



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GENARO VILANOVA MIRANDA DE OLIVEIRA

**O SÉCULO XVI QUE O XIX CRIOU
HETERODOXIAS E MULTIMÍDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Salvador-Vale do Capão
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GENARO VILANOVA MIRANDA DE OLIVEIRA

O SÉCULO XVI QUE O XIX CRIOU

HETERODOXIAS E MULTIMÍDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

Salvador-Vale do Capão
2007

GENARO VILANOVA MIRANDA DE OLIVEIRA

O SÉCULO XVI QUE O XIX CRIOU

HETERODOXIAS E MULTIMÍDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria Antonieta de C. Tourinho— Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dante Augusto Galeffi _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lilia Katri Moritz Schwarcz _____
Doutora em Antropologia Social, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade de São Paulo (USP)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 08 de novembro de 2007

AGRADECIMENTOS

A Vera, mãe zelosa, amiga sem igual, leitora implacável.

A Nelson, meu pai, meu amigo, meu sinônimo de generosidade.

À Dr^a Maria Antonieta de Campos Tourinho, minha orientadora, pelo apoio irrestrito, carinho e confiança.

À Dr^a. Eneida Leal Cunha, pelo a, b, c.

A Aline, meu amor, pelo romance que escrevemos todos os dias.

A Aldo Gustavo, amigo vadio, que há tempos me chama de pupilo e me ensina as belezas do mundo sujo.

A Bruno, amigo das profundezas marítimas, que embora longe, mora em mim.

A Juba, amiga de alma, doce ouvinte, conselheira precisa.

A Lepiu e Cata, meus irmãos, pelo companheirismo de uma vida, pela paciência de escutarem alguns dos temas desse mestrado muito antes de haver qualquer mestrado.

A Cândida, essa amiga de todas as horas, essa minha faculdade de Educação.

A João, pirata do sertão, algaroba anarquista, meu parceiro de arquivos históricos, de devaneios *metafísicos* e de mesas de bar.

A Sônia, linda candombá, que acompanhou diariamente a cadência lenta da escrita.

A Zé, amigo novo e querido, sábio moleque.

A Teresa, pela vizinhança maravilhosa e ajuda com os livros didáticos.

Ao professor Dr^o Dante Galeffi, pelas aulas inspiradoras, dosadas de ousadia e liberdade.

À professora Dr^a Teresinha Froés, pela competência docente e pela sabedoria emocional.

À professora Dr^a Lilia Schwarcz, pela inspiração profissional, pela delicadeza do contato e, principalmente, por ter aceito o convite para participar da Banca examinadora.

À professora Dr^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá, por seus competentes conselhos desde a disciplina “Currículo” e pela generosidade em fazer parte da Banca examinadora.

A Adriana, pela dadivosa e carinhosa ajuda com a revisão.

Aos professores Claudionor Poeyra e Jean Dupoh, pelos inumeráveis auxílios com as pesquisas de arquivo.

Ao colégio Lua Nova (especialmente a Valquíria, Manoela e Bete), onde o mestrado, de fato, começou.

Aos diversos e queridos amigos dos quais tive que me afastar para poder concluir a escrita, Well, Kleper, Karli, Nina, Lua, Rebs, Agnes, Nanda, Sarah, Celo, Raiça, pela cumplicidade de sempre.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, especialmente a Leiloca, Lana, Hildonice, Reizidó, Mutt, José Manoel, Vera e Nádia, pelo bom humor, pelo prazer de um curso paralelo.

Aos funcionários da pós-graduação, Gau, Nádia, Valquíria, Vando e Kátia, pela disponibilidade e atenção.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado, que proporcionou uma estabilidade indispensável ao processo de escrita.

Se creio? Acho proseável.

Riobaldo

RESUMO

Esta dissertação defende a hipótese de que alguns dos livros didáticos de História do Brasil mais usados atualmente se baseiam em um modelo narrativo esboçado pela imaginação historiográfica do século XIX. Ao longo da dissertação, esse modelo é chamado de *estrutura narrativa oitocentista*. Através de um estudo comparativo entre a obra História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal, escrita por Francisco Adolfo Varnhagen, entre 1854-7, e livros didáticos recomendados pelo MEC em 2006, a primeira parte dessa dissertação procura mostrar como esse modelo narrativo do século XIX permanece de maneira hegemônica, ubíqua e pouco problematizada nos livros didáticos contemporâneos. Na segunda parte, através de discussões teóricas, de propostas práticas de ensino e de intervenções com linguagens multimidiáticas, tenta-se mostrar que apesar de praticamente única nos livros didáticos, a estrutura narrativa oitocentista é apenas uma das maneiras de representar o passado nacional.

Palavras-chave: História do Brasil; Ensino de História; Historiografia; Novas Tecnologias.

ABSTRACT

The present paper defends the hypothesis that some of the most popular textbooks on Brazilian History used nowadays are greatly influenced by a narrative model created by the historiographic thinking of the nineteenth century. Throughout the paper, this model is called *eight-hundredth narrative structure*. Based on a comparative study between the book *História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal*, written by the Brazilian historian Francisco Adolfo Varnhagen, published in the years 1854 and 1858, and textbooks recommended by the Brazilian Educational department in the year of 2006, the first part of this paper tries to demonstrate how that narrative model from the nineteenth century continues hegemonic and relatively untouched on the contemporary textbooks. On the second part, based on theoretical discussions, practical proposals and multimedia interventions, this paper tries to demonstrate how, although the eight-hundredth narrative structure is the only model adopted, it is just one of the possibilities of narrating the Brazilian past.

Key-words: Brazilian History, History teaching, Historiography; New Technologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 CARTESIANO, DEMASIADAMENTE CARTESIANO (OU DISCURSO SOBRE O MÉTODO E <i>CONTRA</i> O MÉTODO)	13
CAPÍTULO 2 ORGANIZANDO PARA DESORGANIZAR (OU DETALHANDO A ESTRUTURA NARRATIVA OITOCENTISTA)	38
2.1 ESTADO-NACIONALISMO	62
2.2 QUADRIPARTIÇÃO	71
2.3 CIENCIOCENTRISMO	73
2.4 TEMPO NEWTONIANO	85
2.5 HISTÓRIA APLICADA	91
2.6 VERBOCENTRISMO/ ILUSTRISMO	94
2.7 ADULTOCENTRISMO	102
CAPÍTULO 3 QUEM DESCOBRIU O DESCOBRIMENTO DO BRASIL? (OU PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA)	106
3.1 O SÉCULO XVI QUE O XIX CRIOU	108
3.2 COM FÉ, COM REI E COM LEI: TRÊS HISTÓRIAS PRÉ-NACIONAIS E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA	120
3.3 SER E NÃO SER: EIS A NAÇÃO	148
3.4 SER NEOLÍTICO E SER SIDERAL	177
CONCLUSÃO (OU DOS COMEÇOS...)	194
REFERÊNCIAS	195

INTRODUÇÃO

Excetuadas as tentativas de lhe atribuir cientificidade, afinal se trata formalmente da conclusão de uma pesquisa de Mestrado; de lhe ofertar todo agrado literário, pois não é senão uma entre tantas prosas da Historiografia; de lhe incluir uma agenda prática de propostas, como convém ao campo da Educação, *O Século XVI que o XIX criou* pretende, também, ser um estopim de provocações.

