradigma Tradicional e a Nova História .....	48
Quadro 4 – Dissociação das Noções .....	69

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO</b> .....	17
<b>1. Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático</b> .....	17
<b>1.1- O Edital do Programa do Livro Didático</b> .....	19
<b>1.2 - O Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático</b> .....	21
1.2.1- O Manual do Professor.....	22
1.2.2- A Metodologia da História.....	24
1.2.3- Os livros didáticos selecionados.....	26
1.3- A teoria da dependência nos livros didáticos de História .....	30
1.4- O livro didático de História.....	31
<b>CAPÍTULO II</b> .....	36
<b>2. Repensar as temporalidades das narrativas históricas</b> .....	36
<b>2.1- A duração do tempo</b> .....	39
<b>2.2- Por outra narrativa histórica</b> .....	40
<b>2.3- Alguns Paradigmas da História</b> .....	46
<b>2.4- Os paradigmas da história nos textos didáticos de História</b> .....	51
<b>CAPÍTULO III</b> .....	53
<b>3. Análise retórica dos livros didáticos de História</b> .....	53
<b>3.1 - A origem da retórica</b> .....	53
<b>3.2 - A Nova Retórica</b> .....	55
<b>3.3 - O <i>ethos</i> e o <i>pathos</i></b> .....	56

<b>3.4 - O logos.....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 - A escrita dos historiadores como argumento de autoridade.....</b>	<b>61</b>
<b>3.6 - Os argumentos quase - lógicos.....</b>	<b>62</b>
<b>3.7 - Os argumentos baseados na estrutura do real.....</b>	<b>63</b>
<b>3.8 - Colonização: metáfora para a ocupação do território americano.....</b>	<b>64</b>
<b>3.9 - Argumento por dissociação das noções.....</b>	<b>67</b>
<b>3.10 - A proposta dos autores acerca dos seus livros didáticos.....</b>	<b>71</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas do século XX, a historiografia foi novamente instigada a repensar uma antiga questão em um de seus fundamentos teóricos, que vê a narrativa dos fatos da história como reprodução do passado. Como a história é geralmente uma narrativa de um período não vivenciado pelas gerações que a estuda, e a analisa, fica a indagação, acerca das correntes, ou das versões que sustentam certas teses como instrumentos da verdade, no nosso caso, a verdade “como reprodução da realidade”. Mais do que repensar se a história corresponde à realidade narrada, está a questão se a produção discursiva dos historiadores, não se assemelharia ao processo de construção de outra escrita, não só científica, mas também ficcional.

A história como reprodução da realidade, como mesmo admitem certos historiadores, não deve ser compreendida como narrativa única e nem como única interpretação possível. Essa forma de conceber a história como “reprodução da realidade” corresponde a um paradigma que está presente em certas correntes da historiografia, mas vem convivendo com outras leituras, com outros discursos histórico-narrativos.

Afirmar que a história é um discurso, uma narrativa, já representa uma nova abordagem nos domínios dessa ciência. Sendo a história uma narrativa, ela pode ser analisada como tal, não a partir do fato estudado, mas do discurso que analisa o fato. Para isso o historiador a quem cabe reconstituir o passado deverá sustentar uma narrativa que opere com precisão o passado em que ocorreu o fato. Mas essa precisão representante de uma visão positivista da ciência, não se apresenta como adequada para uma escrita da história, pois o que está em destaque é a escrita dos historiadores. E essa história concebida como narrativa “torna-se um exercício interpretativo complexo que não é conclusivamente, nem verdadeiro nem falso” (MUNSLOW, 200, p. 22). Daí, alguns pensadores “sublinharem o caráter fictício das reconstruções históricas e contestarem as pretensões da história a um lugar entre as ciências”. (WHITE, 2008, p. 17).

O expoente dessa corrente é o historiador norte-americano Hayden White, que em suas obras, como *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XX*, e, *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a Crítica da Cultura* tem sustentado essa concepção “de um passado inventado, imaginado”, pelos historiadores por meio de elementos discursivos, retóricos.

Não é o nosso propósito participar do longo e tradicional debate acerca do caráter científico da história, de sua posição como domínio de conhecimento verdadeiro, elaborado a partir das fontes. Essa dissertação analisa as narrativas produzidas por historiadores e o seu emprego em situação didática, pois a primeira, posta no lugar da segunda, adquire outro entendimento, outra narrativa.

Assim, se apresenta nosso objetivo principal: Expor as estruturas narrativas em livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD/2011) do segundo segmento do Ensino Fundamental que tratam da colonização do continente americano.

A narrativa produzida por historiadores é a fonte na qual os autores de livros didáticos, escritores diversos e jornalistas utilizam para elaborar suas obras. O trabalho de pesquisa, de consulta e questionamentos da fonte, é realizado, pelos primeiros, os demais, na maioria dos casos, valem-se do trabalho de campo realizado pelos historiadores. Com isso, começam os problemas de leitura de conceitos e narrativas elaboradas pela historiografia. Utilizam-se os resultados das pesquisas e não suas fontes primárias nem os quadros conceituais do historiógrafo que atende necessidades diferentes de comunicação. Os autores de livros, didáticos apesar da formação acadêmica, não são necessariamente historiadores de ofício, eles são impelidos a atender a demandas dos alunos, ajustadas as suas condições cognitivas e afetivas, bem como do grande grupo de professores que ensinam história, além dos imperativos impostos pelas agências reguladoras de livros didáticos.

Os livros didáticos, que partem das pesquisas acadêmicas, operam com os seus resultados e os organizam na forma de verdade histórica, ou como reprodução da realidade. As edições didáticas convivem com uma aparente renovação de conceitos, de seleção de conteúdos, de incorporação de novas narrativas, entre outros, mas também com permanência de alguns temas – como a noção de colonização dessa pesquisa - de alguns conceitos que já caíram em desuso ou foram revistos pelas novas pesquisas históricas.

O que nos conduziu às seguintes questões: Quais as narrativas presentes em livros didáticos de História do PNLD/2011 a respeito do período colonial no continente americano e o que expressam esses discursos? Quais as premissas que estabelecem para o entendimento do nível de desenvolvimento das ex-colônias e de suas sociedades na atualidade?

A partir dessas questões, examinamos os livros didáticos de História recomendados para uso no Ensino Fundamental, uma vez que observamos ser a única fonte e recurso para os conhecimentos históricos dos alunos. Constatamos que determinados temas não sofreram alterações por parte de seus autores, bem como a seleção das narrativas. Acompanhamos as mudanças e permanências em textos didáticos de história. Algumas edições parecem querer incorporar a demanda das novas pesquisas acadêmicas ou de grupos de nossa sociedade, como a da Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), que trata do ensino da “História e cultura Afro-brasileira e Indígena” nas escolas públicas do país. Com isso, entendemos que a produção de livros didáticos no país tende a refletir a luta de alguns grupos por mudanças em nossa sociedade, que vê, no sistema educacional, um espaço para a adequação e construção de novos tempos. Dessa maneira, a escola tem sido palco de batalhas, pois os educadores se veem na obrigação de atender algumas legislações que “impõem” no espaço da sala de aula essas novas leituras e interpretações da história sem que a sua formação ou uma posterior preparação sejam adequadas às essas novas demandas.

O mesmo ocorre com o tema dessa pesquisa. Nos livros de história que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD/2011), a colonização do continente americano mantém-se desde o meu ingresso como professor de história na rede municipal do Rio de Janeiro, em 1995, a colonização do continente americano e a tese dualista de sua ocupação: colônias de exploração x colônia de povoamento. Um dos títulos que fazem parte do nosso corpus de análise mantém essa abordagem pelo menos desde esse período. Assim, busquei compreender a permanência das teses que sustentam a colonização do continente americano a partir de um modelo que estabelece distinções para a região de acordo com a origem do colonizador europeu e da relação estabelecida pelos mesmos com o território segundo essa corrente historiográfica, da qual alguns autores de livros didáticos apropriam-se para organizar seus manuais de ensino. Embora haja muitos questionamentos ao modelo colonial, já revisto pela historiografia, o conceito dualista mantém-se nas edições didáticas selecionadas pelo PNLD/2011.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro, apresento o material a ser analisado, os livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2011. O envio dessas edições didáticas a todas as escolas públicas da federação é concebido como uma política pública do Estado brasileiro para a Educação, cuja ação se desenvolve em diferentes versões há um pouco mais de oito décadas. Como os livros didáticos do segundo segmento correspondem a quatro anos letivos, período de tempo em que se distribuem os conhecimentos validados para a formação de jovens educandos, o recorte

temporal das edições didáticas recaiu sobre os livros do 7º ano, no qual tradicionalmente apresenta-se a colonização do continente americano.

Nessa temática alguns títulos mantêm uma abordagem acerca da colonização das Américas que a divide em dois modelos coloniais: o de povoamento e de exploração. Esse esquema de análise para as regiões da América e seu passado colonial foi introduzido na historiografia brasileira entre as décadas de cinquenta e setenta do século XX, para explicar suas estruturas econômicas e sociais, dos países do continente, que, em especial, o Brasil, apresentariam uma dualidade de estruturas, o que justificaria o seu subdesenvolvimento frente às nações capitalistas do mundo ocidental. Desse modo, desenvolveram-se variações da análise dualista das estruturas econômicas e sociais do Brasil, que os livros didáticos, segundo Karnal (2010) ajudaram a consagrar. Além da análise dessa permanência do modelo colonial, também examinei a importância dos livros didáticos no processo ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, apresento os campos da história, a partir do conceito de temporalidade que está diretamente associado à História, por meio de uma síntese de correntes historiográficas que construíram os significados para o campo disciplinar da História, como a história tradicional, em um esforço de renovação, e destaquei as contribuições mais recentes para se pensar o tempo e a narrativa histórica, que é o pensamento de Hayden White.

No terceiro capítulo, desenvolvo o referencial teórico dessa pesquisa, que é a análise argumentativa do *corpus* discursivo a respeito da colonização do continente americano, conforme os livros didáticos de história. Tomou-se como base para os estudos da retórica, a obra de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca: *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. A análise retórica, reinstituída pelos autores citados, estabeleceu as figuras argumentativas do orador (*ethos*), do auditório (*pathos*) e do discurso (*logos*). A relação fixada por essa tríade sustentou nossa argumentação no tema em questão. Outros autores, como Reboul (2004), Mazzotti (2008; 2010; 2011), Meyer (2007) e White (2001) compõem o referencial teórico da pesquisa, cujos estudos conduziram ao entendimento dos discursos que se apresentam em situação de ensino. Buscou-se em suas origens, a produção textual dos historiadores, os elementos e as estruturas narrativas que fundamentaram o seu *corpus*. Esse quadro teórico permitiu desconstruir as narrativas em textos didáticos que embora sejam textos com aparente superficialidade, o emprego da teoria da argumentação nos revelou os esquemas sobre os quais são construídos.

Por fim, à relevância da pesquisa, vem se adicionar os estudos acadêmicos que tem o livro didático de História como tema. Em tempos de computadores, *internet*, *blogs* e outros

recursos de suporte pedagógico, o livro didático é o material predominante em salas de aulas de escolas públicas brasileiras que, quando muito, convivem com materiais alternativos como cadernos pedagógicos e apostilas elaboradas por equipes de ensino. Além do mais a pesquisa destaca-se pela singularidade da proposta, pois adota o conceito de história-narrativa, cujo referencial teórico encontra-se delineado pela Nova Retórica. Desse modo, pode-se repensar e reconstruir a História em situação didática.

## Capítulo I

### Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático

Desde a segunda década do século XX consolida-se e se aprimora no Brasil as políticas governamentais que têm como ação principal a produção de livros didáticos. A primeira política voltada para legislar acerca dos manuais de ensino foi o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929. Seguiram-se outros programas como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) durante o regime civil-militar, entre outras ações voltadas para a produção e aquisição desse material de ensino até a criação do programa vigente pela edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985 (BRASIL, 1985), que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Assim, a partir desse decreto, o PNLD passa a fazer parte da política pública para educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro (MONTAVANI, 2009, p. 32).

As políticas públicas trataram, ao longo das décadas do século XX e início do século XXI, do controle da produção, da circulação desse material, de financiamentos públicos, da distribuição gratuita em rede nacional, da avaliação de seu conteúdo, da universalidade de seu uso, etc. O livro didático tornou-se então ao longo desse tempo uma política do Estado brasileiro através de seus diversos programas.

Martins (2006, p. 118) destaca a enorme relevância do livro didático no processo educacional brasileiro, que:

[...] é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento, a polêmica acerca do seu papel como estruturado da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos em programas de avaliação.

,m Sendo a produção de livro didático uma preocupação das autoridades educacionais, ao longo da história da educação, esse material de ensino, após a Segunda Guerra Mundial, passou a ser avaliado com mais rigor e tornou-se objeto de pesquisa, dadas as informações nele contidas, pois seriam portadoras de uma concepção de mundo, dos grupos e populações, repleta de estereótipos e preconceitos. Ainda assim, mesmo diante das deficiências de conteúdo, das lacunas conceituais ou informativas, o livro didático permanece ocupando um lugar de destaque na produção dos saberes escolar (BITTENCOURT, 2004, p. 300).

Acerca do fato da produção das obras didáticas configurarem uma política estatal nas diferentes fases da República brasileira é atribuída aos livros didáticos de história a tarefa de serem os propagadores das ideologias subjacentes aos regimes que estiveram a frente dos governos republicanos do país, como o Estado Novo e o Regime Civil-Militar. No caso do Estado Novo, durante a sua vigência, a educação ocupou lugar privilegiado na tarefa de construção da nacionalidade brasileira e o material educativo de uso da população escolar, recebeu do Ministério da Educação e Saúde cuidados especiais, pois deveria desempenhar papel importante na difusão dos valores defendidos pelo regime varguista (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 124-125). Durante a vigência do Regime Civil-Militar, ocorreu a ampliação da escolarização das classes populares, mas sem a qualidade no ensino e a massificação do uso do livro didático. Graças aos incentivos fiscais dados pelos governos dos generais-presidentes, a indústria de produção de obras didáticas no país pôde se expandir, sem, no entanto, deixar de exercer o controle sobre o que seria difundido por essas edições. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 125).

Mesmo numa sociedade marcada pelo processo de redemocratização, iniciado na segunda metade da década de 1980, a produção de livros didáticos ainda é marcada por controversas, pois se exigem que os mesmos incorporem as demandas das novas pesquisas históricas e a dos atores sociais, como exemplo, às relativas ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena estabelecida pela Lei 11.645 de 10/03/2008 (BRASIL, 2008). Considerando-se essa abordagem como um avanço, ela não deixa de ser um elemento ideológico preconizado pelo aparelho do Estado democrático que visa a destituir o que outrora estigmatizou essas culturas nas produções didáticas, por conseguinte na própria

sociedade. Assimilar essas novas concepções não só da historiografia, mas dos próprios avanços da sociedade brasileira, tem sido o desafio a que se submetem as obras no processo de seleção do PNLD.

### **1.1- O Edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2011**

A inscrição dos livros didáticos do PNLD/2011 realizou-se por meio de edital publicado no ano de 2009, em que listava os aspectos gerais a serem considerados para a inscrição das obras didáticas pelo PNLD e os critérios gerais de avaliação de seleção e exclusão das coleções inscritas, por área de conhecimento. No caso do componente curricular História, o edital identificou o quadro teórico ainda presente no ensino da disciplina.

Como área de conhecimento, a História modificou-se muito no século XX, deixando de ser entendida como o resgate dos fatos ocorridos para ser a representação destes, por meio da interpretação das fontes e testemunhos. Contudo, o conhecimento histórico escolar ainda está marcado pelo senso comum sobre a História: a enumeração, a mais exata possível, dos fatos, datas e personagens e, portanto, centrada na informação e na memorização. (EDITAL PNLD/2011, p. 45)

A respeito do senso comum, citado no texto do edital, Abud (apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 174), o entende como conhecimento histórico do indivíduo, cujo saber, segundo a autora, não ultrapassa as informações adquiridas durante os anos de estudo no ensino fundamental e médio de nosso atual sistema de ensino. “Esse homem comum, em geral, vê a história como uma epopeia ou um suceder de fatos pitorescos, cujos personagens principais são os vultos históricos, os heróis que movem a história” (ABUD apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 174). Segundo o Edital, há consenso entre os profissionais de História de que é preciso desconstruir essa narrativa histórica adquirida pelos estudantes durante o ensino fundamental principalmente e que tem no livro didático a base dessa concepção. (EDITAL PNLD/ 2011, p. 46)

Tendo em vista que o livro didático deve ser compreendido como um instrumento a ser conduzido pelo professor em seu trabalho de construção de conhecimento, esse material, no segundo segmento do ensino fundamental,

[..] deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação. (EDITAL PNLD/ 2011, p. 46)

O Edital PNLD/2011 lista dez critérios para que sejam feitas e seleção dos livros didáticos do componente curricular História, da qual apresentamos quatro:

1. Utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
2. Compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções na sociedade;
3. Desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania. Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Na área de História, esses preceitos éticos, contudo, só têm sentido se tratados historicamente, visto que, desistoricizados, podem se revestir, apenas, de ensinamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos do ensino nem com a produção do conhecimento histórico;
4. Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar. (EDITAL PNLD/ 2011, p. 46-47);

Além dos critérios específicos para o componente curricular de História que as obras didáticas devem atender para o processo de seleção, as coleções didáticas não devem conter anacronismos e voluntarismos (EDITAL PNLD/ 2011, p. 46-47).

Entende-se como anacronismo o ato de utilizar-se do saber histórico atribuindo aos agentes do passado uma condição de leitura que está ancorada no tempo presente, sem considerar o processo histórico em estudo (EDITAL PNLD/ 2011, p. 47).

O voluntarismo existe quando se “aplica a documentos e textos uma teoria a priori, em função do que se quer demonstrar” (EDITAL PNLD/ 2011, p. 47). Por meio desse critério, busca-se evitar que os textos didáticos de história possam vir a ser entendidos somente por uma leitura portadora de “motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos” (EDITAL PNLD/ 2011, p. 47).

A identificação desses critérios, nos livros didáticos, ainda não representa a totalidade no tratamento de seus conteúdos ou de suas abordagens históricas. Algumas teses permanecem e nem sempre o livro didático dialoga com o aluno para compreender o seu tempo e a sua historicidade.