Esta dissertação polemizará um conjunto discursivo de perímetros fugidios, feito a rascunhos, remates e rasuras por gerações de autores, adornado por décadas de consensos e conflitos, erguido sobre uma admirável coleta de informação e escassez de clareza, ainda que hoje tenha por batismo um nome inequívoco: História do Brasil.

Uma hipótese¹ central sustenta toda argumentação adiante: é provável que os livros didáticos de História do Brasil mais usados atualmente se baseiem em um modelo narrativo esboçado pela imaginação historiográfica do século XIX; é possível que historiadores do Brasil Império, principalmente através da obra *História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal*, de Francisco Adolfo Varnhagen, tenham inaugurado um modelo narrativo de História do Brasil que permanece de maneira hegemônica, ubíqua e pouco problematizada nos livros didáticos contemporâneos. Ao longo da dissertação, esse modelo será chamado de *estrutura narrativa oitocentista*.

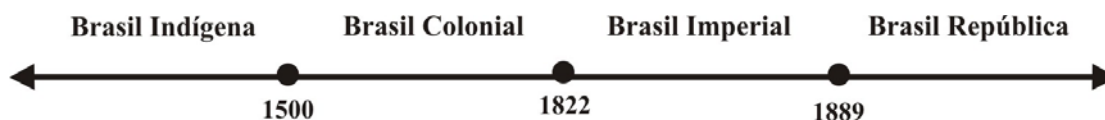
Esboçada inicialmente pelos primeiros membros do então recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, didaticamente ordenada pelos dois tomos da obra de Varnhagen, em 1854 e 1857, e gradualmente atualizada/complementada pela historiografia que avançou os séculos XIX, XX e XXI, a *estrutura narrativa oitocentista* tem fornecido aos livros História do Brasil um modelo eficaz para abordar três temas fundamentais

¹ Apesar de sua possível associação a legados positivistas, ou a qualquer outra vertente científica determinista, insistiremos no uso da palavra “hipótese”. Porém, assumimos o uso dessa palavra apenas em relação a sua etimologia de *suposição* ou *conjectura*. Ao contrário de muitos trabalhos cujas hipóteses já estão praticamente respondidas antes da pesquisa se iniciar, esta dissertação seguiu uma capaz de sugerir apenas alguns “inícios” para a investigação, mas cujos desdobramentos estiveram expostos, ao longo de todo o processo, ao colapso dos resultados esperados. Naturalmente, toda hipótese é uma proposição intelectual que, embora todas as cautelas, tende a antecipar características do objeto investigado e a orientar/predispor o olhar do pesquisador. Apesar de sustentar todo o desenvolvimento da pesquisa, arriscou-se seguir uma hipótese central que pudesse ser enfraquecida ou mesmo descartada a qualquer momento em confronto com fontes documentais e bibliográficas. Em razão desse uso “consciente” e “aberto” do termo, não foi necessário substituí-la por palavras sugeridas como “pergunta” ou “questão”. Curiosamente, apesar de tornarem-se comuns em pesquisas recentes que querem evitar posições positivistas, mecanicistas ou cartesianas, trabalhar com “questões” e “perguntas”, e não com “hipóteses”, não tem evitado que muitas pesquisas bem intencionadas resultem demasiadamente positivistas, mecanicistas ou cartesianas.

de qualquer História nacional: 1- a instituição objetiva do estado; 2- a formação subjetiva² da nação; 3- e o estabelecimento de uma periodização convincente para ordenar esse processo duplo de constituição do estado e da nação.

Nos livros, a visualização didática desse processo nacionalizador ficou consagrada por uma divisão quadripartite e homogeneizadora do espaço-tempo brasileiro: um período *originário*, indígena (também chamado de ameríndio, tupi-guarani ou pré-cabralino); um período *fundador*, colonial; um período *emancipador*, imperial; e um período *contemporâneo*, republicano. Essa forma de estudar os quatro Brasis que se sucederam durante cinco séculos, de Cabral até todo atual presidente, tornou-se uma maneira eficiente de enredar as dimensões temporais, espaciais e sócio-econômicas da História nacional, tão comum aos materiais didáticos que se tornou sinônimo de verdade.

Inspirados pela *estrutura narrativa oitocentista*, livros didáticos gradualmente tradicionalizaram um tipo de narração processual que hoje tem uma conhecida seqüência temporal-temática:



Esse encadeamento de períodos sociopolíticos, que partem simbolicamente do limiar do século XVI e prosseguem até o presente, essa narração dedutiva e cronológica – frequentemente teleológica – propõe uma “explicação” da formação do Brasil e dos brasileiros por meio de uma trajetória reta³, desde o contato entre os primeiros ameríndios e lusitanos até a consolidação do estado nacional contemporâneo.

Esbanjando um perfil marcadamente pedagógico, há pelo menos 150 anos livros têm ressaltado a existência de um elo de parentesco nacional que une as gerações do passado e do presente, nascidas no chamado território “brasileiro”. Com sua seqüência linear, causal e a-

² Utilizam-se aqui dois termos utilizados pelos historiadores István Jancsó e João Paulo G. Pimenta (2000, p.135), para quem os estudos sobre a formação das nações foram “desdenhosamente deslocados à dimensão do subjetivo” por dificuldades do método histórico. Segundo esses autores, como o surgimento de uma nação não se define por um ato político, como uma revolução, nem por um decreto burocrático, como a redação de uma constituição, e sim através de uma gradual transformação nos modos de sentir de uma coletividade, a formação de um *sentimento de pertencimento* como o da nacionalidade gera dificuldades para os métodos de medição e análise consagrados na pesquisa de História. Desse modo, ao contrário da formação do Estado, que normalmente lega um farto material empírico, com “variáveis nitidamente objetivadas” que podem ser percebidas com facilidade em documentos, os historiadores produziram ainda relativamente poucos estudos sobre a formação da nação.

³ Aproveita-se a ambivalência desse adjetivo, tanto como desenho geométrico retilíneo, quanto como sinônimo de justo, verdadeiro, íntegro, imparcial. Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.1759.

cumulativa, o modelo da *estrutura narrativa oitocentista* tinge anualmente milhões de páginas de um enredo nacionalizador supostamente capaz de resumir, em poucos capítulos, todos os eventos “fundamentais” da História do Brasil. Desde os primeiros manuais oitocentistas até os lançamentos que abarrotam prateleiras de *shoppings centers*, livros de História do Brasil têm celebrado vínculos diretos entre acontecimentos e personagens dispersos no tempo e no espaço; têm promovido a aceitação de relações identitárias deveras abstratas entre, por exemplo, a escrita de Pero Vaz de Caminha no século XVI, sermões do Padre Antônio Vieira, a degola de Tiradentes, o amor de Lampião e Maria Bonita, você e o autor deste texto.

Os objetivos desta dissertação são tão simples quanto trabalhosos: 1- esclarecer o que chamamos de *estrutura narrativa oitocentista*; 2- ilustrá-la através de uma leitura comparada, mostrando sua presença tanto na *História Geral do Brasil*, do século XIX, como em livros didáticos de História adotados em 2006; 3- através de exemplos, mostrar que apesar de praticamente *única* nos livros didáticos, a *estrutura narrativa oitocentista* é apenas *uma* das maneiras de representar o passado nacional.

Para tornar esse roteiro viável (e crível), o primeiro capítulo desta dissertação, CARTESIANO, DEMASIADAMENTE CARTESIANO, será dedicado a reflexões metodológicas e teóricas. Esse início, mais analítico e historiográfico, será seguido do capítulo ORGANIZANDO PARA DESORGANIZAR, no qual se tenta conceituar pormenorizadamente o que se chamou de *estrutura narrativa oitocentista* e rastreá-la tanto na obra de Varnhagen quanto em livros didáticos de História do Brasil. Conclui-se com um capítulo assumidamente especulativo e propositivo, QUEM DESCOBRIU O DESCOBRIMENTO DO BRASIL?, que discutirá perspectivas educacionais para os temas da constituição do Estado e da formação da nação brasileira; além de sugerir diferentes abordagens para se trabalhar com os conceitos de tempo, espaço e identidade nacionais.

Antes, porém, será importante colocar algumas “cartas na mesa” e avaliar metodologias e contra-metodologias utilizadas nesta dissertação; e render homenagens a escritores canônicos, anônimos e marginais que, embora à sua revelia, são co-autores deste texto.

CAPÍTULO 1 CARTESIANO, DEMASIADAMENTE CARTESIANO (OU DISCURSO SOBRE O MÉTODO E *CONTRA* O MÉTODO)

Carlo Ginzburg (1990, p.151) narra uma possível aventura neolítica para imaginar o surgimento do “primeiro” narrador de Histórias. Há milhares de anos, provavelmente todo homem envolvido em uma caçada deveria dedicar tanta atenção para achar sua presa quanto para evitar ser caçado. Como não poderia competir com animais que o superavam em praticamente todos os índices físicos, o homem passou a surpreendê-los ou prevenir-se “lendo” a paisagem. Esse exercício simultâneo de fome e autopreservação aguçou-lhe, além de pernas ligeiras e braços robustos, a imaginação histórica.

Através de pêlos emaranhados em arbustos, de pegadas afundadas no chão, de árvores despedaçadas, esse hipotético antigo caçador rastreava *indícios* do que havia passado pelo local. Cor e espessura de pêlos, tamanho e frescor das pegadas, quantidade e altura dos galhos quebrados – todos esses indícios sugeriam como, quando e quem *tinha passado*. Ter passado. A luta pela sobrevivência talvez tenha sido responsável por forçar os primeiros homens ao raciocínio histórico-dedutivo.

As narrativas retrospectivas de caçadores neolíticos servem para Ginzburg ilustrar uma mudança radical na percepção do tempo dos homens: o alargamento do eterno-presente em que viviam para um passado possível, grafado no rastro de presas e predadores. Para esse historiador italiano, a escrita da História ainda recorre basicamente às mesmas etapas neolíticas: rastrear indícios, deduzir relações e compor uma narrativa verossímil. Para Ginzburg, do arranjo de poucos sinais, historiadores de todos os tempos compuseram suas “profecias do passado”.

Essa parábola do tempo da pedra, porém, não lhe serve apenas para fundamentar seu engenhoso mito de origem do primeiro contador de histórias. Ginzburg logo insiste em relacionar a caçada neolítica com a medicina praticada desde Hipócrates, a historiografia, a crítica de arte do século XIX, com a vida detetivesca de Sherlock Holmes e até mesmo com a psicanálise freudiana. Segundo ele, todas essas ocupações humanas situam-se dentro de um modelo epistemológico comum, o qual chama de *paradigma indiciário*.

O caçador que lê acontecimentos na paisagem; o historiador que se aproxima do passado através de documentos; críticos que autenticam pinturas e denunciam cópias; sessões que escarafuncham o inconsciente relacionando palavras; o olhar que decifra crimes no flagrante de pistas; todas essas atividades baseiam-se, para Ginzburg, num modo de inquirir e deduzir

indiretamente. O médico sabe que o sintoma não é a doença, apenas um meio de percebê-la. O historiador, em geral, não confunde documentos com janelas transparentes para o passado. O detetive nem sempre encontra o criminoso remontando seus vestígios. O terapeuta sabe que sonhos não são projeções imediatas do inconsciente, apenas seus relances refratados em relatos. Identificar, selecionar, relacionar e inferir através de provas sempre indiretas e, quase sempre, imperceptíveis ao olhar não-treinado. Através dessas etapas básicas de investigação, o conhecimento de áreas aparentemente tão distintas como a caça neolítica e a historiografia baiana se agrupam em um imemorial paradigma indiciário.

Por aliar erudição e acessibilidade, produzir reflexão com humor; por embaralhar criticidade e literariedade; avizinhar seu “racionalismo” ao seu “irracionalismo”⁴; por teorizar como teórico, como em *Mitos, emblemas e sinais*, e teorizar como narrador, como em *O queijo e os vermes*; por abrir um campo como a Micro-História e exercer sem pudor seu poder de macro-analisar; pelo desrespeito às fronteiras disciplinares entre a historiografia, antropologia, sociologia e filosofia, dedica-se todos os esforços teórico-metodológicos desta dissertação ao alento de ler os trabalhos de Carlo Ginzburg.

Apesar de reconhecer muitas inovações nos atuais livros didáticos de História do Brasil, esta dissertação rastreou-lhes permanências. Através de uma análise comparativa entre a obra *História Geral do Brasil*, de Varnhagen, e livros didáticos contemporâneos, *rastreou-se indícios* de que a historiografia do século XIX fornece um modelo narrativo praticamente inalterado ao atual ensino de História do Brasil. Rastreamento palavras, repete-se aqui o ato atávico de homens que farejaram arbustos há 5000 mil anos, de renascentistas que bebiam urina para diagnosticar, faz-se dos olhos lupas, busca-se orelhas e unhas morellianas⁵, confia-se nas ambigüidades da fala, enfim, tenta-se ginzburguiar.



Houve muita resistência em escrever essa parte da dissertação. Existe uma exigência formal de se apresentar uma “metodologia” em textos como esse. Fazer Ciência, afinal, é se-

⁴ Ao abrir o capítulo Sinais: raízes de um paradigma indiciário, Ginzburg (1990, p.143) confessa que a análise desse paradigma pode ajudar a “sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’”.

⁵ Segundo Ginzburg (1990, p.143,144), um dos grandes mestres do paradigma indiciário foi o médico italiano Giovanni Morelli. Escondido sob o pseudônimo russo, Ivan Lermolieff, Morelli difundiu um método para diferenciar obras de arte autênticas de suas cópias. O “método morelliano”, como ainda hoje é conhecido entre críticos de arte, consiste em analisar nas obras detalhes aparentemente “insignificantes” como lóbulos de orelhas e unhas. Segundo Morelli, os copistas normalmente se dedicam a mimetizar “as características mais vistosas” e os traços mais conhecidos dos pintores, e normalmente esquecem de pintar com fidelidade pormenores que podem facilmente validar ou desmascarar a originalidade da obra.

guir um método científico. Esse é o bê-a-bá epistemológico difundido pelo ensino laico, desde a alfabetização até o ensino superior. Fazer uma dissertação sem ter clareza da metodologia pode significar trocar Ciência por retórica, conhecimento por opinião, logos por doxos.