## 1.2 - O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2011

O PNLD/2011 sucede o anterior do ano de 2007 (cada edição do PNLD tem duração de três anos e a escolha é feita no ano anterior da edição). Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2010, o Ministério da Educação, nessa edição, procurou atender às mudanças implantadas no ensino fundamental pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006 (BRASIL, 2006), que ampliou o tempo de escolarização para nove anos. Assim, o PNLD também foi ampliado para atender à faixa etária inicial, oferecendo livros didáticos para as áreas de alfabetização e letramento (GUIA DO PNLD/2010, p. 5).

Com isso, introduzem-se, no panorama do ensino fundamental, necessidades e objetivos antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo em que se ampliam e se diversificam as possibilidades de planejamento do processo de escolarização do aprendiz. Assim, manifesta-se, na escola, uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar do aluno dos ensinos fundamental de forma a acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como jovem cidadão (GUIA DO PNLD/2010, p.6).

Observa-se que a introdução e familiarização desse artefato cultural<sup>1</sup> passam a ser uma medida que será instituída desde o início do processo de escolarização do indivíduo com vista para sua formação no futuro. O PNLD visa que este material didático acompanhe as etapas da educação da criança e do jovem em nosso país, acreditando ser este o sucesso na formação desses educandos.

Os livros didáticos do PNLD, que foram examinados nesta pesquisa, são os da disciplina História do segundo segmento do Ensino Fundamental. No Guia de Livros Didáticos PNLD/ 2011, estão os critérios que nortearam a sua seleção, a saber:

1. a condição de o livro didático auxiliar na formação de cidadãos; o respeito à legislação que rege o Ensino Público nacional;
2. a qualidade pedagógica e didática das coleções; a qualidade do Manual do Professor (MP);
3. a correção das informações apresentadas aos estudantes; a qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutural editorial da coleção (GUIA DO PNLD 2011, p. 10-11).

---

<sup>1</sup>Segundo Martins (2006, p. 124): "O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade".

“Na avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2011 chegaram à avaliação pedagógica 25 coleções. Foram aprovadas 16 coleções e reprovadas 9, o que gera o resultado proporcional demonstrado no gráfico abaixo.” (GUIA DO PNLD 2011, p. 12)

Gráfico 1.



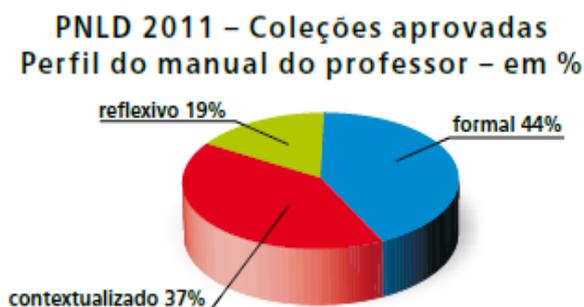
(Fonte: GUIA DO PNLD 2011, p. 12)

O Guia do PNLD/ 2011 norteou a avaliação das coleções dos livros didáticos a partir de quatro critérios expressos no documento, em que somente os dois primeiros serão analisados nessa pesquisa: o Manual do Professor (MP) e a metodologia da História.

### 1.2.1- O Manual do Professor

Nessa edição do PNLD/2011, considerou-se, pela primeira vez, como critério de exclusão, o Manual do Professor (MP) que não fosse um bom material de orientação para o trabalho docente. O PNLD classificou o MP em três tipos: Formal, Contextualizado e Reflexivo, apresentando também, o seguinte resultado expresso conforme o gráfico:

Gráfico 2.



(Fonte: GUIA DO PNLD 2011, p.15-16)

Sobre o MP formal que corresponde a 44% das obras didáticas aprovadas pelo PNLD/2011 pode-se dizer que:

No geral é um manual que prioriza o tratamento das atividades propostas para os estudantes, sob a forma de respostas às questões e que não se dedica fortemente à ampliação das informações e orientações para o professor. Pauta-se por uma explicitação apenas suficiente dos princípios norteadores da coleção (GUIA DO PNLD 2011, p.15).

O MP contextualizado que corresponde a 37% das obras do catálogo do PNLD/2011

é aquele que se caracteriza pela presença de uma apresentação efetiva dos princípios norteadores centrais da obra e é pautado por orientações claras quanto ao uso do livro do aluno por parte do professor. Porém, é sucinto na proposição de orientações adicionais e nas sugestões de leitura que permitam ao professor desenvolver reflexões para além daquilo que se apresenta nas atividades. (GUIA DO PNLD 2011, p.15)

Representando somente 19% do MP disponível pelo Guia de Livro Didático edição 2011, está o que é classificado como reflexivos:

[...] aquele caracterizado por densa explicitação de princípios conceituais, teóricos e curriculares, bem como por uma consistente reflexão acerca do campo da História e seu ensino hoje. Desse modo, a elaboração desse tipo de manual é feita de modo a, por um lado, garantir ao professor uma reflexão acerca dos usos e critérios de elaboração da obra e, por outro, fornecer elementos que permitem ao professor um avanço em termos de formação continuada. Traz sugestões de trabalhos complementares, indicações de textos, orientações claras acerca dos suportes disponíveis no livro do aluno e, muitas vezes, informações adicionais acerca dos usos de tais suportes, em uma relação direta com a reflexão contemporânea que se faz no âmbito da historiografia. Portanto, oferece ao professor um arsenal ampliado em torno do qual o docente poderá fazer escolhas a partir de um suporte teórico mais denso. (GUIA DO PNLD 2011, p.15-16)

Ao observar a disponibilidade das obras didáticas que são postas em circulação pelo mercado editorial brasileiro, nota-se que o Manual do Professor corresponde ao título da edição a ser utilizada pelos alunos. Pode-se supor com isso que o trabalho docente norteado principalmente pelos livros didáticos terá uma face tradicional, sem grandes aprofundamentos, pois um trabalho pedagógico conduzido dessa maneira, sem outros recursos oferecerá ao educando somente as informações presentes nos textos didáticos.

De modo geral, o livro didático tem sido tomado pelos professores de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries<sup>2</sup> como documento único de transmissão de saber histórico; preliminarmente, dois motivos explicam essa atitude: de um lado, o fato de ser um instrumento de fácil manuseio e bastante simplificado, e, por conseguinte, acessível ao aluno, pois não exige, em geral, muita abstração, permanecendo no nível do senso comum; por outro, o professor pode estar

---

<sup>2</sup> As 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries correspondem respectivamente aos 6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

imbuído conscientemente dos mitos e estereótipos típicos do positivismo, para quem a história é uma sucessão de fatos e personagens (HORN; GERMINARI, 2006, p. 102).

Dessa maneira as coleções classificadas como contextualizadas (37%) e reflexivas (19%), não deixam de ser um material organizador do trabalho docente, do percurso escolar dos educandos. De qualquer forma, o melhor livro didático, “está no lugar do conhecimento e dos processos pelo qual se o adquire” (MAZZOTTI, 2008, p.28).

### 1.2.2 - A Metodologia da História

A metodologia adotada pelos livros didáticos do PNLD/2011 foi reunida em duas categorias: a da história integrada (94%) e a da história temática (6%). A primeira abordagem deve ser entendida como as coleções que mantiveram “a periodização tradicional da História em “idades”: Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea” (BERUTTI; MARQUES, 2009, p.81), apresentando a abordagem dos temas da história brasileira, do continente americano e do continente africano. O Guia do PNLD/2011 destaca que tais abordagens ocorrem “quando possível”, dando a entender que o percurso da história ensinada nos livros didáticos mantém uma concepção eurocêntrica, que as outras histórias estão relacionadas aos acontecimentos da civilização ocidental, como o marco cronológico da Idade Moderna que corresponde à entrada oficial do continente americano na História com o advento da “Expansão Marítima” (volume 2 – 7º ano de todas as coleções do PNLD).

Gráfico 3.



(Fonte: GUIA DO PNLD 2011, p.17)

Já os livros didáticos de história temática correspondem, segundo o Guia, a apenas uma coleção selecionada pelo PNLD/2011, que são os 6, 2% das coleções didáticas. A

organização dos conteúdos por eixo temático como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História:

[...] remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. (PCN-História, 1998, p. 55).

O tratamento temporal dos livros didáticos de História para a edição 2011 do PNLD dividiu-as em complexificação e linearidade (ver Gráfico 4).

Nas coleções selecionadas pelo PNLD/ 2011, o tratamento temporal marcado pela linearidade esteve presente em 75% das obras. Nessas coleções, a organização dos conteúdos seguiu uma ordenação cronológica, como verificado nas coleções de história integrada citada acima. O processo de linearidade, em situação didática, nem sempre se comunica com outras temporalidades, ou com outros contextos históricos. Como veremos adiante, é uma concepção de tempo que impõe limitações às práticas narrativas e descritivas no trabalho historiográfico. (BARROS, 2005, p.145).

A complexificação, no livro didático, corresponde ao tratamento dado ao tempo histórico. Ela busca relacionar as diversas temporalidades existentes num tempo cronológico, considerando suas simultaneidades. O Guia destaca a pouca representação desse tratamento nas edições didáticas existentes no catálogo. (GUIA DO PNLD 2011, p. 17-18).

Gráfico 4.



(Fonte: GUIA DO PNLD 2011, p. 17)

### 1.2.3 - Os livros didáticos selecionados

Das 16 coleções que foram selecionadas pelo programa para serem escolhidas pelas escolas públicas do país, utilizaremos em nossa pesquisa as que abordam a colonização das Américas dentro de uma concepção dualista - tese de um modelo colonial ibérico versus anglo-saxão. Essas obras correspondem sempre ao segundo volume de suas coleções o que equivale ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 Relação dos livros didáticos de História do PNLD/2011 analisados nessa dissertação		
Livro didático	Autores	Editora
Navegando pela história	Silvia Panazzo e Maria Luísa Albiero Vaz	Quinteto Editorial
Saber e fazer história: história geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil colônia	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva
História: das cavernas ao terceiro milênio – Da formação da Europa medieval à colonização do continente americanos	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	Moderna
O Projeto Radix: história	Cláudio Vicentino	Scipione

O livro *Navegando pela história* aborda a colonização do continente americano em dois capítulos. A abertura se faz com títulos interrogativos: “Como os portugueses colonizaram o Brasil?”, “Como as Américas espanhola e inglesa foram colonizadas?” e “As treze colônias inglesas seriam um caso de exploração?”. Neles as autoras desenvolvem a colonização de exploração e de povoamento, estabelecendo distinções entre as ocupações dos territórios, o que evitaram fazer para as áreas da América Ibérica. Todavia, mantiveram como referência, para distinguir as ex-colônias inglesas na América do Norte, dois tipos distintos de ocupação.

O livro contém caixas de diálogo, nas páginas 200 e 204 como título *Agora é a sua vez*, algumas perguntas com o objetivo de estimular a participação do aluno. Há também, grandes imagens que ocupam quase metade das páginas. Além do mais, as autoras encerram o

conteúdo programático com um quadro comparativo muito comum em livros didáticos: de um lado a colonização de exploração e de o outro a colonização de povoamento.

Quadro 2 Comparativo entre colonização de exploração e de povoamento.		
	COLONIZAÇÃO DE EXPLORAÇÃO	COLONIZAÇÃO DE POVOAMENTO
CONDIÇÕES NATURAIS	Solo e clima adequados ao cultivo de gêneros tropicais	Solo e clima semelhantes ao da metrópole.
SISTEMA DE PRODUÇÃO	Plantation (latifúndio, monocultura, mão de obra escrava, produção para exportação)	Minifúndio, policultura, mão de obra familiar, produção, para o mercado interno.
EXEMPLOS DE COLÔNIAS	Brasil; América espanhola; colônias inglesas no sul da América do Norte.	Colônias inglesas no norte e centro da América do Norte.

Fonte: PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa Albiero. Navegando pela história, 7º ano. Nova edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

Segundo a avaliação feita pelo Guia do PNLD/2011 sobre a obra *Navegando pela história*, “A coleção trata os conteúdos de História Geral e do Brasil de modo integrado e segue uma narrativa cronológica, tomando por referência a divisão temporal europeia”. (GUIA DO PNLD 2011, p.64). Ainda de acordo com essa avaliação:

Seu texto básico apresenta perspectiva predominantemente linear e cronológica, valorizando pouco as dinâmicas temporais e, muitas vezes, priorizando a dimensão informativa dos fatos históricos, em detrimento de uma formação que capacite o aluno à compreensão da dinâmica de construção do conhecimento histórico. (GUIA DO PNLD 2011, p. 64).

Cotrim e Rodrigues (2009) apresentam em *Saber e fazer história: história geral e do Brasil, 7º ano: a modernidade europeia e Brasil colônia*, a colonização com o título *Mercantilismo e sistema colonial*, ao final da exposição, eles evocam “alguns historiadores” que sustentam os dois modelos coloniais implantados no continente americano. Apesar desse argumento de autoridade, os autores mantêm uma abordagem factual, tradicional do tema em estudo não propondo nenhuma crítica ao emprego dessa classificação para a colonização das

Américas. Como ocorre no livro didático *Navegando pela história*, os autores Cotrim e Rodrigues (2009) identificam as características dos modelos coloniais, separando-as.

Na avaliação da coleção de Cotrim e Rodrigues pelo Guia do PNLD/2011:

A coleção se estrutura sobre uma proposta cronológica da História e segue a periodização eurocêntrica. Intercala temas de História Geral, da América e do Brasil, priorizando a História Ocidental e enfatizando aspectos das estruturas e conjunturas político-econômicas. (GUIA DO PNLD 2011, p. 94).

Como demonstra o título do livro didático de Braick e Mota (2009) *História: das cavernas ao terceiro milênio – Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano*, o percurso se faz do mesmo modo, ou seja, linear e evolutivo. As autoras mantêm uma periodização de base eurocêntrica para a apresentação de seus conteúdos e, ao apresentar a colonização do continente americano a partir da colonização espanhola, incluem as colonizações inglesa, francesa e holandesa no mesmo tópico e, num capítulo específico, abordam a conquista e a administração da América portuguesa.

Da mesma maneira, quando tratam das Treze colônias, Braick e Mota (2009, p. 180) afirmam que “A colonização inglesa na América do Norte ocorreu de forma diferente do modelo desenvolvido por portugueses e espanhóis no restante da América”. Essa diferença estabeleceu-se além das características apresentadas no quadro anterior, pela vinda de uma população imigrante com diferentes perspectivas para as terras do Novo Mundo. Segundo afirmam, para as áreas “colonizadas principalmente pelos países ibéricos (Portugal e Espanha), foram enviados pela Coroa indivíduos encarregados de organizar a economia colonial em prol do enriquecimento da metrópole” (p. 180). E para a América do Norte afluiu uma população que imigrou “devido à falta de liberdade religiosa, ao desemprego e às perseguições políticas exercidas pela monarquia inglesa” (p. 180). Com essas e outras suposições – presente também em outros livros didáticos - as autoras estabelecerão comparativos que diferenciam as colônias inglesas da América do Norte, das colônias ibéricas da América.

Ao avaliar a coleção em evidência o Guia do PNLD/2011 afirma que o livro:

[...] adota a História Integrada e apresenta cuidado especial no tratamento das questões relativas à cidadania e aos valores éticos. Incentiva a formação humanista, tanto na proposta pedagógica quanto na metodologia da História. No tratamento dos conteúdos históricos, observa-se a perspectiva de privilegiar a História dos diferentes grupos humanos e suas culturas, com destaque para aqueles comumente silenciados em materiais didáticos. (GUIA DO PNLD 2011, p. 34).

No caso do tratamento dado colonização do continente americano no segundo volume da coleção, mesmo que elas abram espaço para a participação de índios e negros no processo de colonização – vistos sempre como povos destituídos de sua cultura pelo europeu colonizador — a abordagem apresentada pelas autoras não difere das outras coleções presente nesse estudo. Há uma marcação presente em todo o texto que reforça o estabelecido: dois modelos coloniais distintos no continente, em que o das Treze Colônias “resultou no pioneirismo norte-americano no processo de independência na América” (BRAICK; MOTA, 2009, p. 185).

A outra obra, *Projeto Radix: história*, a colonização é tratada do mesmo modo. O autor relaciona o sucesso da política mercantilista à dominação das áreas coloniais do continente americano. Apresenta ainda, na sequência a colonização espanhola, portuguesa e inglesa.

A tese de colonização de exploração versus colonização de povoamento aparece no texto didático quando o autor trata do modelo colonial implantado nas Treze colônias da América do Norte. Segundo Vicentino “Alguns historiadores consideram que a fundação desses territórios caracterizou uma espécie de colonização de povoamento, enquanto o sistema espanhol e o português seriam a colonização de exploração”. (VICENTINO, 2009, p. 204). O autor destaca, na página intitulada Algo a mais, as diferenças entre o domínio colonial ibérico e inglês no continente americano.

Segundo o Guia do PNLD/ 2011 a coleção *Projeto Radix: história* está:

Organizada a partir de uma proposta de História Integrada, destacando-se pela presença de um Manual do Professor (MP), que apresenta orientações específicas e detalhadas sobre como trabalhar o conteúdo de cada módulo e capítulo. Nele, valoriza-se o ensino da História como um conhecimento que é feito por “interpretações que carregam marcas da subjetividade” e que definem as escolhas das temáticas, dos recortes e dos aspectos a serem abordados. [...] Os vínculos e problematizações para o desenvolvimento das temáticas abordadas permitem relacionar passado e presente, aproveitando os conhecimentos prévios e a realidade do aluno. (GUIA DO PNLD 2011, p.89).

Dentre esses autores, Vicentino (2009) é o único que problematiza os modelos coloniais na América ao afirmar, na página 205, Algo a mais que o processo de colonização pelo viés colônias de exploração e colônias de povoamento “é uma simplificação que precisa de reparos: essas denominações não revelam as inúmeras peculiaridades presentes no desenvolvimento colonial do continente” (VICENTINO, 2009, p. 205).

### 1.3- A teoria da dependência nos livros didáticos de História

A teoria da dependência é uma corrente teórica que procura compreender o processo de produção nas áreas periféricas do sistema capitalista, o que seria o caso dos países latino-americanos, principalmente na década de 1960. A permanência da abordagem dos dois modelos coloniais para o continente americano está vinculada à teoria da dependência. Nessa corrente, haveria uma relação de dependência e desigualdade que marcaria a expansão do capitalismo e que produziria os padrões de desigualdade existentes entre os países de economia desenvolvida e as áreas que foram expropriadas de seus recursos produtivos (MACHADO, 1999).