Apesar desse receio, ao contrário de elaborar um capítulo preciso e esclarecedor sobre as etapas previstas e executadas durante pesquisa, e justificar coerentemente a escolha de autores, teorias e conceitos, diferente de detalhar a filiação epistemológica deste trabalho e a corrente historiográfica adotada, a obrigatoriedade de refletir sobre a metodologia⁶ empregada nesta dissertação teve outro saldo: refletir sobre a *metodologia científica* em si. Talvez por influência de dois autores conhecidos por suas peijas em torno desse tema, Antônio Risério e Paul Feyrabend, descartou-se um capítulo puramente metodológico em favor de uma reflexão meta-metodológica.

Com um tom provocativo e avacalhado, Antônio Risério dirigia-se a um professor que insistia em saber mais sobre o “método de trabalho empregado” e o “referencial teórico” que fundamentavam sua dissertação, *Avant-Gard na Bahia*:

Diante da minha afirmação *antropologia não é Ciência* (que nada tem a ver com pós-modernos – as citações disciplinares ocorrem por conta de prestar contas a um departamento disciplinar), a exigência teórico-metodológica se secundariza. Ao exigi-la, (o professor) se comporta como alguém que, diante da cena do assassinato de um imperador, achasse que o mais importante seria verificar a marca do punhal usado. (RISÉRIO, 1995, p.1)

O quiproquó metafísico no mestrado de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA obrigou Risério a escrever uma nota elucidativa e birrenta, anexa e anterior ao capítulo de “Introdução”, na qual se defendia desse professor atacando a legitimidade de suas perguntas. Risério acusava a disciplinarização do conhecimento promovida por parte da academia. Alertava que não se restringiria a “demarcação das terras acadêmicas” para não correr o risco de se “silenciar diante de determinados aspectos do objeto de estudo”. Receava repetir o academicismo admirado apenas em seguir o método como “religião” e os con-

⁶ Apesar de a palavra metodologia (de *método* + *logia*) significar literalmente o estudo dos métodos, especialmente, dos métodos da Ciência, ela tem sido frequentemente utilizada com um significado restrito: como sinônimo do método empregado em uma dissertação ou tese. Assim, apesar de sua etimologia sugerir uma reflexão sobre os métodos científicos em si, capítulos de metodologia normalmente restringem-se a apresentação do método adotado pelo pesquisador. Como método, leia-se o caminho pelo qual o pesquisador seguiu para atingir seus objetivos, ou melhor, como o programa predefinido pelo pesquisador para regular uma série de operações que deveriam ser atingidas para seus objetivos serem realizados/validados. Além do método seguido, muitos capítulos de “metodologia” prevêm também a prestação de contas de autores, conceitos utilizados e filiações epistemológicas do pesquisador, o que tem levado muitas vezes a serem chamados de capítulos “teórico-metodológicos”. Quando falamos na “obrigatoriedade de refletir sobre a metodologia”, estamos nos referindo justamente a esse uso corrente da palavra: uma apresentação conjunta do método, do referencial teórico e das opções paradigmáticas adotadas.

ceitos como “fetiches”. Adjetivou-se de neologismos como pluriparadigmático. Definiu-se de modo bastante esclarecedor como “uma espécie de ‘midrashita’ (palavra judaica para hermenêutica) sócio-semiótico” (RISÉRIO, 1995, p.2). E, enfim, pressionado a esclarecer qual era sua bibliografia, posicionou-se de forma curta e cáustica:

Um intelectual é o que ele vive – e sua vida é feita, em boa parte, de *textos*. Meu “referencial teórico” é, neste sentido, minha vida. Tudo o que li, tudo o que vivi. (RISÉRIO, 1995, p.2).

Um traço comum nos textos de Risério fica evidente na dissertação: sua habilidade em criar polêmicas prevalece sobre seu empenho em desenvolvê-las. Mas embora despretenhiosa, e muitas vezes exageradamente sofisticada, é preciso ressaltar o impacto de ter lido a “metodologia” de Risério no começo da minha graduação em História, época em que começava pesquisas de Iniciação Científica. Sua erudição burlesca foi um contraponto produtivo a leituras obrigatórias da primeira disciplina metodológica da faculdade, “Introdução ao estudo da História”.

Além do feito pedagógico, do efeito mnemônico, vale a pena perguntar que mérito “metodológico” tem uma obra, como a de Risério, quando se pode relembrar *ipsis litteris* seus trechos lidos há oito anos? De modo oposto e complementar, pode-se perguntar quais deméritos sobram em obras de metodologia como as de Jean Glenisson (1977) e Adam Schaff (1995), lidas no mesmo período, que dificultam lembrar sequer de seus títulos, quanto mais de seus capítulos, idéias e objetivos? O que motivaria o apego imediato de um calouro em História por uma discussão metodológica duvidosa do mestrado em Sociologia e ao esquecimento completo de obras canônicas da historiografia lidas durante todo um semestre?

Dúvidas sobre a importância da metodologia científica levaram o físico Paul Feyrabend a escrever uma obra controversa: *Contra o método*. Seus estudos sobre revoluções na História das Ciências, como o abandono do universo aristotélico pelo sistema heliocêntrico de Copérnico, levaram-no a declarar-se cético em relação à importância do método para mudanças decisivas na História da Ciência:

Um meio complexo, onde há elementos surpreendentes e imprevistos, reclama procedimentos complexos e desafia uma análise apoiada em regras que foram estabelecidas de antemão e sem levar em conta as sempre cambiantes condições da História. (FEYRABEND, 1989, p.20)

Contrariando interpretações acumulativas e racionalistas de historiadores da Ciência⁷, Feyrabend argumenta que a trajetória da Ciência segue a lógica da descontinuidade e de um único princípio: o *tudo vale*. Seu *anarquismo epistemológico*⁸ opunha-se à idéia da Ciência como um campo de conhecimento progressivo, fruto de uma seqüência de teorias aperfeiçoadas e corrigidas por gerações sucessivas de cientistas. Bem distante da imagem harmônica e gradual de cientistas herdando conhecimentos, acrescentando suas experiências e legando novos desafios para gerações vindouras, Feyrabend denunciava a falta de coerência e linearidade na História da Ciência. Novas teorias, para ele, não emergiam necessariamente do melhoramento de teorias antigas, nem do desdobramento de seus métodos. Ao contrário, era normalmente nos momentos de *negação do método* que as mudanças relevantes ao conhecimento científico deveriam ser explicadas:

Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Percebemos ao contrário, que as violações não necessárias para o progresso. De maneira mais específica, é possível evidenciar o seguinte: dada uma regra qualquer, por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a Ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta. (FEYRABEND, 1989, p. 29-30)

A célebre afirmação de Newton, que atribuía seus êxitos a oportunidade de ter enxergado “por cima de ombros de gigantes”, provavelmente era lida por Feyrabend apenas como uma elegante prova do apreço que o físico inglês tinha por seus predecessores. Mas jamais poderia explicar historicamente porque sua teoria fora tão inovadora. Para a abordagem de História da Ciência defendida por Feyrabend, o sucesso de Newton só pode ser entendido por sua habilidade em ignorar, negar e, inclusive, destruir os gigantes que empatavam sua vista.

Apologias e críticas à importância do método científico não se esgotam. Uma breve leitura de obras sobre epistemologia das Ciências revela que racionalistas, fisicalistas, construtivistas, solipsistas, positivistas, anarquistas epistemológicos, kuhnianos, empiristas, holistas, falsificacionistas não estão próximos de um consenso. Apesar do divertimento garantido,

⁷ *Contra o método* foi escrito originalmente como a metade de uma obra que seria co-escrita com seu amigo Imre Lakatos. Discípulo K. Popper, Lakatos opunha ao anarquismo epistemológico de Feyrabend uma interpretação racionalista e acumulativa da Ciência. Segundo ele, apesar de mudanças bruscas, o conhecimento científico avançava gradualmente em relação à verdade. Para Lakatos, o progresso da Ciência, suas opções por validar certas teorias e descartar outras, poderia ser explicado racionalmente pelo que chamava de *metodologia dos programas de pesquisa*. A publicação conjunta não aconteceu devido ao falecimento de Lakatos.

⁸ Apesar de nomear-se um anarquista epistemológico, Feyrabend revela em nota sua oposição ao “anarquismo tal como praticado no passado e como vem sendo hoje posto em prática”. Feyrabend aponta motivos para sua crítica: a pouca preocupação com a vida e com a felicidade humana nas práticas anarquistas. Por essas atitudes encerrarem “o tipo de seriedade e dedicação puritana” que detestava, Feyrabend solicitava que o leitor lembrasse dele “como um dadaísta irreverente e *não* um anarquista sério” (FEYRABEND, 1989. p.25)

não é objetivo desta dissertação mapear a qualidade e a quantidade de posicionamentos em torno da importância ou insignificância do método científico para produção do conhecimento.

Naturalmente, Antônio Risério e Feyrabend foram citados para indicar algumas preferências. Se houve resistência à escrita deste capítulo, ela esteve diretamente relacionada à desconfiança do que esclarecer a “metodologia” de uma dissertação realmente significa. No fundo, a resposta de Antônio Risério a respeito de sua bibliografia, “tudo o que li, tudo o que vivi”, é menos retórica do que pode parecer. Resume apenas a aceitação, por parte de um leitor assíduo, de que existe uma dificuldade sincera em avaliar quais “leituras” realmente o influenciam no momento em que passa a escrever.

Um inventário honesto de todos os autores que provavelmente influenciaram esta dissertação, por exemplo, deveria situar lado a lado Friedrich Nietzsche e Maurício de Souza. Contudo, dentro de certa tradição de capítulos sobre metodologia, enquanto a entrada de um autor que escreveu uma obra como *Genealogia da Moral* parece óbvia, a de outro que escreveu histórias moralistas sobre a *Turma da Mônica* parece irrelevante. Embora ambos sejam fenômenos editoriais de enorme influência; mesmo se as pregações de Zaratustra e os Almanques do Cascão ilustrem dois modelos de *best-sellers* que alteraram “esteticamente” e “filosoficamente” uma mesma geração de leitores; e que bancas de revista continuem a vendê-los lado a lado, duas edições baratas, um clássico do pensamento ocidental e um *popstar* dos quadrinhos brasileiros.

Tudo o que se lê, tudo o que se vive. Por ampliar simultaneamente o conceito de bibliografia e o de cognição, uma frase como essa parece sugerir um desafio adequado e à altura de transformações comunicacionais que estamos vivendo.

Desde o surgimento dos primeiros meios de comunicação em massa e início da indústria do entretenimento, novas instâncias educativas têm ocupado espaços antes reservados apenas a livros, escolas e famílias. A despeito do ambiente escolar, do livro didático e do professor manterem-se como símbolos incontestes da educação formal, o planeta vem tornando-se uma verdadeira biblio-áudio-videoteca informal e comercial. A veiculação de informações multiplicou-se por suportes inusitados. Mídias misturaram-se a ambientes reais e virtuais, naturais e urbanos, confundiram-se com o que chamamos de “paisagem”. Dos tradicionais quadros negros aos muros grafitados, dos jornais impressos à parafernália do DJ, dos pontos de ônibus à comida de avião: as mídias transformam o mundo e o mundo transforma-se em mídia.

Independente de políticas públicas e planejamentos pedagógicos, espaços de alfabetização descentralizaram-se e realizam-se com ou sem a presença de profissionais da educa-

ção. Como postos de gasolina e supermercados, o bombardeio de informações é aberto e 24 horas. Aprende-se tanto em ambientes públicos como privados, através do contato incessante e *simultâneo* com linguagens verbais, sonoras e visuais. Tanto em aulas piagetianas quanto em fliperamas. Em um cotidiano marcado pela intimidade com telas, caixas de som, redes, *raves*, novelas, microfones, *beats*, *bytes*, vídeo-games; no qual educação, cultura e comércio atarracam fronteiras, o aprendizado não segue apenas o tempo linear do entra-e-sai de aulas, nem o perímetro (de) concreto da arquitetura escolar. Já se pode falar em um aprendizado contextualizado e significativo sem mediação de professores: a imersão no tempo-espaço permanente dos circuitos de comunicação que compõem todo e qualquer trajeto cotidiano.

Se a partir dos séculos XV e XVI, o mundo passa a acompanhar a reestruturação de sociedades fundadas na oralidade pela popularização da cultura escrita (LE GOFF, 1992), já estamos antevendo o calibre do abalo que linguagens multimidiáticas provocarão sobre uma *tradição verbal* que vigora há pelo menos 2500 anos.

Evidentemente, essas mudanças culturais desafiam a pesquisa acadêmica.

Por terem dedicado atenção a novas fronteiras bibliográficas e documentais; a reinvenções de formatos editoriais e midiáticos; a quebras de hierarquizações entre conhecimento e entretenimento; a tensões entre paradigmas acadêmicos e o mundo *pop*, realidade e ficção, palavra e áudio-visual, epistemologia e *showbusiness*, a historiografia e a Educação são dois dos campos de saber mais abertos às provações e provocações trazidas por novas tecnologias e suas linguagens multimídia. Dos inúmeros motivos que podem explicar a (dis)posição de diálogo dessas duas disciplinas, está a maneira como ambas ampliaram radicalmente seus conceitos de *conhecimento*.