Segundo Bittencourt (2007, p. 189) as explicações em livros didáticos sustentadas por essa teoria representam um retorno à “sucessiva onda de situações de dependência: dependência colonial, dependência primário-exportadora; dependência tecnológico-financeira.” Para a autora, essa explicação marcou a produção didática até a década de 1980. A manutenção dessa teoria até esse período representava uma forma de entender a história dos países latino-americanos como resultante da história dos países europeus e dos Estados Unidos da América. (BITTENCOURT, 2007, p. 189).

De outro modo,

A América Latina experimentou ao longo dos séculos um crescimento vegetativo à sombra da Europa e dos Estados Unidos, situando-se praticamente fora da própria historicidade do Ocidente. Na forma de sua inserção aos domínios ultramarinos europeus está a origem do subdesenvolvimento e da dependência, que se prolongaram no tempo. A ocidentalização desses espaços iniciou-se com o sistema colonial, confrontando o modo de produção agroextrativista com os padrões de produção, acumulação de capital, práticas e teorias mercantis e, posteriormente monopolistas-industriais. Daí que o capitalismo tardio e dependente latino-americano decorreu de contingência histórica. (MACHADO, 1999, p. 206)

Nesse sentido, segundo Machado (1999), o modelo de teoria clássica do capitalismo originada nos países do continente europeu não é válido como guia para as realidades históricas dos países da América Latina e outras áreas periféricas do planeta. A teoria da dependência utilizada em situação didática ignorava os conflitos existentes no processo histórico e de colonização dos países latino-americanos e anglo-saxão. “As colônias de povoamento e as colônias de exploração eram apresentadas de maneiras totalmente separadas, sem que fossem estabelecidos vínculos entre os sistemas de colonização” (BITTENCOURT, 2007, p. 189). Contudo, como verificado no Guia do PNLD/2011, a explicação ainda é

recorrente em algumas edições selecionadas pelo programa nessa primeira década do século XXI.

O que os livros didáticos de História selecionados para essa pesquisa não fazem “é contestar várias ideias sobre a colonização da América” (KARNAL, 2010, p. 28). Ao adotar o modelo de explicação como exposto no quadro acima, “não encontraremos as repostas para as tão gritantes diferenças na América” (KARNAL, 2010, p. 29).

#### **1.4- O livro didático de História**

Como afirmamos anteriormente, o livro didático ocupa um lugar de destaque na produção dos saberes escolares. Segundo Castellar e Vilhena “o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado” (apud DIAS, 2009, p. 86) mesmo em tempos de inovações tecnológicas a partir do uso de computadores e da internet.

Para Bittencourt (2004):

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2004, p. 299).

Embora objeto de difícil definição, não há professor, ou aluno que não o identifique ou o reconheça no processo escolar. Segundo Mazzotti (2008, p. 28), o livro didático está associado ao conhecimento, como uma metonímia<sup>3</sup>. Para o autor:

Caso o ensino seja considerado a memorização de conhecimentos presentes nos livros didáticos, como pensava Comenius, então não podemos dizer que estamos perante uma metáfora, uma vez que se trata da mesma coisa. Ou seja, se o conhecimento é um acumular de informações, então o livro didático é sua expressão organizada, é sua metonímia.

Para Miranda e de Luca (2004), o livro didático deve ser compreendido como um produto cultural que envolve um alto grau de complexidade em sua elaboração. Também não deve ser visto somente pelo que contém, mas pelas possibilidades que esse material de ensino pode proporcionar como a “didatização do saber histórico” e por outras “práticas de leitura

---

<sup>3</sup> Uma das principais figuras do discurso [...], a metonímia designa, globalmente, as operações retóricas que jogam com a combinatória dos termos no interior dos enunciados. Num sentido forte, essas operações retóricas são de natureza trópica (substituição de termos). Num sentido fraco, elas concernem ao funcionamento não-trópico da linguagem. (CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. 2008, p. 331)

muito diversas”. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 124). Bittencourt (2004, p. 301) identifica o livro didático como um objeto de “múltiplas facetas”. Ele deve ser visto como uma mercadoria, como um suporte de conhecimentos escolares, um suporte de métodos pedagógicos e veículo de um sistema de valores. O livro didático é uma mercadoria por sua dimensão material, por ser um produto cultural ligado ao mundo editorial (BITTENCOURT, 2004, p. 301), como os que são selecionados pelo PNLD/2011. Alguns autores, títulos e editoras permanecem há várias edições no programa.

Esse material de ensino constitui um suporte de conhecimento escolar, pois segue em quase sua totalidade os programas curriculares instituídos pelo sistema educacional. Para Bittencourt (2004), essa característica faz com que o Estado esteja presente e interfira, mesmo que indiretamente, na elaboração dos conteúdos escolares, pois essas obras irão ser avaliadas conforme o atendimento ou não dos pressupostos dos currículos escolares.

Por serem portadores dos conteúdos escolares a serem ministrados pelos docentes, os livros didáticos associam os conteúdos às atividades que deverão ser realizadas para a fixação, revisão e sistematização dos saberes escolares. Alguns livros didáticos atuais ainda trazem orientações aos estudantes e professores da temática estudada, indicando outras fontes para o seu aprofundamento. Dadas essas características, os livros didáticos são vistos como suporte de métodos pedagógicos (BITTENCOURT, 2004, p. 302).

Dentre os livros didáticos, provavelmente, o de História seja o mais identificado como “veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302). Essa é uma perspectiva constante nas análises dos livros didáticos de história.

Segundo Choppin (2004), ao descrever as quatro funções essenciais que os livros didáticos exercem teríamos: a função ideológica e cultural, a referencial, a instrumental e a documental. A primeira é entendida como a função mais antiga, e se estabelece com a formação dos estados nacionais em fins do século XIX, e dos seus principais sistemas educativos. Neles “o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Na função referencial, o livro didático é concebido como “a fiel tradução dos programas de ensino”. Nessa, [...] “ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função instrumental do livro didático põe em evidência a proposta pedagógica das obras, relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem por meio de “exercícios ou atividades

que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Por fim, na função documental do livro didático, acredita-se que o manual de ensino “pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

No entanto mesmo, que não possamos considerar os livros didáticos como os únicos instrumentos portadores da visão de mundo de suas sociedades no ambiente escolar como sustenta Choppin (2004), não podemos relativizar sua importância na permanência de “um sistema de valores”, de uma produção historiográfica nem sempre revisitada por seus autores, como a que ocorre com o tema em estudo.

## Capítulo II

### Repensar as temporalidades das narrativas históricas

O período colonial, segundo a historiografia tradicional, é a primeira etapa da história do continente americano. O período anterior à chegada dos europeus ao continente é denominado de pré-colonial, pré-colombiano, pré-cabralino, ou seja, a historiografia põe em evidência a história que se construiu a partir do final do século XV. Nas produções didáticas, esse é o ponto de partida, o marco cronológico pelo qual os alunos conhecem a história do continente, e também de suas sociedades. Quando muito, os autores de livros didáticos dedicam um capítulo à “Pré-história da América”, que, no entanto, não corresponde ao ponto de partida para o estudo da história do continente. Ainda é presente uma narrativa que considera a história das Américas a partir da chegada dos europeus ao Novo Mundo.

Essa concepção de história que tem como referencia a chegada de espanhóis, portugueses, franceses e holandeses às terras do novo continente, é uma **escrita conquistadora**,<sup>4</sup> (grifo do autor), pois desconsidera a história das sociedades, pré-coloniais. A história ocidental nas Américas será escrita pelo conquistador sobre a história dos nativos do Novo Mundo.

Nessa perspectiva, a **escrita conquistadora** está presente nos títulos de livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011) não por

---

<sup>4</sup> CERTEAU, Michel. A escrita da história. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

justificar a submissão das culturas nativas da América em detrimento das culturas europeias, mas por dedicar mais espaço, e com isso, mais tempo de aula, para o estudo do continente a partir do seu processo de colonização, fazendo supor que só a partir dessa conquista europeia tem início a história do continente.

Para o Novo Mundo, tanto a escrita como o tempo histórico só se inicia na Idade Moderna. Essa temporalidade registra a história das sociedades ocidentais em uma concepção horizontal, como uma linha do tempo, que organiza a escrita da história e a duração dos acontecimentos, mas não expõe as múltiplas temporalidades que podem coexistir numa mesma sociedade, com outros espaços e tempos históricos.

A organização dos conteúdos nos livros didáticos, nem sempre segue a proposta indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História:

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (PCN-HISTÓRIA, 1998, p. 46).

Embora o documento que serve de parâmetro para o ensino de História no país reforce “o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal” (PCN-HISTÓRIA, 1998, p.46), esta não é a concepção que encontramos em livros selecionados do PNL/2011. Como verificado, os livros didáticos que adotam a metodologia de história temática correspondem somente a 6% das edições. O restante, ou seja, a história integrada, segue uma tradição já consolidada de seleção e organização dos conteúdos que obedecem à linha do tempo da história tradicional, dos períodos históricos definidos.

O PCN-História (1998) indica a organização dos conteúdos para o território nacional. A divisão se dá por eixos temáticos. Essa linha metodológica possibilita o desdobramento dos conteúdos em subtemas, “orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (PCN-HISTÓRIA, 1998, p. 46). A proposta de estudo assim estabelecida possibilita um saber que abarca tanto o processo contínuo como o descontínuo. A aprendizagem da disciplina no contexto escolar, seguindo essa diretriz proposta procura dar conta das grandes transformações políticas e sociais que o Brasil vem vivenciando ao longo de seu percurso histórico.

A descontinuidade no ensino de História a que nos referimos é o rompimento com certo tipo de prática instituída. Os conteúdos ministrados são, em sua maioria,

cronologicamente apresentados como propõe os livros didáticos da disciplina. Isso não quer dizer que haja uma proposta de se retirar a dimensão temporal dos acontecimentos históricos, pois eles aconteceram em um período determinado do tempo e de acordo com as circunstâncias. Pela descontinuidade, contudo, podem-se estabelecer relações com o tempo passado e presente.

Os conteúdos das coleções em estudo, não fogem à regra, uma vez que foram organizados para serem ministrados obedecendo a uma sequência cronológica.

De maneira geral, quando se ensina História, vem à tona a clássica divisão dos conteúdos em períodos históricos, com as respectivas datas e acontecimentos que marcam o “início” e o “fim” de cada um: Idade Antiga (da invenção da escrita até 476, ano da “Queda do Império Romano do Ocidente”); Idade Média (de 476 até 1453, ano da “Tomada de Constantinopla pelos turcos”); Idade Moderna (de 1453 até 1789, quando teve início a Revolução Francesa); e Idade Contemporânea (de 1789 até os dias de hoje). (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 81).

Para a organização dos conteúdos nacionais, os livros didáticos de História do PNLN/2011 também adotam a periodização tradicional relacionada aos marcos cronológicos da história política do país, como Colônia, Império e República. Esses três cortes tradicionais da história brasileira apresentam subdivisões<sup>5</sup>, embora prevaleçam os três citados. Outra noção de temporalidade que predominou na historiografia brasileira foi “a noção de ciclo econômico<sup>6</sup> para delimitar fases da história colonial, que se enfatizou, em critério de periodização, o fator econômico” (LINHARES, 2000, p.30).

Essa periodização da História presente nos livros didáticos, segundo Berutti e Marques (2009, p. 87- 88), reflete:

[...] uma concepção de História que privilegia os feitos dos ‘grandes homens’ e busca a imposição de uma determinada visão da História da sociedade brasileira. Tal concepção, que muitas vezes permeia os textos didáticos, reproduz uma história de matriz positivista, factualista, narrativa, político-institucional e de exaltação a figuras “de proa” de nossa História, os ditos formadores da memória oficial [...] Ao mesmo tempo, esta concepção de História, que fundamenta a periodização tradicional da História do Brasil, é inconsistente para contextualizar e analisar as novas questões colocadas pelo tempo presente.

<sup>5</sup>Tradicionalmente, a história brasileira vem adotando o marco político-institucional nos seus grandes cortes: a Colônia (1530-1808), o processo de independência (1808-1822), o Brasil independente com a divisão em 1822-1831 – o Primeiro Reinado -, 1831-1840 – Período regencial -, 1840-1889 – Segundo Reinado; Brasil republicano com duas fases, a República Velha (1889-1930) e o Brasil atual (de 1930 ao presente). (LINHARES, Maria Yedda. História geral do Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 30).

<sup>6</sup> A noção foi introduzida a partir da publicação da obra História Econômica do Brasil, de Roberto C. Simonsen, em 1937. (Ibid. p.30-31).

Mesmo quando os autores de obras didáticas decidem excluir os personagens históricos, evitando nomear as figuras tradicionalmente identificadas com alguns acontecimentos, eles continuam mantendo a narrativa histórica periodizada, cronológica e evolutivamente. Isso ocorre de modo inconsistente, pois não contempla as múltiplas temporalidades e as novas demandas postas pelo tempo presente.

## **2.1- A duração do tempo**

Os livros selecionados pelo PNLD/2011 não adicionaram à marcha temporal a proposta do historiador francês Fernand Braudel, apresentada desde a década de 1950, que seria de uma historiografia onde os processos históricos estariam divididos segundo sua duração: longa, média e curta duração (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 91-98) ou curta, longa e longuíssima duração como sustenta Braudel (2005). Ele analisa o tempo histórico a partir dos processos que atingiram o continente europeu, com destaque para o período medieval até o século XIX. Segundo o autor: “Todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes” (BRAUDEL, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, organiza-se a exposição do tempo em História, tal qual o autor nos apresenta: “A história tradicional, atenta ao breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto” (BRAUDEL, 2005, p. 44). Esse tempo curto estaria relacionado à vida cotidiana (BRAUDEL, 2005, p. 45), a todos os campos das atividades humanas (BRAUDEL, 2005, p. 45). O tempo curto, segundo Braudel (2005, p. 46) é o mais enganador dos três processos históricos, pois não representa a totalidade do processo, do fato histórico em si, nesse tempo, não é possível ao historiador uma análise profunda em sua duração.

A História como apresentada em livros didáticos também não realiza uma análise profunda do processo histórico em estudo, é quase sempre superficial, seja na interpretação dos acontecimentos ou na elaboração de suas narrativas. E, dessa maneira, o debate dialético-escolar foi banido do ensino, com o uso de um único livro didático destinado a cada disciplina (MAZZOTTI, 2008, p. 29).

Os outros tempos históricos, segundo Braudel (2005, p. 44) teriam “amplitude secular”. A narrativa histórica de longa duração estaria relacionada à conjuntura dos processos econômicos e sociais, o que compreende “uma dezena de anos, um quarto de século e, no limite extremo o meio século” de um ciclo. (BRAUDEL, 2005, p. 47). Além das

conjunturas presentes nas narrativas históricas de longa duração, temos as estruturas que dariam nova feição à história de longuíssima duração. Ainda, conforme Braudel (2005, p. 49), “certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento”.

A proposta de uma temporalidade por duração, apresentada por Braudel (2005), não é predominante nos livros didáticos do PNLD/2011, como levantado pelo programa. Das coleções selecionadas, 75% apresentam a organização e seleção de seus conteúdos baseadas numa dimensão temporal em que predomina a linearidade. Os outros 25% são os representantes das coleções que têm na complexificação sua proposta de temporalidade. Nessa segunda opção de tratamento temporal, mesmo que perdesse uma narrativa cronológica das narrativas históricas, “esse tipo de coleção busca cuidar melhor dos recursos que permitam aos estudantes compreender as interpretações temporais, bem como as relações de simultaneidade entre os capítulos de uma determinada unidade” (GUIA DO PNLD 2011, p. 18).

Mas mesmo essa concepção de temporalidade histórica não deixa de evidenciar uma forma de representar, de se reconstruir o passado. Segundo Barros (2005, p. 145),

[...] toda “representação do tempo” é subjetiva, socialmente localizada, e que a própria representação do ‘tempo histórico é ela mesma histórica. Não existe o “tempo histórico” em si mesmo, mas apenas formas variadas e predominantes de se conceber o tempo histórico nas variadas sociedades e nas variadas épocas, ou, em algumas situações, no interior mesmo de determinados setores de uma sociedade historicamente determinada.

Sendo assim, deve-se repensar as narrativas históricas baseadas numa cronologia linear, periodizante, pois elas, além de segmentar o processo histórico, compactam a interpretação e a exposição dos acontecimentos em sala de aula. Nos livros didáticos, o processo histórico, o tempo histórico, tem um início, meio e fim, correspondente a cada unidade de ensino, como se fosse assim a realidade das experiências do homem em sociedade. Repensar essas temporalidades é repensar o discurso que sustenta essas narrativas históricas, pois, segundo White (2001), por um novo discurso e pelo gênero discursivo adquirimos o direito de expressar as coisas de outra maneira.

## **2.2 - Por outra narrativa histórica**

Com base nesse pressuposto, Munslow (2009) analisa três questões que corresponderiam a “crise de status que afeta a história na atualidade” (MUNSLOW, 2009,

p.12). Para o autor, “o conhecimento histórico, como geralmente é descrito, é derivado de um método”, ou seja, a primeira questão é da epistemologia (p.13). Por esse método, o historiador busca averiguar e confirmar a existência dos fatos passados. Alguns poucos estudiosos seguem uma metodologia que a aproximaria das ciências físicas. Contudo, alerta Munslow (2009, p. 13), a história “não partilha o mesmo protocolo de verificação de hipóteses, não emprega o raciocínio dedutivo e nem é um processo experimental e objetivo de produção de fatos incontestáveis”. A investigação histórica está condicionada aos interesses do historiador e das circunstâncias, e não necessariamente de uma racionalidade dedutiva. Ainda segundo o autor (MUNSLOW, 2009, p.14), “a história pode ser legitimamente definida como uma interpretação narrativa e como uma explanação das interferências e intenções humanas”. A reconstrução do passado está relacionada ao emprego da narrativa, face à dificuldade de fazê-lo de modo objetivo, direto. Com isso, a narrativa exerce a dupla função de substituir o passado e de negociar os sentidos que lhes são atribuídos.

A história vista dessa maneira é uma escrita que não necessariamente corresponde à exatidão do passado, ela é um produto, uma interpretação em forma de narrativa. Que está submetida à influência “de teorias sociais ou posições ideológicas que os historiadores inventam para explicar o passado” (MUNSLOW, 2009, p.15)

A segunda questão proposta por Munslow (2009) é a da evidência. A evidência corresponde à interpretação narrativa que os historiadores realizam acerca do passado. Ela está ancorada no “fato” histórico, e segundo o autor, a evidência é pré-existente nas estruturas narrativas, pois possuem etapas de organização do material analisado, que correspondem à sua historicidade. O autor destaca que o mais importante é o significado produzido na mente do leitor. O significado seria mais importante do que a veracidade do “fato” em si.

A evidência do passado é processada pela inferência, em que o historiador constrói um significado a partir do emprego de categorias de análise supostamente determinadas pela natureza da evidência. Os traços do passado são, desse modo, tradicionalmente vistos como objetos empíricos dos quais brota o significado, ou como recursos a partir dos quais teorias sociais de explanação podem ser construídas. (MUNSLOW, 2009, p. 17).

Em sua terceira, questão Munslow (2009, p. 18) parte “da crença, adotada por empiristas radicais, de que a história é uma prática fundada na reconstrução objetiva dos fatos, através da qual nos aproximamos do que realmente aconteceu no passado”. Nessa concepção, os empiristas defendem a ideia de objetividade no tratamento das evidências por parte dos historiadores, evitando na interpretação do passado a interferência de teorias sociais. Contudo, essa forma de conceber o estudo da história, distancia-se das novas abordagens defendidas

pela história social e cultural, face às mudanças vivenciadas pela sociedade ocidental pós-industrial a partir das duas primeiras décadas do século XX e esbarram na crença “de que o conhecimento histórico não é objetivo, posto que é marcado pela impressão digital de seus intérpretes” (MUNSLOW, 2009, p.18).

Como alternativas a uma “história fundada na reconstrução objetiva dos fatos” (MUNSLOW, 2009, p.18), mediante as transformações ocorridas no século XX, “guerras, revoluções sociais, políticas e ecológicas, bem como novas tecnologias” (MUNSLOW, 2009, p.18) nas sociedades ocidentais, estabelece-se uma historiografia identificada com as transformações desse novo tempo, como a escola marxista da história e a escola Annales de historiografia (MUNSLOW, 2009, p.19), que o autor nomeia como historia socioconstrucionista. Contudo essa corrente construcionista produzirá outras abordagens ao longo século XX, como a Nova História Econômica, da segunda metade do mesmo século, e a Nova História Cultural, que Munslow (2009, p.19) designa como história desconstrucionista.

A história desconstrucionista considera o passado como uma complexa narrativa discursiva, mas que, como aponta o crítico cultural e historiador francês Michel Foucault, aceita que a representação não é um modo transparente de comunicação capaz de conduzir adequadamente à compreensão ou gerar significados verdadeiros (MUNSLOW, 2009, p. 19).

Esse autor sustenta que a história desconstrucionista corresponde a uma noção empirista moderna de compreender o conhecimento, e que esta noção origina-se “de um sujeito individual centrado no conhecimento independente, designado variavelmente de Homem, humanidade, o autor ou a evidência” (MUNSLOW, 2009, p. 19). Neste “novo empirismo”, admite-se a história como uma construção discursiva, e em torno desse novo empirismo encontram-se os historiadores da Nova História Cultural.

Esses historiadores estão frequentemente motivados a trabalhar com a idéia da história mais como disciplina do efeito de verdade do que uma disciplina da aquisição da verdade. Eles reconhecem a estreiteza das barreiras entre o fato e a ficção. Eles podem ser “experimentais”. Eles explorarão a relação problemática entre a forma e conteúdo. Eles estarão dispostos a trabalhar com uma disciplina que é historicista, bem como linguisticamente construída, reconhecendo que o passado está inescapavelmente associado ao presente e que sua apropriação nunca é ingenuamente empiricista. (MUNSLOW, 2009, p. 20).

Segundo Munslow (2009) o empirismo modernista passa por uma crise, uma vez que é contrário ao fato que o acesso à realidade somente seja possível por meio das práticas discursivas socialmente construídas e aceitas que instituem o seu significado, pois por meio da linguagem institui-se um nível de correspondência entre o fato e a representação do passado que o cerca.

Hayden White é o principal representante da corrente que defende o processo literário de interpretação narrativa em oposição a reconstrução objetiva do passado como sustentado pelos modernistas. Dessa maneira,

[...] escrever a história requer o enquadramento do passado não apenas como uma forma de organização da evidência, mas também levando em conta as estratégias retóricas, metafóricas e ideológicas de explanação empregadas pelos historiadores. (MUNSLOW, 2009, p. 21).

Nessa concepção do discurso, da qual a narrativa histórica está incluída, White apresenta-nos as formas como se constroem as explicações dadas aos tópicos que geram litígios, dado a natureza de opiniões divergentes. O mesmo, podemos deduzir, ocorre nas ciências humanas como a História, pois segundo o autor esta seria uma forma de demarcar, definir e identificar um novo território na constituição de um novo discurso (WHITE, 2001, p.13). Por território, compreende-se o campo de análise estabelecida pelo discurso. “E o discurso efetua esta adequação por meio de um movimento pré-figurativo mais trópico que lógico” segundo White (2001, p.14).

Nas narrativas históricas, predomina o trópico<sup>7</sup>, o desvio, a figura de pensamento que se situa entre o campo da realidade objetiva e as possibilidades expressas pela linguagem. (WHITE, 2001, p.15). Pelo tropo, de acordo com White (apud Blomm, 1975, p.91), há o transporte de significados expressos pela linguagem de um ponto ao outro, num processo que possibilita a construção de outro entendimento, de outro significado na interpretação das narrativas. Eles são identificados como as principais figuras de linguagem: metáfora, metonímia e sinédoque e ironia, e o seu uso constitui o que é chamado de processo de tropificação. (MUNSLOW, 2009, p.24)

Para Munslow (2009, p.207)

Tropificar significa usar metáforas para atribuir e explicar eventos, alterando nossas percepções, forçando-nos a olhar novamente para os objetos e conceitos a partir da perspectiva de algo diferente – significação e ressignificação. Cada um dos tropos é definido de acordo com sua retórica particular e, portanto, com sua função explanatória.

Como na História dita tradicional, os historiadores sustentam as narrativas como se fossem realidades de um tempo, assim o fazem também os textos didáticos de História. Na

---

<sup>7</sup> A palavra trópico, de tropo, deriva de tropikos, tropos, que no grego clássico significa “mudança de direção”, desvio, e na koiné “modo” ou “maneira”. Ingressa nas línguas indo-europeias modernas por meio de tropus, que em latim clássico significava “metáfora” ou “figura de linguagem no latim tardio, em especial quando aplicada à teoria da música, “tom” ou “compasso”. Todos esses sentidos, sedimentados na palavra trope, do inglês antigo, encerram a força do conceito expresso no inglês moderno pelo termo style, um conceito particularmente apropriado para o exame daquela forma de composição verbal que, a fim de diferenciá-la, de um lado, da demonstração lógica e, de outro, da pura ficção, chamamos de discurso. (WHITE, 2001, p.14)

proposta de análise de White, em sua aproximação com a literatura, é possível mostrar que todo texto que se propõe a representar o real, como são os didáticos de História, deixam de fora alguma coisa da descrição de seu objeto ou lhe atribuem algum significado que provavelmente não seja o seu correspondente. Dessa maneira, segundo o autor, pela análise literária é possível “mostrar que qualquer descrição em prosa de qualquer fenômeno contém pelo menos um movimento ou transição na sequência de enunciações descritivas que viola um cânone de coerência lógica” (WHITE, 2001 p. 15).

Segundo o entendimento de White (2001, p. 15), “o próprio modelo do silogismo revela clara evidência do emprego de tropos”. Assim, o silogismo, segundo o modelo aristotélico, que de premissa maior (Todos os homens são mortais) para premissa menor (Sócrates é um homem), a escolha do elemento que servirá de base para a conclusão da premissa inicial é um movimento tropológico, que representa uma mudança na lógica do discurso, pois vai de elementos universais aos singulares.

Segundo White (2001), a palavra discurso, do latim *discurrere*, sugere movimento, o que estaria presente também, na prática discursiva. Todavia, o que não, se percebe nas narrativas históricas nos textos didáticos, são esses movimentos para frente e para trás ou deslocamento para cá e para lá, como sugere o autor, mas um único movimento do passado para o presente, numa linha reta, cronológica, presente não só na narrativa, mas na organização dos conteúdos das obras didáticas. Como estão instituído nos planejamentos anuais de ensino, esses textos, a nosso ver, são destituídos dos elementos da prática discursiva apresentadas por White (2001 p.16-17), que seriam, a saber: antilógico, pré-lógico e dialético.

Esses elementos constituem movimentos assim definidos pelo autor:

Antilógico, seu objetivo seria desconstruir uma conceituação de uma dada área de experiência que se tenha petrificado numa hipóstase que impede percepção nova ou nega, no interesse da formalização, o que nossa vontade ou emoções nos dizem que não deve ser o caso num dado setor da vida. Pré-lógico, seu objetivo é demarcar uma área da experiência para análise subsequente por um pensamento orientado pela lógica. (WHITE, 2011, p. 16).

A respeito do movimento dialético, o autor sustenta que o discurso apresenta natureza dúplice, ele é interpretativo e pré-interpretativo. Sempre é interpretativo por trazer certa realidade, e pré-interpretativo, por selecionar a linguagem, o discurso a ser utilizado, uma vez que não se pode abdicar do lógico que torna o inteligível o narrado, o texto. É nesse campo que o discurso se constitui dialético. Para não entrar no campo do dissenso do termo dialético, White (2001, p, 17) propõe outra terminologia, para identificar o movimento do discurso tratado como dialético: *diatático*. Segundo o autor, “este conceito tem o mérito de sugerir um

tipo algo diferente de relação entre o discurso, o seu suposto tema e as interpretações divergentes deste último” (WHITE, 2001, p.17). Nesse domínio, o discurso busca fugir da lógica, entendido como possibilidade do não racional, conclusivo na validação de suas premissas, nesse caso ele é reflexivo. Segundo White (2001, p. 17), “é por isso que todo o discurso sempre é sobre o próprio discurso e é sobre os objetos que compõem o seu tema.”

A construção do discurso histórico compreendido desse modo é uma “narrativa [que] não pré-existe, mas uma narrativa é inventada e oferecida pelo historiador” (MUNSLOW, 2009, p. 23). A qual não recebe adesão de boa parte dos historiadores, bem como a identificação da História como uma narrativa literária pretendida por White (2001). A História em situação didática não é concebida como uma narrativa, nem como um gênero literário que evidencia o trabalho de seu autor. No paradigma tradicional ela é a representação real do tempo abordado pelo historiador por meio de suas fontes de pesquisas e não somente de sua interpretação. A corrente desconstrucionista da história aborda o passado como uma produção textual a ser analisado em ser examinada em suas possibilidades de significados (MUNSLOW, 2009), concepção que se diferencia dos modelos defendidos pelos historiadores modernistas onde a objetividade na constituição dos fatos é uma meta final.

Dessa maneira, os textos de História em situação didática representam uma forma de conceber o passado baseado no que se considera evidente e mesmo que busque um nível de interpretação para os fatos narrados, não fogem ao nível básico do entendimento, da linguagem. Esse modo de conceber a História como representação do real e não como interpretação do real, legitima o discurso de alguns atores sociais, que tem no passado histórico os referenciais para suas intenções segundo as ideologias que desejam sustentar. Com base nesse argumento é que, a nosso ver, os textos didáticos têm contribuído para a permanência de algumas teses como a dos modelos coloniais no continente americano e a gênese do processo de desenvolvimento dos países do continente em particular dos da chamada América Latina.

Barros (2005) nos chama atenção para o movimento de renovação já existente na historiografia de se representar a História que não seja somente pela periodização linear. Para o autor, mais do que uma nova forma na representação do tempo histórico é preciso “abordar a história também com um ‘novo dizer’.” (BARROS, 2005, p. 149).

[...] À parte a proposta inovadora de Braudel e de outros historiadores associados ao movimento dos Annales para repensar o tempo histórico, esta que teve efeitos sensivelmente duradouros na historiografia ocidental, seria preciso talvez esperar pelas últimas décadas do século XX para alguns

historiadores pioneiros – incorporando técnicas narrativas introduzidas pela literatura e pelo cinema moderno – ousassem em retomar a narrativa histórica, mas sem deixar de assegurar a libertação em relação a uma determinada imagem de tempo mais linear ou mais fatalmente progressiva na representação de suas histórias (ou seja, na elaboração dos seus textos). (BARROS, 2005, p. 149).

Com base no desafio de superar os padrões tradicionais do discurso narrativo é que se estabelece a proposta de Hayden White em reordenar a narrativa histórica.

### **2.3 - Alguns paradigmas da História**

Segundo Barros (2011), Thomas Kuhn “define o paradigma – no sentido sociológico, [...] como “conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento” (BARROS, 2011, p.171). Ainda de acordo com Barros (2011), “para Kuhn, um paradigma sempre apresenta o interesse de criar e reproduzir condições para ampliar o conhecimento, respondendo aos problemas que são colocados pela época”. Nossa proposta de definir o paradigma é evitar a explicação dicionarizada de que resume o paradigma somente a um modelo a ser seguido, uma referência apenas. Posto dessa forma os paradigmas constituem-se num campo de saber com características semelhantes, mas não numa fórmula, pois admite variáveis próprias das ciências humanas. Nessa concepção o paradigma estabelece um diálogo interno e externo ao próprio conhecimento historiográfico elaborado por seus membros, seja o do presente, seja o do passado.

A História, cujo objeto precípua é observar as mudanças que afetam a sociedade, e que tem por missão propor explicações para elas, não escapa ela própria à mudança. Existe, portanto, uma história da história que carrega rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das ideias. É por isso que as gerações de historiadores que se sucedem não parecem: o historiador é sempre de um tempo, aquele em que o acaso o fez nascer e do qual ele abraça, às vezes sem o saber, as curiosidades, as inclinações, os pressupostos, em suma, “a ideologia dominante”, e mesmo quando se opõe, ele ainda se determina por referência aos postulados de sua época (RÉMOND, 1996, p.14).

A reflexão proposta por Rémond (1996) tem por referência a renovação verificada no campo da história política, cujo objeto antes da Revolução Francesa de 1789, era “a glória do soberano e a exaltação da monarquia” (RÉMOND, 1996, p. 15) após esse evento, voltou-se “à formação dos Estados nacionais, às lutas por sua unidade ou emancipação, às revoluções políticas, ao advento da democracia,” entre outros (RÉMOND, 1996, p. 15). Além da política, outros campos da história passaram por processos de renovação em seus paradigmas como a história das relações internacionais, a história religiosa, a história cultural, a história

econômica e a história social para ficarmos nos exemplos dados por Rémond (1996, p. 14). O que nos suscita a citação é identificarmos os paradigmas sobre os quais a História é elaborada e como ela é narrada pelos historiadores. Outra questão posta por Rémond (1996) é que há uma temporalidade da produção histórica, ou seja, ela resulta das questões do homem no presente, mais do que o do passado. Desse modo, podemos dizer que há uma negociação dos significados atribuídos ao passado e o mecanismo dessa negociação seria a narrativa, por meio dela sustentamos as realidades provenientes do passado.

Para entendermos também a permanência de determinadas teses no campo da disciplina da História, na produção de seus manuais de ensino, temos que considerar o processo e a temporalidade dessas obras e de seus textos em situação didáticas. Os paradigmas que apresentamos compõem-se numa seleção que visa nos ajudar a atender, mais a frente, a História em situação de ensino.

O corte interpretativo para a longa tradição historiográfica é dado pela Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, a partir da publicação da *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929. Essa escola<sup>8</sup> contribuiu para a renovação dos paradigmas da História ao criar uma “História-Problema” ou uma “história problematizada”, em que as análises são feitas em profundidades e não mais como uma narrativa considerada factual. Dela, desenvolveu-se a vertente denominada Nova História, ao qual está associada e com ela se confunde.

A Nova História contrapõe-se ao paradigma tradicional por não mais ser a história dos “grandes homens” e das “grandes sínteses”, com o ocorria com a História Política — a que Rémond sustenta estar passando por significativas renovações — predominantes até o século XIX, mas se constitui em uma historiografia voltada para os povos e as mentalidades, no presente e no passado. Mas, segundo Barros (2005), essa ruptura com o paradigma tradicional apresentada pela “história problematizada” já fora anunciada pelas obras de Karl Marx, no mesmo século XIX em que a história política tradicional era hegemônica. Assim, há dois paradigmas presentes na produção historiográfica do século XX: a Nova História e o Materialismo Histórico. Para melhor expor a distinção entre o paradigma tradicional presente na produção historiográfica do século XIX e a Nova História, elaboramos o Quadro 3, segundo os seis pontos propostos por de Burke (1992):

---

<sup>8</sup> Segundo Barros (2011, p116) “Uma escola – fora a noção mais vulgar que se refere a instituições de ensino – pode ser entendida no sentido de uma “ corrente de pensamento”, sempre que ocorre um padrão ou um programa mínimo perceptível no trabalho de um grupo formada por número significativo de praticantes de determinada atividade ou de produtores de certo tipo de conhecimento”. Barros, José D’Assunção. *Teoria da História: 1. Princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

Quadro 3 Paradigma Tradicional e da Nova História	
Paradigma tradicional	Nova História
1. A história é essencialmente política.	1. A nova história interessa-se por toda a atividade humana. Aqui se insere uma possibilidade de ver a história da infância, da morte, da loucura, do clima, dos odores, da feminilidade entre outros.
2. A história apresenta-se como uma narrativa dos acontecimentos.	2. A nova história está mais preocupada com a análise das estruturas. Nessa concepção, segundo a escola francesa, rejeita-se a história dos acontecimentos ( <i>histoire événementielle</i> ) e adota-se a história baseada nas mudanças econômicas e sociais consideradas de longo prazo ( <i>la longue durée</i> ).
3. A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de quem tem se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos.	3. Outra mudança postulada por essa corrente é o destaque para a história vista de baixo, que desloca o olhar, o fazer do historiador das “grandes figuras históricas”, para as histórias de homens e mulheres das camadas populares.
4. A história deve ser baseada em documentos. Uma história escrita em registros oficiais, que expressa o ponto de vista de uma história oficial.	4. Para a escrita de uma história vista de baixo, as fontes devem se constituir e expressar a variedade das atividades humanas.
5. Uma pergunta feita pelo historiador do paradigma tradicional levanta somente um modelo de explicação histórica.	5. Uma pergunta feita por um historiador desse paradigma ao seu objeto de pesquisa levanta uma variedade de questionamentos seja no plano individual, coletivo, das tendências, dos acontecimentos.
6. A História objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, dizer “como eles aconteceram”.	6. Esse paradigma considera que não podemos evitar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos.