Desde o final do século XIX, a historiografia tem refletido sistematicamente sobre seus métodos e objetos. O marxismo foi talvez a primeira alternativa historiográfica ao chamado Velho Paradigma⁹ que vigorava no período. As contribuições de conceitos como ideologia – na acepção renovada dada por Marx –, infra e super-estrutura, modo de produção e

⁹ Utiliza-se a definição de “Velho Paradigma” resumida por Peter Burke, que o caracteriza pelos seus contrastes metodológicos-temáticos em relação ao “Novo Paradigma”: 1- a política como grande tema do paradigma tradicional *versus* o interesse da História nova por virtualmente toda a atividade humana 2- a velha narrativa dos acontecimentos *versus* a preocupação com a análise das mudanças estruturais de longo prazo 3- a “visão de cima” dos grandes homens que faziam a História tradicional *versus* o interesse pelas pessoas comuns, a cultura popular, reacesos com a nova história; 3- a opção tradicional de uma História baseada em documentos *versus* a ampliação do uso e importância de outros tipos de fontes no “novo” fazer histórico 4- a concepção de uma História objetiva, em que cabia ao historiador “profissional” a tarefa “desinteressada” de apresentar aos leitores a pureza dos fatos era comum no século passado *versus* a constatação epistemológica contemporânea na impossibilidade de se fazer História sem influências, em algum grau, de pressupostos teóricos e éticos relacionados à fatores históricos e culturais (BURKE, 1992, p.10-15).

formação social abalaram para sempre certa ingenuidade¹⁰ metodológica inspirada no historicismo rankeano, no positivismo comtiano e no idealismo hegeliano. Premissas famosas e polêmicas como “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.” (MARX, 1984, p.8), “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 1986, p.50) e “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de modificá-lo” (MARX, 1963, p.210) tornaram-se, até recentemente, as frases mais repetidas entre pensadores críticos ocidentais.

Dos textos clássicos de Marx e Engels até pensadores recentes como Eric Hobsbawn, Perry Anderson e Edward Thompson, o marxismo tem sido a vertente das Ciências Sociais que estudou por mais tempo e afincou o problema da distribuição de poderes *em e entre* sociedades capitalistas. Além disso, por ter debatido relações de poder posicionando-se abertamente em defesa de classes proletárias, oprimidas e subalternas – conforme a terminologia do autor – o marxismo afirmou uma perspectiva de estudos sobre o “popular” e de “História vista por baixo” que desestabilizou uma inclinação elitista das Ciências Sociais¹¹.

Além do marxismo, apenas outra vertente conseguiu tanta influência sobre a historiografia ocidental do século XX: a Escola dos Anais¹². De origem francesa, o enfoque inicial dos fundadores da *École des Annales* foi a crítica a chamada *Histoire événementielle*, ou “História dos acontecimentos”. Seus seguidores atacavam frontalmente a tendência do “Velho Paradigma” em elaborar narrativas reduzidas a sucessões de fatos, quase sempre para enfatizar o protagonismo histórico de “grandes” homens, datas e eventos.

¹⁰ Faz-se uso de um adjetivo utilizado repetidas vezes por Alan Chalmers para explicar a fragilidade atual de certas construções teóricas. Para Chalmers (1986), métodos “ingênuos” não são necessariamente simples nem carecem de força ou apelo intelectual. Seus ensaios sobre o dedutivismo, indutivismo e empiricismo mostram que apesar de se poder declará-los “ingênuos” atualmente, em razão de exibirem falhas apontadas quase consensuais entre epistemólogos contemporâneos, esses métodos funcionaram e influenciaram a Ciência durante largos períodos. Sobre esse mesmo tema, Eric Hobsbawn utiliza um adjetivo próximo: “em termos filosóficos e metodológicos os historiadores acadêmicos tendiam a demonstrar uma *inocência* igualmente admirável” (HOBSBAWN, 1998. Grifos nossos).

¹¹ Para mais reflexões sobre a importância do marxismo para mudanças na historiografia ocidental do século XX, conferir o ensaio *O que os historiadores devem a Marx?* In: Eric HOBSBAWN. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹² Como bem lembra Peter Burke, o começo do século XX assinala uma tendência de historiadores em todo o mundo proporem alternativas aos impasses do “Velho Paradigma” (BURKE, 1992, p.17). Para fins didáticos, centramos essa discussão apenas em poucos nomes do marxismo europeu e ao movimento francês dos Anais, mesmo sabendo que esse resumo desmerece um movimento global que incluía pensadores na Alemanha, como Karl Lanmprecht, na Grã Bretanha, como Lewis Namier e R. H. Tawney e, inclusive, no Brasil, com trabalhos pioneiros como o de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda.

Ao tentar expandir a dimensão factual e efêmera dos estudos históricos, diversas gerações associadas à Escola dos Anais¹³ impulsionaram o surgimento de novos objetos de estudo e forçaram a atenção de historiadores para temas até então pouco explorados: sexualidade, família, morte, corpo, religiosidades, rituais, mentalidades coletivas. Com a proposta de abranger temas da macro à micro-História, da produção material à produção de mentalidades, do porão e ao sótão (BURKE, 1997), o programa de pesquisa inaugurado pelos Anais e associado hoje à Nova História mantém uma enorme influência dentro de universidades e domina o mercado editorial.

Apesar das diferenças, tanto os seguidores do marxismo como os da Escola dos Anais tentaram resolver impasses comuns: suplementar a noção de tempo efêmero (factual) com explicações de longo prazo (estruturais); ampliar a unidimensionalidade explicativa pela multicausalidade, repensar o conceito e a crítica de documentos; desfocar o olhar elitista dos estudos centrados apenas na História “vista de cima”. Como consequência, essas discussões acabaram refletindo sobre própria situação do *conhecimento* histórico. Se o final do século XIX ficou associado ao otimismo causado pela dita “profissionalização” e “cientifização” da História, o século XX foi marcado por dúvidas sobre o estatuto epistemológico dessa disciplina.

Não cabe aqui mergulhar em um debate abissal que polarizou “apologéticos” e “apocalípticos”, “modernos” e “pós-modernos”, “iluministas” e “irracionalistas” e gerou obras apaixonadas de títulos sugestivos como *Apologia da História*, *Combates pela História*, *A Nova História*, *A História em migalhas*, *O Fim da História*, *Domínios da História*, *Crise da Razão Histórica*. Apesar de breve e leviano, esse panorama de legados marxistas e da Escola dos Anais, deverá servir, ao menos, para lembrar que qualquer suposta *crise* ou *chance* da historiografia atual procede de um traço crítico e inventivo de sua História. Ao ter enfrentado continuamente seus próprios métodos e objetos, a História da escrita da História mostra que essa disciplina só conseguiu *manter-se* ao *reinventar-se*.

Assim como a Historiografia, durante o século XX o campo da Educação reviu completamente sua maneira de pensar o conhecimento.

¹³ Peter Burke identifica pelo menos três gerações que compõem a linhagem da Escola dos Anais. A primeira, iniciada nos anos 30 pelos fundadores da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, e lembrada pela diáde dos seus historiadores mais famosos: Lucien Febvre e Marc Bloch. A segunda, a partir da década de 50, quando a Revista passou a ser coordenada por Fernand Braudel. E a terceira, a partir da década de 1970, com um movimento conhecido como Nova História encabeçado por Jacques Le Goff, Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie e Jacques Revel (BURKE, 1997). Alguns historiadores, como Ciro Flammarion Cardoso, acreditam que a Escola dos *Annales* só existe até 1969, ano em que Braudel deixa a direção da revista e os novos redatores, da Nova História, supostamente começaram a abandonar objetivos originais do movimento. (CARDOSO, 1997).

Talvez não existam imagens mais contrastantes do que o estereótipo de um professor do começo daquele século, autoritário e punitivo, vestindo cinza, distribuindo milho nos joelhos, chapéus de burro na cabeça e palmatórias nas mãos de alunos indisciplinados, e o modelo sorridente, dialógico e fraternal que se espera de um professor atualmente. Entre aquele “típico” tirano do *The Wall*, atirando alunos numa máquina de fazer lingüiças, e os cafunés da professora jovial, amiga e colorida da série *Carrossel*, existem mais do que duas representações antinômicas e forçadas. Se o cinema, a TV e a opinião pública, em geral, conseguem caricaturar as diferenças entre esses dois “modelos” é porque o professor acabou se tornando o símbolo mais visível de reformulações profundas no sistema educacional entre o começo e o final do século XX. No entanto, essas mudanças interferiram em todo o cotidiano escolar, não apenas no corpo docente.

Em menos de cem anos, teorias e práticas educacionais reviraram pilares que sustentavam todo o ensino: do professor à moda antiga, posseiro do saber, ao professor atual que assume que “aprende” tanto quanto “ensina”; do poder vertical concentrado nos adultos à horizontalidade e co-gestão com alunos; da didática meramente expositiva e transmitiva às aulas participativas e construtivistas; da sala retangular, sentada e unidirecionada ao quadro negro à organização circular, dinâmica e policêntrica; dos testes quantitativos e pontuais à avaliação processual e qualitativa; da inteligência racional às múltiplas inteligências; da ditadura do verbo a experiências com corpo, som e imagens; da memorização enciclopédica ao aprendizado contextualizado e significativo; do reforço positivo-competitivo aos trabalhos e jogos cooperativos; do quadro e giz aos projetos multimidiáticos da educomunicação.

A genealogia desse processo é extensa e, naturalmente, contraditória e descontínua. Abrange estudos clássicos e pioneiros desde Vigotsky, a movimentos como a Escola Nova, o Humanismo, o Construtivismo, teóricos da educação de Skinner a Paulo Freire, projetos da Escola-Parque de Anísio Teixeira a *Summerhill* de A. S. Neill, discussões da Epistemologia Genética de Jean Piaget à Epistemologia do Educar de Dante Galeffi.

Esta dissertação beneficiou-se enormemente ao situar-se num entroncamento entre a historiografia e a Educação. Somente “aqui”, na confluência de teorias e autores que tentaram ampliar radicalmente seus conceitos de *conhecimento*, é que certas apostas (contra) metodológicas desta dissertação ganham sentido. Somente na interface de duas disciplinas que tentaram refletir abertamente o poder e a produção de conhecimento, o etnocentrismo e as alteridades, o academicismo e os saberes “populares” ou “*pops*” e, especialmente, as tensões entre os interditos que definem uma disciplina e as novas linguagens que podem/devem transformá-la, é que se poderia encaminhar algumas propostas.



Apesar de todo enaltecimento que se pode dedicar aos êxitos da historiografia e da Educação no século XX, sobram impasses. Uma das motivações para iniciar essa pesquisa foi justamente a possibilidade de desdobrar uma polêmica iniciada por Hayden White.

Em um dos capítulos de *Trópicos do Discurso*, Hayden diz que o historiador contemporâneo é um freqüente alvo de piadas. Quando assume que seu ofício é fazer Ciência, rapidamente é acusado de não possuir os métodos nem os conceitos confiáveis de disciplinas “clássicas” como a Física ou a Biologia. Quando assume que o produto de seu trabalho se aproxima mais aos da Literatura, logo se comenta como é um péssimo escritor, sem fôlego para boas metáforas nem enredos engenhosos. O “fardo do historiador” (WHITE, 1994, p.39-64), pois, seria penar entre fogo cruzado dos cientistas que lhe acusam de uma Ciência duvidosa e dos escritores que zombam de sua pobreza artística.

Para Hayden White, embora seja elaborada por critérios metódicos e eruditos (e por isso muitos historiadores não discutam o *status* científico da disciplina), a História “manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1995, p.11). Além de ser uma representação verbal, White afirma que a historiografia depende fundamentalmente das experiências narrativas que cada cultura tenha acumulado e pode disponibilizar aos seus contemporâneos. Sendo o historiador sempre um homem de seu tempo, White afirma que os discursos históricos só podem ser produzidos dentro dos limites/possibilidades das *formas de narrar* acumuladas pela cultura na qual ele vive. Seria evidente, assim, porque Heródoto jamais poderia ter produzido uma história marxista na Grécia antiga.

Dessas afirmações, White deduz uma das suas maiores polêmicas: por que a maioria das pessoas que lidam atualmente com a representação da História, herdeiras de um século XX repleto de experiências vanguardistas da arte e de revoluções da Ciência, baseiam-se predominantemente nos modelos narrativos do romance realista e em pressupostos da Ciência do século XIX? No terceiro capítulo, quando se apresentar propostas à *estrutura narrativa oitocentista*, essa polêmica reaparecerá. Por ora, interessa apenas comentar o que pode ser considerada uma fragilidade nas afirmações de Hayden White: será feita uma polêmica da polêmica.

Ao conceituá-la manifestamente como uma “estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”, a análise de Hayden White acaba constringindo (e constringendo) as possibilidades de escrita da História apenas a uma *tradição verbal*. Ao associar a gramática da

História a uma única maneira de escrever/representar, a uma única *grafia*¹⁴, a definição concebida por White, por exclusão, ignora outras possíveis linguagens da historiografia.

Grande parte desta dissertação será dedicada à tentativa de ampliar o argumento de Hayden White: mesmo que manifestamente *tenha sido* até hoje um acervo distinguido por narrativas verbais e proseadas, é possível supor que a historiografia comporta possibilidades de *narrativas visuais e sonoras* ainda pouco exploradas por pesquisadores e educadores.

A centralidade da palavra para a escrita da História, aliás, talvez seja um dos únicos temas que una Hayden White, seus críticos, e a maioria dos historiadores. Obviamente, fotografias, filmes, músicas, pinturas, vasos e demais itens do que se pode chamar de cultura visual e sonora têm sido estudados por historiadores desde o final do século XIX. É justamente esse o interesse pelo paradoxo: se estudam discursos imagéticos e sonoros há mais de um século, por que as pesquisas historiográficas (pode-se incluir também as em Educação) baseiam-se quase exclusivamente em análises verbais¹⁵? Apesar da cultura material arqueológica, das artes plásticas, do rádio, da televisão, do cinema e, recentemente, internet, serem objetos frequentes desses estudos acadêmicos, é desconcertante constatar que a maioria das pesquisas preocupadas diretamente com imagens e sons expresse seus resultados apenas por meio das linguagens oral e escrita.

Sintomaticamente, as tentativas de investigar a imagem e o som privilegiando *linguagens visuais e sonoras* têm sido quase sempre realizadas pelas indústrias cinematográficas e televisivas, meios em geral desdenhados pela pesquisa universitária por supostamente ocuparem-se mais com formalidades estéticas do que com o rigor científico. Estudos acadêmicos, por sua vez, mantêm o costume de avaliar e intervir em imagens e sons através de um único recurso, a palavra, e seus múltiplos suportes, palestras, aulas, livros e dissertações.