O materialismo histórico corresponde à compreensão da História segundo Karl Marx e Friedrich Engels. Barros (2011) afirma que sob essa denominação, Marx

[...] busca entender a história simultaneamente sob a perspectiva da “luta de classes” e da sucessão dialética de modos de produção (ou de formações históricas), e que introduziu inúmeros conceitos que hoje constituem parte importantíssima do patrimônio teórico dos historiadores contemporâneos (BARROS, 2011, p.127).

O pressuposto básico que fundamenta o materialismo histórico é o da análise dialética dos homens e do trabalho, que seriam o eixo da explicação do processo de formação das sociedades e da organização do homem em sociedade (HORN; GERMINARI, 2006, p. 39).

Segundo Mazzotti (2008, p. 93), para Marx e Engels

O processo histórico resulta das relações sociais a vida humana, ao efetivarem o necessário: produzir e reproduzir a vida humana, donde as relações sociais existentes serem o resultado de necessidades imperativas da vida, do estar vivo, que requerem comida, abrigo e apropriação: decorre desse entendimento o fato de ser uma teoria materialista, não espiritualista, como em Hegel.

O marxismo tornou-se conhecido por demonstrar que no capitalismo a produção de riqueza tem por base a exploração de uma de suas classes sociais o proletariado, por outra, a burguesia capitalista. Nessa perspectiva, estabelece-se outra concepção da história sustentada por meio de relações antagônicas e por suas contradições do modo de produção capitalista.

Segundo Tosh (2011) ao assegurar que a história tratava do “desenvolvimento do poder produtivo do homem”, Marx diferencia-se da historiografia em voga no século XIX, que tinham como temas definitivos “o nacionalismo, a liberdade ou a religião” ( p. 223).

Ao longo do percurso da história, Marx identificará alguns modos de produção como a Sociedade Antiga (Grécia e Roma), a sociedade feudal e a sociedade capitalista. O estabelecimento desses três períodos se diferenciará de outras abordagens, “pois define o modo de produção a partir da base material e das relações de produção próprias de cada período histórico” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 39). A periodização marxiana não é linear e nem deve ser concebida como explicação determinante a todas as sociedades humanas. Ao analisarem a periodização em Marx, Bourdieu e Martin (apud HORN; GERMINARI, 2006, p. 40) afirmam:

Se os modos de produção podem suceder-se pela via de revoluções curtas e brutais, podem também conhecer transformações mais lentas abrangendo vários séculos, podem ainda coexistir, um sendo predominante, o outro sendo secundário. No século XVIII, o trabalho assalariado emerge na Europa Ocidental, ao passo que a segunda servidão se impõe na Europa Oriental e que a escravatura dos negros toma extensão na América.

Mazzotti (2008), ao analisar os modos de produção e reprodução pela ótica de Marx, afirma que este considera que as relações sociais são determinadas pela organização da propriedade dos meios de produção: nas comunidades primitivas, nas sociedades “asiáticas” e no Ocidente no modelo grego ou greco-romano. Para o autor, esses três modos de produção não são sequenciais, com exceção do primeiro, que de acordo com o autor, os outros dois modelos não desencadeiam os demais como costuma ser apresentado “nos textos de vulgarização da doutrina marxiana” (p.95).

Na visão marxiana, o trabalho impulsiona “o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 40-41). Dessa maneira, pode-se concluir que o homem cria a si mesmo ao produzir as condições necessárias a sua existência, ao mesmo tempo, conduz e é conduzido pelas relações sociais e de produção, em que faz história (HORN; GERMINARI, 2006, p. 43).

Na produção social de sua existência, os homens inevitavelmente entram em relações definidas, que são independentes de seu desejo, ou seja, relações de produção apropriadas a certo estágio de desenvolvimento das forças materiais de produção. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, o fundamento real, no qual se ergue uma consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas sua existência social que determina sua consciência. (MARX, K. A Contribution to the of Political Economy.[s.1.]: Lawrence & Wishart, 1971, p.20-21 apud TOSCH, 2011, p. 224)

A teoria de Marx não pode ser considerada como uma metodologia da história, mas serviria de um guia para o estudo e não um substituto dele, segundo o próprio autor (TOSCH, 2011, p. 228) .Para Marx, o estudo histórico empregado em sua época apresentava o erro de se sustentar nas afirmações subjetivas dos atores históricos e, com isso, os historiadores deixavam-se envolver e manter-se pelos interesses materiais da classe dominante (TOSCH, 2011, p. 228).

Levou um tempo considerável para que a teoria marxiana produzisse impactos para além dos partidos socialistas que se propagaram no continente europeu após a morte de Marx em 1883. Primeiramente, esteve presente nas práticas dos historiadores da extinta União Soviética até a década de 1930 e alguns poucos exemplos do uso de uma história marxiana foi verificado além das fronteiras do Partido Comunista (TOSCH, 2011, p. 229).

Desde a década de 1950, no entanto, as abordagens marxistas da história têm sido muito influentes, e com historiadores que não têm conexão com o Partido Comunista e que, em muitos casos, não são politicamente ativos. Muitos dos líderes reconhecidos da profissão, tal como Christopher Hill e Eric J. Hobsbawm têm escrito desde uma perspectiva marxista.

Além destes, outros historiadores ingleses como Raymond William e Edward Palmer Thompson, desenvolveram seus trabalhos orientados pelo marxismo e em oposição a um tipo de historiografia, que se mantinha distante da possibilidade de diálogo com o percurso histórico e com os sujeitos históricos reais (HORN; GERMINARI, 2006, p. 129). Esses historiadores contribuíram para o estudo de uma “história vinda de baixo”— como os historiadores da Nova História —, que corresponde ao estudo da história de homens e mulheres trabalhadores, excluídos de outras produções historiográficas. Contribuíram desse modo, também “para valorização dos estudos voltados ao resgate da história, da memória e dos documentos das pessoas comuns” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 129). Contudo, alerta Tosch (2011, p. 232), a teoria marxista da história não está voltada somente para a “história desde abaixo” — expressão empregada pelo autor —, mas considera igualmente importante para o trabalho do historiador “a história desde cima”, pois “as disputas entre as classes em últimas instâncias são resolvidas em nível político, e é através do controle do Estado que as novas disposições do poder de classe são sustentadas”.

## **2.4 - Os paradigmas nos textos didáticos de História**

Os textos didáticos de História baseiam-se em um dos três paradigmas apresentados: alguns são tradicionais, outros adotam a perspectiva da Nova História ou são de tradição marxista. Acerca de alguns temas, predomina a histórica marxista. Para Lapa (1991, p. 6) [...] “o arsenal de categorias marxistas na elaboração do pensamento histórico brasileiro contemporâneo, [...] aponta para a utilização da expressão sistema econômico” (grifo do autor). A da colonização do continente americano apresentada nos livros didáticos do PNLD/2011 se insere nesse paradigma.

A história brasileira do período colonial foi vista sob diversas perspectivas ao longo dos séculos XIX e XX, mas destacamos que

Após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo na década de 1950, a nítida e cada vez mais acentuada divisão do mundo entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos gerou no Brasil, como no restante da América Latina, um movimento desenvolvimentista nos planos político e econômico. Para afirmar-se, esse movimento evidentemente buscou sustentação intelectual. Cientistas, escritores e artistas das mais variadas especialidades e tendências ideológicas debateram, de forma intensa e frequentemente passional, as causas do subdesenvolvimento. A condição colonial – e a permanência de muitos aspectos dessa condição após a Independência – foi, quase de modo imediato e consensual, apontada como motivo remoto e profundo do atraso presente. Pesquisadores e pensadores vindos da geração modernista, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda e Caio Prado Jr., continuaram

sua produção sob novas influências, enquanto outros autores surgiram, buscando explicar as razões coloniais, ou da “formação brasileira” para o subdesenvolvimento, como Nelson Werneck Sodré, Raymundo Faoro e José Honório Rodrigues. (WELLING; M. WELLING, 1999, p. 16).

Os autores dos livros didáticos, ao tratarem da colonização do continente americano, apresentam em suas referências bibliográficas, historiadores de diferentes épocas do pensamento historiográfico brasileiro. Todos eles, de fato, apresentam uma interpretação semelhante em suas estruturas narrativas, ou seja, abordam o tema no âmbito da teoria da dependência, uma das correntes marxistas aplicadas aos países da América Latina (MANTEGA, 1997).

Segundo Horn e Germinari (2006, p.11), os historiadores de tradição marxista apostaram numa produção historiográfica em que “o historiador, ao produzir o conhecimento, não o faz de forma neutra e apolítica, mas se envolve com ele a partir do seu presente e, portanto, a partir de sua posição social”. Nessa perspectiva os fatos históricos adquirem significado quando o historiador interroga suas evidências e assim constroem as suas narrativas. Por isso, para entender a permanência de determinadas teses no campo da disciplina da História, na produção de seus manuais de ensino, é preciso considerar o processo e a temporalidade dessas obras e de seus textos em situação didáticas.

Berutti e Marques (2009, p. 100-101) chamam atenção para que o ensino da História e o livro didático não caiam “em armadilhas” que possam ajudar a fomentar concepções e preconceitos acerca de seus temas em estudo, mas também assinalam que este talvez seja o grande desafio para os autores dos manuais de ensino e educadores, pois deve se estabelecer uma relação crítica com o material de ensino e com a produção de conhecimento por ele gerado.

Mais do que utilizar novas fontes bibliográfica, os livros didáticos, por apresentarem essas semelhanças, nos forçam a concluir que a fonte de consulta nem sempre é a de textos dos pensadores que buscaram compreender o Brasil a partir de sua formação colonial, mas os próprios livros didáticos, os que estão submetidos e se mantêm no catálogo do PNLD há várias edições.

## Capítulo III

### 3 - Análise retórica dos livros didáticos de História

#### 3.1- A origem da retórica

A retórica é a arte de persuadir pelo discurso (REBOUL, 2004, p.XIV), mas, para o autor, nem todo discurso é persuasivo, ou seja, nem todo discurso tem a função de “levar a crer, ou a aceitar”, de “induzir”, “de convencer”<sup>9</sup>. Não entrando no mérito da distinção entre persuadir e convencer, Reboul (2004) adota os dois termos como pertinentes numa análise retórica, pois “a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem redundar necessariamente no levar a fazer. Se, ao contrário, ela leva a fazer sem levar a crer, não é retórica” (REBOUL, 2004, p.XV). Perelman e Olbrechts-Tyteca não estabelecem distinção entre persuadir e convencer, pois para eles, qualquer tentativa resultará imprecisa, o que os faz admitir que, na prática, deva permanecer assim (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.33).

Segundo Reboul (2004, p. 1), os primórdios da retórica remontam a sua própria história e a da humanidade, “é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir”. Mas tendo como ponto de partida a história ocidental, foram os gregos entre os séculos V e IV a.C. os pioneiros no emprego da “técnica retórica” e de uma teoria retórica.

A origem da retórica se deu “na Sicília grega por volta de 465 a.C, após a expulsão dos tiranos. E sua origem não é literária, mas judiciária.” Com a expulsão dos tiranos, os

---

<sup>9</sup> Persuadir. V. tr.dir e ind.(do latim. persuade) Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. O Globo, 1993, p. 542

sicilianos trataram de reclamar os seus bens dando início a muitos conflitos judiciais entre os cidadãos dessa polis grega. Um discípulo de Empédocles, Córax, com seu próprio discípulo Tísias, fez publicar “uma “arte retórica” (*tekné rhetoriké*) uma coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça” (REBOUL, 2004, p. 2). Tendo sua origem no gênero judiciário, a retórica, “sem alcance literário ou filosófico”, consolidou-se diante da necessidade de uma população litigante, não a partir do que era verdadeiro, mas do verossímil (*eikos*) e desde esse princípio a retórica constituiu-se em instrumento de persuasão, “capaz de convencer qualquer pessoa de qualquer coisa” (REBOUL, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva, segundo Reboul (2004) a retórica apresenta três funções: a hermenêutica, a heurística e a pedagógica.

A função hermenêutica consiste em interpretar um texto ou o sentido das palavras do texto, porque uma das leis da retórica é que o discurso do orador não é apenas o seu discurso, é o resultado de outros discursos “sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de outros discursos.” (REBOUL, 2004, p. XIX). Na função hermenêutica, ainda é preciso que o orador compreenda as intenções do discurso do outro, por isso que essa função é de natureza interpretativa. Na retórica, segundo Reboul (2004), a heurística teria a função de descoberta, de acordo com a origem grega do termo, que seria a descoberta do verossímil, do provável no discurso persuasivo. Nessa perspectiva, “o papel da retórica, ao defender esta ou aquela causa, é esclarecer aquele que deve dar a palavra final. Contribui — onde não há decisão previamente escrita — para inventar uma solução” (REBOUL, 2004, p. XXI). A função pedagógica da retórica está associada à cultura geral, ao processo de organização do pensar, do falar, ou mesmo do avaliar. Funções presentes nos procedimentos escolares. Ainda que, às vezes, não se encontre oficialmente instituído, está presente no trabalho dos professores.

Por essas considerações, podemos sustentar que os livros didáticos de história têm muito de persuasivo e que uma de suas funções é a de fazer com que os educandos acreditem nos conteúdos de suas páginas, em suas verdades, num saber histórico definido, acabado, como ocorreu. Ou seja, os didáticos de história são elaborados por autores a fim de persuadir os seus leitores de suas narrativas.

### 3.2 - A Nova Retórica

Ao colocarmos o livro didático como portador de um determinado tipo de discurso, o discurso pedagógico, estamos atribuindo a ele uma dimensão que na retórica antiga era realizada com o emprego da “linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida em praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.6). Porém, a posição que o texto impresso e, no nosso caso, o livro didático, adquiriu nos tempos modernos, faz com que a retórica deva ser compreendida por sua estrutura argumentativa e não pelo seu canal de comunicação.

O discurso que se faz por meio dos textos impressos conserva da retórica clássica nos trabalhos desenvolvidos por Chaïm Perelman “[...] a ideia mesma de auditório que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6), mas, nessa modalidade, o exame recairá sobre a argumentação e não na técnica do discurso oral, como se realizava originalmente na retórica. Assim, temos a existência de um orador (autores dos livros didáticos) e de um auditório (alunos).

Inaugurando a Nova Retórica, Chaïm Perelman, em sua obra *Tratado da Argumentação*, em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca, na segunda metade do século XX, complementa a teoria da argumentação preconizada por Aristóteles no século IV a.C.

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo o escrito. Enquanto o discurso é concebido em função de um auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.6).

Assim se institui os três componentes básicos da análise retórica: o *ethos* (o orador), o *pathos* (o auditório) e o *logos* (discurso) (MEYER, 2007; MAZZOTTI, 2008)

Na proposta perelmaniana, o autor do texto é visto como um orador, enquanto seus leitores assumem a posição de auditório; e o texto é a expressão do discurso, em que se lê a trama argumentativa que visa sensibilizar a audiência, apelando não só a seus componentes cognitivos, mas também a seus impulsos para a ação (CUNHA, 2007, p. 47).

Ao longo da história retórica, tentou-se privilegiar um ou outro desses três componentes retóricos, mas segundo Meyer (200, p. 22), tal opção não se tornou possível, o que fez com que o componente em evidência passasse por um processo de evolução a fim de aglutinar os que foram negligenciados mesmo em detrimento de sua posição na relação retórica. Para Mazzotti (2006a, p. 545, apud CUNHA, 2007, p.47), não é admissível pensar em dispensar qualquer um dos três elementos retóricos,

pois fixar-se no *ethos* e no *pathos* é mergulhar na “psicologia do indivíduo ou na do coletivo”, fazendo “desaparecer a relação de persuasão e deliberação”; ater-se com exclusividade ao *logos*, por seu turno, significa cair “no exame estrutural per se” e nas “aporias do formalismo.

Contudo, mesmo que não evidenciemos as disposições do auditório (*pathos*), visto que demanda outra pesquisa, estamos tratando de um discurso que sustenta certa abordagem acerca da história do país no continente. Os livros didáticos perpetuam esse conhecimento, fazendo circular, no espaço de uma geração, determinado saber escolar.

### 3.3 - O *ethos* e o *pathos*

Perelman parte do desprestígio que tomou conta da retórica desde aquele que foi considerado o pai da teoria da argumentação, Aristóteles, fazendo uma distinção necessária entre os raciocínios (CARVALHO, 2000, p. 136). O filósofo grego identificou os raciocínios em dois tipos: os analíticos e os dialéticos (PERELMAN, 2002, p. 6).

O primeiro raciocínio é “demonstrativo e impessoal”, pois parte de “inferências válidas, especialmente o silogismo, que permitem, sendo postas certas hipóteses, inferir necessariamente uma conclusão”, aplica-se a fórmula clássica: “se todos os A são B e se todos os B são C, resulta necessariamente que todos os A são C”. A validade da inferência nos leva a uma conclusão verdadeira, independentemente de as premissas serem ou não verdadeiras. (PERELMAN, 2002, p 6). Nos casos aqui estudados, as premissas acerca da colonização das Américas constroem explicações a respeito de suas sociedades: todas as colônias ibéricas na América foram colônias de exploração e por isso os países originários dessas ex-colônias tornaram-se países subdesenvolvidos ou ainda em desenvolvimento; e as Treze Colônias Inglesas na América originaram um país desenvolvido, pois seu modelo colonial foi o de povoamento como exposto na equação: Colônias Ibéricas na América = colônias de exploração = países subdesenvolvidos; Treze Colônias Inglesas na América = colônias de povoamento = país desenvolvido. Todavia, como sustenta Mazzotti (2008, p. 2) a relação  $A/B :: C/D$  precisa ser provada e, segundo Meyer (2007, p. 79-82), não é porque “dizer A é dizer B que A é B”. Ainda, segundo o autor, essa operação possui uma identidade frágil que se manifesta no “é” da questão, que embora apresente elementos comuns são em tudo diferentes.

O segundo raciocínio é dialético, quando as premissas constituem opiniões geralmente aceitas por parte ou por todos da comunidade de pensadores (PERELMAN, 2002, p. 6). Em se tratando de discurso histórico, os que afirmam a existência de dois modelos

coloniais nas Américas assemelham-se ao raciocínio dialético, e se propõem a persuadir, a convencer o auditório (pathos) a respeito desse processo histórico, que teria ajudado a construir as diferenças socioeconômicas dos atuais países do continente americano. De fato, não se trata de dialética, mas de uma dissociação da noção de colonização, como veremos mais adiante.

Os autores dos textos didáticos em estudo nessa pesquisa além da distinção dos raciocínios feito acima, ao elaborarem sua argumentação visam como os demais oradores “à adesão dos espíritos”. “A retórica, tornada exercício escolar, dirige-se a auditórios convencionais e pode, sem inconvenientes, ater-se a visões estereotipadas deles, o que contribuiu, tanto quanto a artificialidade dos temas, para fazê-la degenerar.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.22). Mas isso não os isenta do cuidado para com o auditório, pois “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.22-23). Provavelmente, nesse âmbito os autores também falham, além de reproduzirem determinados discursos, falta-lhes um estudo mais cuidadoso do seu auditório, como se recomenda na Retórica.

O auditório compreende não apenas uma “multidão reunida em praça pública” (PERELMAN, 2002 p. 8), já que podemos entendê-lo como uma multidão de leitores. No entanto, esse auditório particular, formado por leitores dos livros didáticos de História, é heterogêneo. Considerando um país de dimensões continentais como o Brasil, não é pouca coisa, o que torna ainda mais difícil falar para todos os seus membros de maneira inteligível e sem cair em esquematismos.

### 3.4 - O *logos*

Quanto ao *logos*, à guisa de estudos, vejamos os textos didáticos a seguir:

#### Texto I

A colonização na América portuguesa foi um processo que durou três séculos. Nesse tempo todo, várias atividades econômicas se desenvolveram na Colônia. A implantação da empresa açucareira, ainda no século XVI, trouxe muitos lucros para Portugal e deu ao Brasil suas primeiras feições coloniais e vários elementos que, posteriormente, contribuíram para a formação da sociedade brasileira. No lugar onde você vive há algum traço

desse passado colonial? Discuta e compartilhe com os colegas o que você já sabe sobre esse período da História do Brasil.<sup>10</sup>

## Texto II

A colonização portuguesa no Brasil fez parte do contexto de exploração do Novo Mundo, cujos objetivos eram reforçar o poder dos monarcas absolutistas e enriquecer as nações europeias. (p.172)

“As Treze colônias Inglesas: Um caso de Exploração?” (p.200-203)

Comparada a colonização espanhola e portuguesa, a expansão inglesa na América teve outras características além da busca por riquezas e novos mercados.

[...] Esse tipo de colonização, semelhante à do Brasil e da América espanhola, é chamado de colonização de exploração, cujo objetivo principal era gerar lucros para a metrópole, de acordo com as ideias mercantilistas da época.

[...] Essa foi a colonização de povoamento, cujo objetivo principal era garantir a subsistência dos colonizadores e o desenvolvimento colonial.<sup>11</sup>

## Texto III

A colonização inglesa na América do Norte ocorreu de forma diferente do modelo de colonização desenvolvido por portugueses e espanhóis no restante da América.

Para a América do Sul e América Central, colonizadas principalmente pelos países ibéricos (Portugal e Espanha), foram enviados pela Coroa indivíduos encarregados de organizar a economia colonial em prol do enriquecimento da metrópole.

As pessoas que imigraram para a América do Norte, ao contrário, fugiram das Ilhas Britânicas, devido à falta de liberdade religiosa, ao desemprego e perseguições políticas exercidas pela monarquia inglesa.<sup>12</sup>

## Texto IV

A conquista e a exploração da América, iniciadas nos últimos anos do século XV, não ocorreram da mesma forma em todo do continente.

Algumas regiões de clima quente e úmido produziam, a custo baixo, artigos tropicais, como açúcar, algodão e tabaco. Esses produtos interessavam muito aos comerciantes da Europa, onde eram escassos e, portanto, vendidos a preços altos, garantindo grandes lucros aos comerciantes e ao Estado, que ainda cobrava taxas alfandegárias.

Já os produtos vindos das colônias situadas em regiões de clima semelhante ao europeu não despertaram o mesmo interesse dos Estados mercantilistas, pois não proporcionavam lucros tão grandes. Nessas áreas desenvolveu-se um tipo de colonização mais voltado ao povoamento.

Assim, de acordo com alguns historiadores (grifo nosso), estabeleceram-se dois tipos básicos de colônias no continente americano:

de exploração, submetidas ao sistema colonial clássico.[...]

de povoamento, que não se enquadram no esquema mais rígido do mercantilismo.[...]<sup>13</sup>

<sup>10</sup> NEMI, Ana Lúcia Lana; MURYATAN, Barbosa. **Para viver juntos**, 7º ano: ensino fundamental. -São Paulo: Edições SM, 2009. NOTA: Este título não consta no quadro I do primeiro capítulo porque não adota a tese dualista para a explicação da colonização da América.

<sup>11</sup> PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa Albiero. **Navegando pela história**, 7º ano. Nova edição, São Paulo: Quinteto Editorial, 2009 (coleção navegando pela história).

<sup>12</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2.ed.-São Paulo: Moderna,2009.

## Texto V

### A colonização inglesa

**Alguns historiadores** (grifo nosso) consideram que a fundação desses territórios caracterizou uma espécie de colonização de povoamento, enquanto o sistema espanhol e o português seriam uma colonização de exploração. Contudo, é preciso ter cuidado ao usar essa classificação porque na América inglesa também existiram áreas caracterizadas como “de exploração”, assim como na América ibérica também existiram áreas que podem ser consideradas “de povoamento”.<sup>14</sup>

No Texto I, os autores afirmam que a colonização brasileira foi um “processo que três durou três séculos e que este deu as primeiras feições coloniais e vários elementos que, posteriormente, contribuíram para a formação da sociedade brasileira” (NEMI; BARBOSA, 2009, p. 89). Com essa afirmativa, os autores estabelecem um ponto de partida e um ponto de chegada para o percurso histórico da sociedade brasileira, o ponto de partida é o passado colonial, o ponto de chegada é o permanente presente. É uma narrativa histórica linear. O que há de persuasivo nesse discurso em situação didática é que se busca “compreender os homens do passado por meio de operações cognitivas próximas ao mobilizarem uma compreensão narrativa e seus conhecimentos do mundo vivido.” (LAUTIER, 2006, p. 1). Por esse modelo argumentativo baseado no passado compreende-se e por vezes se justifica a sociedade do tempo presente. Essa forma de pensamento corresponde ao raciocínio analógico. Segundo Lautier (2006), a construção de relação de semelhanças apresenta duas possibilidades, uma baseada no passado-presente e outra no passado-passado. A primeira possibilidade de raciocínio analógico baseia-se num pensamento que busca inferências em um pensamento social, a segunda possibilidade corresponde a uma cultura histórica pré-existente acerca de determinado saber histórico (LAUTIER, 2006, p. 4).

“O objetivo de uma argumentação não é deduzir as consequências de certas premissas, mas provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses apresentadas ao seu assentimento” (PERELMAN, 2002, p. 11; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50). Esse objetivo está condicionado pelas situações em que se proferem os discursos, nos gêneros retóricos, classicamente separados em judicial, deliberativo e epidíctico (PERELMAN, 2002; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 53).

<sup>13</sup> COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **História Geral e do Brasil, 7º ano: Modernidade europeia e Brasil colônia**. 5.ed.- São Paulo: Saraiva, 2009.

<sup>14</sup> VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História, 7º ano** – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix)

O epidíctico é marcante no texto histórico em situação didática, uma vez que censura e elogia certos valores, ou o que se considera preferível fazer e ter, que o tema colonização põe em cena: a teoria da dependência com todas as suas consequências políticas ou éticas. Nesse gênero, a argumentação procura aumentar a adesão dos espíritos “a certos valores, sobre os quais não pairam dúvidas quando considerados isoladamente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 56), mas quando em confronto com outros valores, perdem sua força argumentativa. Como deveria acontecer com os textos em situação didática, que já nos referimos apresentam conceitos fechados e dessa forma “verdades a serem ensinadas” (MAZZOTTI, 2008).

As teses que sustentaram a colonização das Américas, baseadas na teoria da dependência, permearam não só as narrativas historiográficas de um determinado período dos debates historiográficos, como as produções didáticas que adotaram tal perspectiva de pensamento. Dessa maneira, se não pairavam dúvidas acerca do o destino das sociedades que se desenvolveram com o processo de independência das ex-colônias americanas, porque essa visão correspondia ao processo de construção dessas áreas, o confronto com novas formas de pensamento, mais do que a simples oposição de ideias, proporcionou uma revisão dos argumentos e da construção de novas narrativas históricas, que como também verificado, nem sempre é acompanhada pelas obras didáticas.

Nessa perspectiva, “o orador do discurso epidíctico está muito próximo do educador” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 58), pois o seu discurso não costuma ser objeto de controvérsia por parte do auditório. O conteúdo selecionado para o ensino visa construir os saberes considerados necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos, dado a sua importância para a sociedade, e no caso do ensino da História, dos valores, das imagens, das ideologias que sustentaram as representações dos indivíduos, dos grupos, do tempo histórico.

Os textos dos livros didáticos de História promovem essa adesão em torno de determinado conhecimento histórico. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.60) “o discurso epidíctico — e toda a educação — visa menos a uma mudança nas crenças do que a um aumento da adesão ao que já é aceito”, por isso a permanência, em alguns livros didáticos, da temática da colonização das Américas em dois modelos coloniais.

### 3.5 - A escrita dos historiadores como argumento de autoridade

Ao afirmarem: “Assim, de acordo com alguns historiadores [...] ou Alguns historiadores [...]”, respectivamente, os autores de livros didáticos como Cotrim; Rodrigues (2009) e Vicentino (2009), “recorrem à autoridade de outros para sustentar seus argumentos” (CARVALHO, 2000, p. 137). Segundo Carvalho (2000), este recurso era utilizado na retórica escolástica diante da falta de autoridade do orador. A falta de autoridade do orador não invalida o argumento, pois o mesmo através do argumento de prestígio irá buscar confirmar sua tese, e por esse meio estabelecer um tipo de argumento identificado como argumento de autoridade, que visa a validar determinadas teses, cujo valor pode ser contestado. No argumento de autoridade “utiliza-se atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 347-348)

Assim, também, os teóricos da história se apresentam como autoridades para a explicação dos fatos do passado, posto que se deva distinguir a interpretação e a explicação. No primeiro caso, a interpretação é considerada como todo o processo refletido na narrativa, os historiadores, ao interpretarem a história, encaminham a narrativa para determinada direção, sendo a explicação “relatos objetivos, se não rigorosamente científicos, da realidade” (WHITE, 2001, p.65-66). Neste último, e numa visão tradicional da história, residiria a autoridade dos historiadores a quem recorrem os autores dos livros didáticos.

Contudo o argumento de autoridade pode ser atacado em nome da verdade, pois caso este argumento tenha suas afirmativas contestadas “já não encontra lugar legítimo em nosso arsenal intelectual”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 349).

Embora os autores dos livros didáticos não cite nominalmente os historiadores que sustentam as teses dos modelos coloniais ibéricos e anglo-saxão nas Américas, este grupo de teóricos da historiografia são as autoridades evocadas para valorizar o argumento dos oradores. Segundo Weston<sup>15</sup> (p.20) no argumento de autoridade as fontes históricas são tendenciosas, ou, a nosso ver, são conduzidas por ideologias. Para o autor, no argumento de autoridade faz-se necessário citar as fontes para que a verdade da premissa seja estabelecida. Ao estabelecerem como raciocínio o argumento de autoridade tendo como grupo social os historiadores, os autores dos livros didáticos buscam fugir do debate, acerca da tese que defendem e se tratando de um texto didático, como já afirmamos, não é também a proposta

---

15 WESTON, Anthony. A Arte de Argumentar. Gradiva.

desse material de ensino, visto que nem todo conteúdo didático legitima-se pelo trabalho de historiadores.

### 3.6 - Os argumentos quase-lógicos

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.274) demonstram também com a nova retórica os argumentos quase-lógicos. Os argumentos quase-lógicos apresentam algumas modalidades, mas nos deteremos na que se mostra mais identificável com a análise propostas para as obras didáticas selecionadas, os argumentos de comparação.

A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer às comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Nesse sentido, os argumentos de comparação são distinguidos tanto dos argumentos de identificação quanto do raciocínio por analogia. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 274)

Os livros didáticos que abordam a colonização das Américas o fazem tendo como recurso as comparações entre as colônias do continente<sup>16</sup>. Como verificados nos extratos dos textos. Ao comparar a colonização ibérica com a inglesa, procura-se mostrar que esta se organizou para além da busca de riquezas (PANAZZO; VAZ, 2009), ou “A colonização inglesa na América do Norte ocorreu de forma diferente do modelo de colonização desenvolvido por portugueses e espanhóis no restante da América” (BRAICK; MOTA, 2009). Para Karnal (2010) estas são “comparações incômodas”, pois a explicação para o progresso material dos E.U.A. em oposição ao desenvolvimento da América Ibérica atenderia, na visão dos norte-americanos, ao “destino manifesto”<sup>17</sup>, o caminho de prosperidade que desenvolveram em sua história. De acordo com o autor, no Brasil, embora houvesse desconfiança ao “destino manifesto” pregado pelos norte-americanos, desenvolveu-se “uma explicação tão fantasiosa como aquela”, que residem em modelos históricos de colonização do continente: de povoamento e de exploração. (KARNAL, 2010, p. 25)

Os critérios para comparações dar-se-iam “por oposição”, “por ordenamento” e “por ordenação quantitativa” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 275), assim teríamos como argumentos de comparações para a colonização do continente americano: por oposição, o de exploração e o de povoamento; e por ordenamento, o primeiro um sistema

---

16 Conferir o quadro 2 do capítulo I e os textos didáticos citados.

17 Desde o século XIX a explicação dos norte-americanos para o seu “sucesso” diante dos vizinhos da América hispânica e portuguesa foi clara: havia um “destino manifesto”, uma vocação dada por Deus a eles, um caminho claro de êxito em função de serem um “povo escolhido”. (KARNAL, 2010, p. 25)

colonial mais rígido e o segundo um sistema colonial menos rígido. Uma colonização é ibérica, de origem latina, católica, a outra é inglesa, de origem anglo-saxônica, protestante. As colônias ibéricas estão situadas na zona tropical do planeta e as inglesas na zona temperada. As comparações presentes nas obras didáticas acerca dos modelos coloniais das Américas põem em evidência não só os elementos que diferenciam as duas áreas, o que é considerado superior (desenvolvido) ou inferior (subdesenvolvido), mas a posição das regiões e de suas populações no percurso histórico de paradigma mais tradicional.

Assim sendo, os argumentos presentes nos textos didáticos de história comparam realidades históricas entre si, estabelecendo uma medida para cada região do continente americano, procurando construir uma lógica e, desse modo, organizando critérios como provas para que essa categorização não seja concebida somente como um juízo de semelhanças ou distinção. Como a noção de medição encontra-se presente somente na leitura e interpretação que se faz desses enunciados e não em critérios que comprovem essa medição, os argumentos em estudo podem ser compreendidos como quase-lógicos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 274).

### **3.7 - Os argumentos baseados na estrutura do real**

Enquanto os argumentos quase-lógicos têm pretensão a certa validade em virtude de seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas, os argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297).

Os argumentos que estabelecem a colonização das Américas em dois tipos básicos: exploração e povoamento reduzem a narrativa histórica a um esquema, seguindo um modelo que parece lógico ou matemático, como exemplificado anteriormente: Colônias Ibéricas na América = colônias de exploração = países subdesenvolvidos e as Treze Colônias Inglesas na América = colônias de povoamento = país desenvolvido, a partir do qual se raciocina, conduzindo a uma conclusão acerca do fato histórico em evidência. Os historiadores que estabeleceram em dois tipos os esquemas dos modelos coloniais para o continente americano fundamentaram os seus argumentos a partir de um tempo histórico que correspondia à estrutura do real, os empregados não só para a interpretação do passado, mas também como explicação das sociedades de seu tempo.

Os textos didáticos sustentam que as duas formas de colonização definiram para a colonização da Nova Inglaterra e a América portuguesa, contudo, segundo Novais (1995, p. 71) [...] “nem toda a colonização se desenrola dentro das travas do sistema colonial. Os sistemas nunca se apresentam, historicamente, em estado puro”, como fazem supor os argumentos existentes nos textos didáticos. Para aquele historiador, as categorias colônias de exploração e colônias de povoamento assumem nova perspectiva, pois sua análise deve partir de um esquema mais amplo que é o sistema colonial, para que se possa “entender o conjunto” do processo colonizador das terras americanas.

### **3.8- Colonização: metáfora para a ocupação do território americano.**

Mazzotti (2008) propõe que o livro didático seja concebido como metáfora do percurso escolar, porque na pedagogia comeniana<sup>18</sup> [...] “o percurso escolar pode ser perfeitamente delineado, planejado, realizando-se a educação das crianças e jovens em um tempo definido.” Dessa perspectiva, o livro didático é a metáfora do percurso escolar, pois organiza o que deve ser admitido no aprendizado, na forma de conteúdo, e personifica o conhecimento organizando por meio de seus capítulos as etapas da aprendizagem (MAZZOTTI, 2008, p. 28-29). Além disso, entendemos os conteúdos são metáforas, como é o caso do conteúdo didático de colonização.

White (2001) em sua análise da escrita da história define as quatro figuras que compõem os tropos: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. As figuras que compõem os tropos do discurso “mantêm relações entre uma primeira significação (própria) e uma segunda significação (figurada) de ordens distintas: de semelhança (metáfora), de correspondência (metonímia), de conexão (sinédoque) e de contrariedade (ironia)”. (MELLO, 2008, p. 33).

Desse modo podemos supor que a colonização é a metáfora organizadora dos discursos historiográficos e dos textos didáticos. A colonização pode ser entendida como o percurso histórico a que esteve submetido todo o continente americano, e como o período que organizou as bases em que se formaram as sociedades americanas após sua independência, isso segundo os textos em estudos.

Como afirma Mello (2008), ao analisar a contribuição de White para o debate historiográfico, a metáfora “é uma espécie de comparação subentendida, entre autor e leitor, a respeito de algum tema. Dois eventos ou valores distantes no tempo e/ou espaço podem ser

---

<sup>18</sup> Refere-se a João Amós Comenius (1582-1670). Autor da Didática Magna. Cf. MAZZOTTI, 2008, p.20-22.

focados sob certos aspectos que os assemelham ou os diferenciam” (MELLO, 2008, p. 34-35).

Por isso, a história do continente americano é tradicionalmente ensinada tendo como marco inicial a chegada do colonizador europeu às terras do Novo Mundo, é a partir desse momento que os livros didáticos passam a ensinar a história das Américas, seja para narrar o que veio depois, seja para mostrar o que havia antes. Na perspectiva dos autores que adotaram a tese da teoria da dependência, a colonização criará as distinções históricas no continente, na versão denominada exploração versus povoamento.

Como indicado pelo Guia do PNLD/2011, os livros didáticos que apresentam uma história integrada e uma história assentada na linearidade ainda correspondem a mais da metade dos títulos publicados e nessas edições, só para lembrar o caso brasileiro apontado nessa pesquisa, a História do Brasil ainda se divide em três períodos, Colônia, Império e República e dessa forma costuma ser ensinado por meio dos livros didáticos aos educandos, como o percurso em que se deu a formação histórica do país.

Segundo White, a escrita da história:

[...] deve ser analisada principalmente como um tipo de narração discursiva antes que sua reivindicação por objetividade e verdade possa ser testada. Isso significa sujeitar qualquer discurso histórico a uma análise retórica, a fim de revelar a subestrutura poética do que pretende ser aceito como uma modesta representação narrativa da realidade. (WHITE, apud MUSLOW, 2009, p.204-205)

Para o autor citado, ao justificar sua interpretação da escrita da história,

[...] o texto do historiador da forma como ele se manifesta, ou seja, como uma composição retórica, seríamos capazes de ver não somente que os historiadores construíram o sujeito do seu discurso na e através da escrita, mas que, em última instância, o que realmente escreveram foi menos um relato do que encontraram em suas pesquisas do que o que imaginaram ser o objeto que consistia seu interesse original. (WHITE apud MUSLOW, 2009, p.203)

É o que podemos verificar no estudo *Como se pensou a formação colonial brasileira?* Os autores Welling e M. Welling (1999, p.13) afirmam que “a formação colonial brasileira entre os séculos XVI e XIX é uma realidade história que chegou até nós por sucessivas interpretações, de modo que não podemos ter a pretensão de conhecê-la ‘como realmente foi’”. Contrariando o paradigma tradicional da história que a vê “como uma narrativa dos acontecimentos”, os autores sustentam que a imagem que fazemos do período colonial brasileiro é resultante das diversas interpretações feitas acerca do período investigado, pois uma leitura sucede-se a outra, desconstruindo a reflexão anterior. Portanto, a colonização, não

só a brasileira, mas a do continente assume diversas significações na medida em que a escrita dos historiadores pode ser identificada a partir do seu próprio tempo.

Para Novais (1995, p. 57), “o sistema colonial apresenta-se-nos como o conjunto das relações entre as metrópoles e suas respectivas colônias, num dado período da história da colonização.” Assim a colonização deve ser entendida no contexto que envolve sua análise, por isso a colonização de povoamento não fazia parte dos planos das metrópoles europeias, segundo Prado Junior (2001, p. 24) a ideia de se povoar o continente só surge diante da dificuldade encontrada pelos europeus de se estabelecer o modelo clássico de colonização, baseada no estabelecimento de feitorias comerciais como já praticado em outras áreas do planeta.

Os textos didáticos em estudo, ao sustentarem a distinção dos dois modelos coloniais para as Américas, apresentam a colonização carregada de significados associados às áreas de dominação. Pois, na interpretação da escrita da história, segundo White, a história é concebida como uma construção figurativa, por isso que “toda metáfora que o historiador usa é em si mesma nada mais nem menos do que um modelo de tropo acionado para re-presentar a realidade [...]”. (MUNSLOW, 2009, p. 203).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453), sustentam que a metáfora na teoria da argumentação ficará melhor compreendida ao ser associada à analogia. Quando os livros didáticos afirmam que “O Brasil foi uma colônia de exploração” ao passo que “Os Estados Unidos da América foram uma colônia de povoamento”, do ponto de vista da análise retórica, essa construção perpassa não só o entendimento do que teria sido os dois países antes de sua independência, mas reconstrói uma representação posterior acerca dos mesmos. Para Meyer (2007, p. 82) a “metáfora não diz, ela convida a concluí-lo como no entinema”. Dessa forma, da sentença que afirma “O Brasil foi uma colônia de exploração”, concluímos que as análises dos problemas da ex-colônia portuguesa na América tiveram como fundamento essa noção, que é devido a esse percurso histórico e que a sociedade brasileira se organizou da forma como a conhecemos e vivemos em função dessa vertente do sistema colonial. Afirmar que “Os Estados Unidos da América foi uma colônia de povoamento”, é dizer o oposto do Brasil e das demais colônias ibéricas da América, que o país se apresenta como a principal potência mundial em decorrência de seu passado colonial. Assim, o processo metafórico da colonização atribui um valor positivo à colonização inglesa e um valor negativo à colonização portuguesa, não considerando suas particularidades.

### 3.9 – Argumentos por dissociação das noções

Essa técnica argumentativa, a dissociação da noção, “determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 468). Por meio dessa técnica argumentativa, busca-se reorganizar a noção do que se admite como realidade num novo ordenamento que possa corresponder a uma nova estruturação do real. Evidencia-se nessa concepção, segundo os autores da nova retórica a “dissociação que dá origem ao par filosófico ‘aparência-realidade’.” O emprego da dissociação, nessa perspectiva, é para separar o que é apenas aparente do que correspondem ao real, mas diante da possibilidade da aparência confundir-se com o real, devemos entender num primeiro plano a aparência como “manifestação do real”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 472).

Para melhor compreendermos essa técnica argumentativa, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), nos apresentam um esquema que se organiza em pares filosóficos, o termo I (aparência) e em termo II (realidade). No termo I encontra-se o que é imediatamente perceptível, a concepção que nos vem em primeiro plano. O termo II opera na medida em que se dissocia do primeiro termo, ao ser elaborado ele organiza, hierarquiza, constrói explicações a respeito do primeiro termo.

No caso da noção de “colonização/colônia” (termo I), tradicionalmente apresentada como unitária, é dividida em “colônia de exploração” e “de povoamento”, esta se confundindo com os momentos iniciais de nação/país, apresentando, desde o início, as qualidades que se desenvolverão. De fato, a noção de desenvolvimento supõe que algo em estado embrionário venha para fora e se complete depois certos processos, daí o uso de metáforas orgânicas, geralmente retiradas a comparação com vegetais, para dizer o que se considera desenvolvido. Por exemplo, a semente contém o carvalho, este é o desenvolvimento daquela. Assim, a dissociação será entre “colônia” (termo I) e “nação/país” (termo II), pois se define a primeira como:

[...] a formação social subordinada a outra que desempenha as funções de centro das decisões políticas. Esta sujeição política organiza as práticas de dependência econômica, através das quais o centro hegemônico acumula a maior parte do capital produzido na área dominada colonialmente. [...] A designação de colônia define, assim, um estágio de dominação jurídico-política específica [...] (ALBUQUERQUE, 1981, p.145)

O termo II da dissociação pode ser definido, não desconsiderando os outros <sup>19</sup>, como o faz Anderson que, semelhantemente a outros estudiosos, tem como referencial para o surgimento das nações, o século XVIII da Europa Ocidental.

Benedict Anderson, assim define nação:

[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana. Ela é *imaginada* porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles.[...] Imagina-se a nação *limitada* porque mesmo a maior delas, que agregue, digamos, um bilhão de habitantes, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais existem outras nações. Nenhuma delas imagina ter a mesma extensão da humanidade. Nem os nacionalistas mais messiânicos sonham com o dia em que todos os membros da espécie humana se unirão à sua nação, como por exemplo, na época em que os cristãos podiam sonhar com um planeta totalmente cristão. Imagina-se a nação *soberana* porque o conceito nasceu na época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina [...] as nações sonham em ser livres – e, quando sob dominação divina, estão diretamente sob Sua égide. A garantia e o emblema dessa liberdade é o Estado Soberano. E, por último, ela é imaginada como uma *comunidade* porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham-se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas. (ANDERSON, 2008, p.32-34)

A partir da definição de Albuquerque (1981) semelhante à empregada por historiadores como Novais (1995), Prado Júnior (2001), dentre outros, podemos verificar o estatuto a que estavam submetidos os atuais países do continente americano que em sua maioria, foram conquistando sua independência principalmente ao longo do século XIX, como o Brasil. Dessa maneira, ocorre um novo ordenamento na condição jurídico-político dessas regiões.

---

19 HOBBSBAWM, Eric J. Nações e nacionalismo desde 1780: programa mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. ARON, Raymond. Paz e guerra entre as nações. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.p.381-389.

Quadro 4 Dissociação das Noções	
Termos	Dissociação
Termo I Colônia/Colonização	Dependência Exploração Povoamento
Termo II Nação	Independência Soberania Comunidade

A dissociação da noção do termo I: colônia, colonização para o termo II: nação/país envolve o processo histórico característico dessa região do planeta. No segundo termo opera as condições jurídico-política desejáveis para o destino dos povos, são qualidades, valores, anseios superiores, como os de independência, soberania e comunidade. No primeiro termo falta ao território e a população as qualidades consideradas superiores do segundo termo, como define Albuquerque (1981) ao afirmar que a colônia se caracteriza pela condição de “estágio de dominação (grifo nosso) jurídico-política”. Daí o termo I colônia, colonização corresponder à dominação e o termo II nação/país corresponder à independência, soberania e comunidade. O termo I segundo a historiografia correspondeu à realidade histórica do continente o termo II, no processo almejado por diversas lutas e revoltas travadas contra a dominação colonial e a uma nova ordem imaginada por aqueles que estiveram a frente de um projeto de organização de sua nação, verificado, por exemplo, na organização do Estado imperial brasileiro, principalmente ao longo dos quase cinquenta anos de reinado do imperador Dom Pedro II e na fase republicana em períodos como o do outro longo governo para um sistema republicano, o do presidente Getúlio Vargas.

No percurso da história as qualidades superiores do segundo termo nem sempre se manifestaram de imediato na organização dos povos que se tornaram nação/país. Como já exposto as ex-colônias americanas desenvolveram em algum espaço de sua formação histórica com o processo de descolonização, fatores que bloquearam o seu pleno desenvolvimento enquanto nação/países. No caso, como o da colônia portuguesa na América, onde “a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, é em geral, apontada pela historiografia como o marco inicial do processo de Independência política do Brasil” (BASILE, 2000, p. 188) e anos depois, oficializada através do “Grito do Ipiranga”,

pelo príncipe português dom Pedro, em 7 de setembro de 1822, terá que esperar todo o decurso dos séculos XIX e parte do século XX para se consolidar. A independência e a soberania política do Brasil e dos demais países do continente americano continuarão a ser conquistadas paulatinamente nos vários setores que compõe as suas sociedades até que possa romper com as heranças negativas de sua experiência colonial, como o do escravismo. Segundo Maxwell (2000, p.180), para as jovens nações do continente americano, ser independente traria a inúmeros desafios impostos pelo novo ordenamento político, seja no plano interno, como a necessidade de organizar a nova esfera social e econômica, “questões institucionais a respeito de suas estruturas constitucionais” entre outras e questões correspondentes a fatores externos, como o próprio reconhecimento pelas ex-metrópoles de sua nova condição perante as outras nações.

Para os autores do Tratado da Argumentação:

A dissociação exprime uma visão do mundo, estabelece hierarquias, cujos critérios se esforça por fornecer. Isso não se dá sem o concurso de outros setores do pensamento. É comum ocorrer que uma discussão concernente ao termo II deva apoiar-se noutro par, cujos termos I e II não sejam, no caso, controvertidos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.477).

Considerando que o termo I de nosso corpus não apresenta qualquer qualidade desejável para o destino de nenhuma região do planeta, os autores de livros didáticos (*ethos*) ao adotarem a teoria da dependência criam novas subdivisões no termo I, apresentando como superiores algumas qualidades, ao processo de colonização para algumas áreas do planeta, ou seja, a colonização pode ser de exploração (qualificação negativa) ou de povoamento (qualificação positiva). Essas novas subdivisões “terão por objeto ora o I, ora o II, e estaremos em presença de esquemas [...], que poderíamos qualificar de dissociações em leque” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 489).

A dissociação em leque encontra-se nos livros didáticos que operam o esquema constituído pelas narrativas que procuram explicar o presente pelo passado. Colônia é dividida em de exploração e de povoamento, sendo que esta opera como termo II e contém em si o germe da nação/país autônomo, independente. Este é, basicamente, o esquema da “teoria da dependência”, em que a formação das futuras nações estaria condicionada às categorias em que foi enquadrada sua colonização.

Tem-se, então, uma dissociação que se sustenta na noção de “desenvolvimento”, resultando da comparação entre “povos” e algum foro orgânico, que produz uma metáfora como a do desenvolvimento do homem: infância, juventude e maturidade de um povo, alcançado quando plenamente desenvolvido. Nesse mesmo âmbito, afirma-se que as

condições iniciais do desenvolvimento determinam por completo o seu estado atual, como um “destino manifesto”. Há, pois, um caminho, um percurso histórico determinado, o qual se apresenta como a travessia do deserto para um ponto a ser alcançado, que se apresenta na forma “chegaremos lá”, tão vago quanto pode ser o slogan: “pra frente Brasil”, dentre outros.

### **3.10 - A proposta dos autores acerca dos seus livros didáticos**

Na apresentação das suas obras didáticas, os autores dos quatro títulos selecionados fazem um breve comunicado da finalidade da História nos títulos de seus livros. Nesse espaço o autor busca persuadir o leitor para a importância do que ele irá descobrir nas páginas da história em seus livros.

Para autoras de *Navegando pela história*, o conhecimento histórico é uma viagem já expressa em seu título. Pelo título, Panazzo e Vaz (2009) informam o leitor acerca do conhecimento que irão adquirir e que a aquisição de conhecimento só será possível se o aluno se propuser “viajar” nas páginas do livro didático de história:

Você vai conhecer diversos povos e descobrir como viviam, trabalhavam e se divertiam; que problemas enfrentavam e como tentavam solucioná-los; quais as ideias e as crenças dessas sociedades que fazem parte da História. (PANAZZO; VAZ, 2009, p. 3)

A navegação está relacionada ao conteúdo dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, como já mencionado no primeiro capítulo, a abordagem do conteúdo colonização do continente americano, aparece pela primeira vez no segundo volume das coleções selecionadas pelo PNLD. Nesse momento, o aluno deve ser levado a navegar nas páginas da história ou na epopeia dos colonizadores europeus nas terras no Novo Mundo. A navegação, metáfora para o curso de história, é suscitada pelo percurso através dos oceanos, já que estes serão os novos caminhos a serem desbravados pelos dos europeus e, para os alunos e só pelo livro didático de história será possível realizar essa travessia. Partindo dessa concepção, os alunos irão descobrir o outro até então inexistente para as sociedades europeias, e assim, os alunos das escolas públicas brasileiras, também irão se portar, ao descobrir a existência de sociedades além da sua e do seu tempo.

A ação de descobrir as sociedades a partir das narrativas históricas é outro argumento presente também no livro de Vicentino (2009, p. 3): “Adquirir o conhecimento histórico de forma consciente significa descobrir as mudanças que precisam acontecer em nossas

sociedades e defender aquilo que já foi conquistado ao longo dos anos em favor do ser humano”.

Então, história e descobertas ou descobrimentos são equivalentes para o conhecimento histórico, há sempre algo a ser revelado na medida em que o conhecimento histórico se aprofunda, e essa parece ser a proposta da história em situação didática. O autor do *Projeto Radix: história* informa ao leitor que a palavra *radix*, que dá título ao livro, é um substantivo latino para raiz, que dependendo do contexto pode significar a raiz de uma planta ou em sentido conotativo/denotativo “base, fonte, fundamento, origem”. Essa é a proposta do autor para a construção do conhecimento histórico, ser o elemento de sustentação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes acerca de “personagens, lugares e acontecimentos do Brasil e das diversas regiões do mundo, desde os primórdios da humanidade até o início do século XXI”, tarefa dividida pelos quatro volumes da coleção.

Há uma proposta presente nas apresentações dos autores das obras didáticas acerca da história. O conhecimento é constituído, elaborado para cumprir uma missão, visa quase sempre responder as questões do tempo presente e, na sequência, estabelecer projeções futuras. Esses autores buscam romper a visão estática da história como definida no passado sem relação com outras temporalidades. Contudo, a história em situação didática não é somente o registro de narrativas históricas, por ela também que se construirá uma nova sociedade.

Cotrim e Rodrigues (2009) acreditam que “a reflexão histórica seja instrumentos dos mais valiosos para a construção da cidadania” (sic) e esperam que sua coleção, ao longo de seus quatro volumes, possa ajudar os estudantes “a ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos”.

O mesmo propósito pode ser verificado na edição *Para viver juntos: história*. Os autores finalizam sua apresentação exortando os alunos para que, ao estabelecerem relações entre passado e presente, possam “atuar em sociedade de modo mais consciente, crítico e efetivo. Podemos, assim, transformar o mundo em que vivemos num lugar melhor” (NEMI; BARBOSA, 2009, p.3).

Braick e Mota (2009, p. 3) também reforçam essa proposta ao estabelecerem o objetivo principal da sua coleção: “contribuir para que se torne uma pessoa mais crítica e reflexiva, capaz de compreender melhor o mundo em que vivemos e de construir seu próprio conhecimento histórico.”

Se essa é a missão da História em situação didática a despeito das realidades presentes nas sociedades como a brasileira, pode-se deduzir que ela ou ainda não cumpriu sua meta ou anda falhando em sua proposta. Uma história assim concebida, mais do que uma proposta

educacional é um convite à utopia. E essa proposta não parece refletida na organização dos conteúdos e na metodologia adotadas por esses livros didáticos, com destaque para o processo de colonização das Américas.

Por fim, as técnicas argumentativas, nos ajudaram a compreender os argumentos de autores de livros didáticos e de historiadores, para que uma dada realidade histórica não fosse tomada como a palavra ou escrita final, como parece propor uma historiografia tradicional, concebida como científica e os livros didáticos de uma forma geral.

Os autores que nos ajudaram a desenvolver esse capítulo, também buscaram em suas análises a “adesão dos espíritos”, visto que este é o propósito da argumentação. Mas essa adesão, como verificado não se dá somente pela aceitação das teses apresentadas e nem ao questionamento somente pela discordância, é preciso compreender a estrutura e as figuras que sustentam o discurso, a relação estabelecida entre *ethos* (orador), *pathos* (as disposições do auditório) e *logos* (o discurso). Ao submeter o discurso historiográfico que ocorre em situação didática a análise da argumentação foi preciso buscar uma demonstração, outra relação não usual em textos dessa natureza, dissociando-os da realidade histórica para a interpretação de seus significados.

A análise retórica realizada sobre corpus discursivo dos livros didáticos de História, centrada na noção de colonização, não esgota outras possibilidades de análise, mas mostra que a unicidade da abordagem dos autores indica que eles têm um mesmo conjunto de valores ou preferências. O que fica explícito no que dizem ser o papel da História: compreender as raízes da nação para transformá-la em algo diverso e superior, uma nação efetivamente autônoma, como são as ex-Treze Colônias Inglesas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metáfora percurso que empregamos para a colonização do continente americano corresponde ao caminho determinado pela historiografia. Esse caminho é seguido por autores de livros didáticos quando tratam do processo de ocupação e exploração a que foram submetidas às terras do chamado Novo Mundo pelos europeus. Sendo a colonização um percurso histórico, o livro didático *Navegando pela história* adota essa concepção já em seu título. Os demais supõem uma linha de tempo a ser seguida pelas sociedades humanas. Dessa forma, a história deve corresponder a uma viagem no tempo, do passado ao presente ou, como diz o poeta, “por mares nunca dantes navegados”.

Essa viagem estabeleceu algumas etapas, aqui organizadas em capítulos. No primeiro, embarcamos numa proposta de revisão da literatura que tem, por tema de estudo, o livro didático. Reconhecemos o esforço do governo federal em submeter as editoras e os autores dos livros didáticos a um processo de seleção, de pôr no mercado os melhores títulos para o desenvolvimento do trabalho docente e para a formação dos educandos. Porém, como verificado, as edições didáticas, considerando apenas as selecionadas, apresentam falhas conceituais, propostas metodológicas não atualizadas ou concepções teóricas há muito revistas.

Quer se questionar o espaço ocupado por esse material de ensino porque expressa uma política pública para a educação, que foi utilizada em diferentes períodos da história republicana do país. Até mesmo em tempos em que a democracia servia para legitimar o regime exceção.

Outro questionamento está na centralidade que esse material pedagógico assumiu ao longo de oito décadas no trabalho docente das escolas públicas brasileiras, seja para suprir as carências materiais dos alunos, sua carência de uma educação formal, seja para auxiliar o trabalho docente, para substituir também sua carência material, ou mesmo de formação, pois sem tempo, devido à necessidade de lecionar em diferentes unidades de ensino, o livro didático se apresenta como um material pronto, que é só seguir seus capítulos no percurso de ano letivo, ou melhor, é só embarcar na viagem como proposto no título acima. Contudo, o

capitão do navio não necessariamente tem que ser apenas o professor, mas pode ser também o autor do livro didático, que diz no Manual do Professor como deverá ser o percurso da aprendizagem.

Na atualidade há um esforço crescente dos professores em algumas redes de ensino de romper com o uso exclusivo dos livros didáticos, com o uso de cadernos pedagógicos, de páginas na web entre outros.

No caso dos livros didáticos de História verifica-se a permanência de noções, de argumentos que se sustentam na dita “teoria da dependência”, no caso da “colonização”. Afirma-se que estes argumentos servem para formar o aluno crítico, por conhecer o passado que determinou o presente. Um esquema que se sustenta em uma abstração indeterminada, pois perde de vista o movimento da expansão capitalista que não foi e nem é o mesmo em todos os lugares, que produz ritmos de desenvolvimento desigual, combinando as mais variadas formas de produzir e reproduzir a vida humana e as sociedades. E os professores de história sustentam esses esquemas. Os alunos só podem aderir, pois não têm condições culturais de se opor nem lhes é solicitado que o façam.

Uma vez que o livro didático é central nesse processo, então a História está em suas páginas e não fora dela, daí o esforço de educadores de romper com as práticas do uso livro didático, ao incorporarem aulas passeios a lugares históricos, entrevistas com membros da família e da comunidade onde se situa o aluno e a escola, a exibição de filmes etc., porém estas atividades ainda não são a dinâmica que sustenta o trabalho docente em história.

No segundo capítulo, nos deparamos com um problema presente nos livros didáticos de história, a noção do tempo. A História não é a ciência do passado como afirma o senso comum, mas “dos homens no tempo” como sustenta Marc Bloch. E este tempo pode apresentar-se de inúmeras formas, como o tempo do historiador. Tradicionalmente ela segue um percurso determinado, mais do que cronológico, esse tempo estabelece divisões, interrompe a narrativa, determina o seu fim. Nessa perspectiva, o trabalho de Burke (1992), Barros (2005; 2011), Muslow (2009), White (2011), Tosh (2011) nos ajudaram a buscar novos ou outros significados para o tempo e para a narrativa histórica além do recorte temporal presente nos livros didáticos de História. Essas novas possibilidades de construção do tempo e de suas narrativas podem resvalar na forma como tem sido tratada a história em situação didática.

No terceiro capítulo, adotando a concepção de história como narrativa, analisamos a produção textual dos historiadores, presentes nos livros didáticos. A construção dos argumentos que sustentam a noção de colonização é aqui compreendida como uma

dissociação da noção, em que o primeiro termo “colônia” produzirá um segundo termo representado por dois tipos que distinguem o processo colonial em terras do Novo Mundo: as colônias de exploração e as colônias de povoamento. Dado o esquematismo desses argumentos e da proposta de ensino presente em livros didáticos, tem-se a constituição de uma representação social, de uma memória social que se caracteriza pela reafirmação dessa dissociação, ao perpetuarem a ideia que reduz a história do continente a duas categorias: ou de povoamento ou de exploração. Mesmo com a independência as ex-colônias ainda terão que conviver com as classificações atribuídas pela historiografia em que sua autonomia política e econômica e, de alguma forma, a própria sociedade serão portadores desse processo histórico.

Dessa maneira, sustentamos haver nos textos didáticos de história uma retórica que trabalha com o preferível para a sociedade, considerando o que há de desejável no outro. As narrativas históricas que se pautam na comparação, como acontecem com as edições didáticas, deixam de abordar a historicidade de sua própria sociedade, de estabelecerem que as suas condições históricas são únicas e não podem ter por parâmetros o tempo, as narrativas e a história de outras sociedades.

Ainda nesse terceiro capítulo apresentamos uma discussão inicial do que desejam os autores de livros didáticos com suas coleções de ensino. Presente em todos eles o desejo de que o conhecimento histórico aprendido no espaço escolar possa formar cidadãos e uma nova sociedade. Nessa perspectiva, se considerarmos a seleção dos conteúdos e das narrativas que sustentam as abordagens históricas, a proposta dos autores de livros didáticos, que é utópica, buscam a adesão do seu auditório para que possa construir uma participação em nossa sociedade, que colabore na superação dos problemas sócio-político-econômico e cultural existente no país, decorrente do modelo colonial implantado pela Coroa portuguesa. A adesão a uma política de superação das estruturas originadas no passado colonial, a qual decorre da sustentação da teoria da dependência, pelos autores dos livros didáticos, sobre a qual constroem os argumentos que buscam persuadir os brasileiros de que as razões de não sermos ainda uma nação que desfrute de pleno desenvolvimento, como ocorre com as ex-Treze Colônias da América do Norte, está no fato de o Brasil além de ter sido colônia, foi uma colônia de exploração.

Essa memória social justifica outras situações de dependências em seu interior e legitimam políticas que buscam diminuir, pelas mãos do Estado, as desigualdades sociais. Assim, o governo assume o papel de entidade, ser supremo que promoverá os membros do seu povo ao pleno direito de cidadãos, outorgando aos brasileiros direitos e os tratando como crianças que necessitam de um pai que as conduza na longa e penosa travessia para a sua

maturidade. Governar, neste registro, é o mesmo que educar, por isso o governo, apresentando como o Estado, julga correto e pertinente decidir o que e o como ensinar e o faz por meio da seleção dos livros didáticos, dentre outras ações.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. **Pequena história da formação social brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas – Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

BASILE, Marcello Otávio N. de C. **O Império brasileiro: panorama político. Parte A: A Independência e a formação do Estado Imperial**. In: LINHARES, Maria Yedda (org). História geral do Brasil. 9 ed. – Rio de Janeiro: Campus, 1990.

BARROS, José D'Assunção. **Os usos da temporalidade na escrita na história**. Saeculum – Revista de História [13]; João Pessoa, jul/dez.2005. Disponível em: <[www.cchla.ufpb/saeculum/saeculum13.pdf](http://www.cchla.ufpb/saeculum/saeculum13.pdf)> Acesso: 03 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História**: 1. Princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011

BENTO, Luiz Carlos. **Livro didático e historiografia**: um debate acerca do conceito de história produzido pelos livros didáticos, entre 2001 e 2005. Disponível em: <[www.nee.ueg.br/ser/index.php/interfaces/articles/view/58/85](http://www.nee.ueg.br/ser/index.php/interfaces/articles/view/58/85)>. Acesso: 24 de abril de 2011.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. **Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil**. In: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio** – Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano – 7º ano. 2 ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://FNDE.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso: abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004/2006/Lei/L111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2006/Lei/L111274.htm). Acesso: março de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-ato/2007-2010/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato/2007-2010/lei/11645.htm).> Acesso: março de 2012.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** São Paulo: Perspectiva, 2005 (1ª reimpressão. 2.ed. de 1992)

BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura.** Topoi, 2000, Rio de Janeiro, nº, p. 123-152.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3.p. 549-566, set/dez.2004. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf)> Acesso: 20 de março de 2011.

COELHO, Marcelo Báfica. **Por uma análise retórica das práticas educativas em programas de pós-graduação em educação.** Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: UFRJ,2009. Disponível em:< [www.educacao.ufrj.br/ppge/.../dissertacao\\_marcelo\\_bafica.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/.../dissertacao_marcelo_bafica.pdf)> Acesso: 21 de maio de 2011.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e faz história: história geral e do Brasil, 7º ano: modernidade européia e Brasil colônia – 5. Ed.-São Paulo: Saraiva. 2009.**

CUNHA, Marcus Vinicius da. **História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.4, n.8, Jul./ Dez. 2007.

DIAS, Wagner da Silva. **A ideia de América Latina nos livros didáticos de geografia.** 2009, 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:<[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../WAGNER\\_DA\\_SILVA\\_DIAS.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../WAGNER_DA_SILVA_DIAS.pdf).> Acesso: 04 de setembro de 2010.

**EDITAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2011.** Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/1916.../download](http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/1916.../download)>. Acesso: abril de 2011.

**GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2010:** Apresentação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>Acesso: abril de 2011.

**GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011:** História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>Acesso: abril de 2011.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Donglesey. **O ensino de História e seu currículo:** teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LAPA, José Roberto do Amaral. **O sistema colonial.** Editora Ática, 1991. (Série Princípios).

LAUTIER, Nicole. **A história em situação didática:** uma pluralidade de registros de saber. In. HASS, Valérie (Dir.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations.*Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006,p.77-89.Tradução para uso escolar, Tarso B. Mazzotti, 2011.

LINHARES, Maria Yedda (org). **História geral do Brasil.** 9 ed. – Rio de Janeiro: Campus, 1990.

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: a formação da nação.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, Luiz Toledo. **A teoria da dependência na América Latina.** Estudos Avançados 13 (35), 1999. Disponível em:< [www.scielo.br/pdf/ea/v13n5/v1n5a18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n5/v1n5a18.pdf)>. Acesso: 17 de abril de 2011.

MANTEGA, Guido. **Teoria da dependência revisitada – um balanço crítico.** EAESP/ FGV/NPP- Núcleo de Pesquisas e Publicações. Relatório de Pesquisa Nº 27/1997. Disponível em:< [eaesp.fgv.br/AppData/GV/Pesquisa/P00187\\_1.pdf](http://eaesp.fgv.br/AppData/GV/Pesquisa/P00187_1.pdf)> Acesso: 17 de abril de 2011.

MARTINS, Isabel. **Analizando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso:** compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-Posições, v. 17, n I (49) – jan/abr.2006. Disponível em:< [www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/.../49/dossie\\_martinsi.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/.../49/dossie_martinsi.pdf)>.Acesso: 08 de abril de 2011.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios.** Marília: Poiesis Editora, 2008.

\_\_\_\_\_.**Instituindo significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções.** Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII,v.17,n.18,p.193-208. Jan/dez.2010. Disponível em:< [revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/765/786](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/765/786)>. Acesso: 12 de fevereiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise retórica, por que e como fazer?** Paineis Metodologia de estudo em representações sociais, Jornada Internacional e Conferência Brasileira sobre representações sociais, Vitória, ES, 2011.

MAXWELL, Kenneth. **Por que o Brasil foi diferente?** O contexto da independência. In: MOTA, Carlos Guilherme. Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

MELLO, Ricardo Marques. **Da utilidade e desvantagem da história para Hayden White.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, Brasília 2008. Disponível: < [www.unb.br](http://www.unb.br)>. Acesso: 03 de dezembro de 2011.

MEYER, Michel. **A retórica.** São Paulo: Ática, 2007. (Série Essencial).

MENEZES, Andréa Penteado de. **O argumento do auditório:** o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas. Tese (doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: < [www.fe.ufrj.br/ppge.br/ppge/teses/andrea\\_pentedado.pdf](http://www.fe.ufrj.br/ppge.br/ppge/teses/andrea_pentedado.pdf)>. Acesso: 21 de maio de 2011.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje:** um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, n° 48, p.123-144 – 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-018820040002000006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-018820040002000006)>. Acesso: 14 de maio de 2011.

MONTAVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD:** Impactos na qualidade do ensino público. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: < [www.teses.usp.br/teses/diponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br/php](http://www.teses.usp.br/teses/diponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br/php)>. Acesso: 05 de junho de 2011.

MUNSLOW, Alun. **Desconstruindo a história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo sistema colonial (1777-1808).** 6ª ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa Albiero. **Navegando pela história,** 7º ano – São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** História. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2ª edição - São Paulo: Martins Fontes.

PERELMAN, Chaïm. **O Império Retórico. Retórica e Argumentação.** L'Empire rhétorique. Rhétorique ET argumentation, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2002, 2ª edição. Tradução: T. Mazzotti, 2007. Rio de Janeiro, março, 2007. Disponível em: <<http://homepage.mac.com/tmazzotti/Eloquencia.>> Acesso: setembro de 2010.

PIMENTA, Rita; MAZZOTTI, Tarso. **Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani.** UFRJ, 2003. Disponível em: <[www.mazzotti.pro.br/styled/page10/files/anrestsaviani.pdf](http://www.mazzotti.pro.br/styled/page10/files/anrestsaviani.pdf). > Acesso: 24 de setembro de 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia.** 6ª reimpr. da 23ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RÉMOND, René. **Uma História Presente.** In: RÉMOND, René (org). Por Uma História Política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2.ed.- São Paulo: Scipione, 2009.

TOSH, John. **A busca da história:** objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

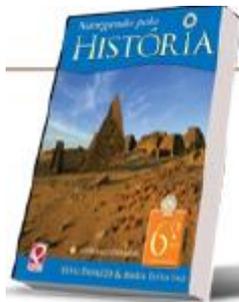
VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história,** 7º ano. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Projeto Radix).

WELLING, Arno; WERLLING, Maria José C.M. **Formação do Brasil colonial.** 3ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso:** Ensaio sobre a Crítica da Cultura. 2. ed.-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WESTON, Anthony. **A Arte de Argumentar.** Gradiva., 1996.

## ANEXO A



### NAVEGANDO PELA HISTÓRIA – NOVA EDIÇÃO

24941COL06

Silvia Panazzo  
Maria Luisa Vaz

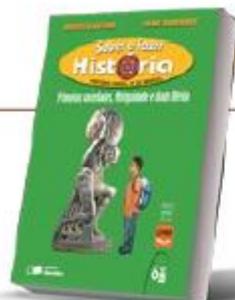
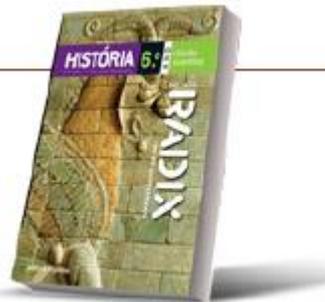
Editora FTD

### PROJETO RADIX – HISTÓRIA

24991COL06

Cláudio Roberto Vicentino

Editora Scipione

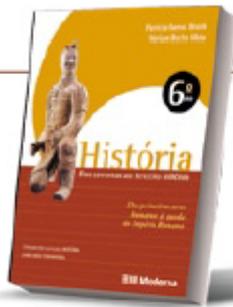


### SABER E FAZER HISTÓRIA – HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

24997COL06

Gilberto Cotrim  
Jaime Rodrigues

Saraiva Livres Editores



## HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO

24902COL06

Patrícia Ramos Braick  
Myriam Becho Mota

Editora Moderna

## PARA VIVER JUNTOS – HISTÓRIA

24961COL06

Débora Yumi Motooka  
Ana Lucia Lana Nemi  
Muryatan Barbosa  
Anderson Roberti dos Reis

Edições SM