Esse verbocentrismo afeta inclusive domínios que procuram desenvolver linguagens com sons e imagens atentas a exigências estéticas e epistemológicas da produção acadêmica, como Rádios e TVs universitárias. Apesar de todo o empenho, suas programações em geral oscilam entre tentar seguir o padrão de emissoras de TV e rádios comerciais (às vezes de forma bem-sucedida, mas frequentemente com resultados charlatanescos e monótonos) ou tentar produzir programas “sérios” e “de qualidade” que, não raro, são apenas versões gravadas do cotidiano acadêmico: professores falando de algum assunto, alunos discutindo algo em mesa redonda, palestras em auditórios e documentários produzidos em alguma disciplina.

¹⁴ Do verbo grego *graphéin*, “escrever”. Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.1002.

¹⁵ Utiliza-se o termo “verbal” para se referir às formas de produzir/divulgar conhecimentos científicos priorizando a palavra, seja através da oralidade, seja por meio de textos escritos.

Antes de qualquer mal-entendido, é importante afirmar que essa discussão não pretende desmerecer esforços e méritos de inúmeras pesquisas de historiadores e educadores sobre o universo do som e da imagem. Se hoje, por exemplo, desfruta-se de uma vertente historiográfica como a “História das imagens”, ou de uma metodologia educacional como a Educação; se uma pintura anônima do século XVI tem um valor documental equivalente a de um manuscrito raro do mesmo período; se *Datashows, vídeos, TVs e microsystems* compõem o cenário didático do que se chama de sala “equipada”, é, em parte, pelo êxito inconteste de historiadores e educadores em firmar sons e imagens como *linguagens* importantes para a produção de conhecimento em ambas as disciplinas.

Mas se estudiosos tratam habitualmente imagens e sons como linguagens, textos e/ou discursos, inclusive para ressaltar o valor dessa renovação conceitual para as atuais pesquisas:

[...] de lá pra cá, tanto a noção de documento quanto a de um texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, *novos textos*, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de *fontes dignas* de fazer parte da história e passíveis de *leitura* por parte do historiador (CARDOSO; MAUAD, 1997, p.402. Grifos nossos)

Por que, além de “fontes dignas” de leitura, esses textos não são também definidos como fontes estratégicas de *escrita*? Uma vez que se enfatiza tanto a importância de *ler* criticamente essas linguagens, porque se fala menos da importância de *escrevê-las* criticamente?

A possibilidade de escrever a partir de “alfabetos” baseados em sons e imagens modificou razoavelmente os rumos desta dissertação. E por ironia, um capítulo que iniciou fundamentando-se em Paul Feyrabend e Antônio Risério, terminará esboçando um possível método para conciliar a tradição verbal que marca produção acadêmica e linguagens imagéticas e sonoras que lhe desafiam novas leituras e, especialmente, novas escritas: a *historiomidiografia*.



Entre as atuais preocupações do meio educacional, talvez nenhuma seja tão recorrente quanto a dificuldade dos atuais alunos em ler e escrever. Não são poucos os professores que confessam a incapacidade de motivar seus alunos à leitura de uma bibliografia básica, como livros didáticos, ou à escrita de textos mínimos, como uma redação de trinta linhas. São fre-

qüentes as comparações entre essa atual indisposição dos alunos com a maneira como gerações anteriores cultivavam o gosto pela palavra escrita. “Naquele tempo...”.

Esse desapego crescente pela fluência verbal é frequentemente associado ao avanço dos meios de comunicação de massa e, mais recente, à cultura digital associada aos *videogames* e à *internet*. A velocidade e a facilidade com a qual as mídias contemporâneas disponibilizam suas informações teriam contribuído com expectadores “instáveis” e “passivos”, indispostos à concentração exigida para se desfrutar um romance, entediados com a cadência vagarosa de construção de um argumento escrito.

Por sorte, apesar de desalentadoras, essas constatações não geram apenas queixas. A necessidade de seduzir alunos aos universos da leitura e escrita tem fomentado intensos debates e multiplicado propostas tanto em escolas como em universidades. Como contribuição ao tema, defende-se aqui um deslocamento do “local” do problema: é possível que tudo não passe de uma enorme indisposição *nossa*, professores e pesquisadores, à leitura e à escrita.

Para enfrentar seriamente a suposta perda de motivação de muitos alunos à linguagem verbal, é preciso admitir, como corolário, que a maioria deles mostra-se *completamente motivada* diante de experiências com sons e imagens. Para sugerir qualquer “falta” nos alunos, é preciso reconhecer que essa atual geração esbanja um tipo de “erudição” adquirida em *shows*, canais de TV, *IPods*, histórias em quadrinhos, cyber cafês, clipes musicais e *lan houses* – para mencionar apenas alguns dos territórios canonizados pela indústria do entretenimento e pela cultura digital – que a maioria dos educadores não acompanha.

Se é verdade que o vocabulário de muitos alunos decepciona no momento em que precisam redigir cartas ou ler livros, nenhuma outra geração adquiriu tanta familiaridade com discursos sonoros e imagéticos como essa. E embora decresçam as chances de se encontrar, em uma sala de aula, jovens inclinados a tornarem-se poetas ou romancistas, está cada vez mais comum encontrar aspirantes a *designers*, grafiteiros, músicos, cartunistas, dançarinos, *hackers* e demais destinos que priorizam a comunicação não-verbal.

A metodologia que será defendida, a *historiomidiografia*, parte de dois pressupostos complementares: 1- ao contrário de responsabilizar o alunado, os atuais professores e pesquisadores é que precisam ampliar urgentemente suas possibilidades de ler e escrever. 2- Por leitura e escrita, será entendida a habilidade de interpretação e produção *conjunta* de signos verbais, sonoros e imagéticos. O método *historiomidiográfico* defende a possibilidade de abordar qualquer tema histórico escrevendo simultaneamente por palavras, imagens e sons.

Para viabilizar essa escrita triédrica, pretende-se mostrar como programas caseiros de computação gráfica, de edição de páginas *web* e de áudio podem ser utilizados, em conjunto

com os tradicionais editores de texto com os quais se redige a maioria das dissertações (como o *Word*), para produzir narrativas simultaneamente verbais, visuais e sonoras. Por permitirem a intervenção direta em imagens e sons e, ao mesmo tempo, possibilitarem a criação de interfaces gráficas que suportam a *publicação integrada de palavras, sons e imagens*, esses programas disponibilizam linguagens estratégicas de representação da História pouco exploradas e bastante úteis para repensar crítica e criativamente a “escrita” dessa disciplina.

Além de proporcionar desafios teóricos e práticos para supostas fronteiras entre Ciência, arte e tecnologia, o método historiomiográfico pode provocar um diálogo instigante entre a produção acadêmica, de forte tradição verbal, e o público mais amplo, cada vez mais receptivo a discursos audiovisuais.

Pode-se objetar que a presença crescente de documentos imagéticos e referências musicais em dissertações e teses já indica uma tendência inegável de renovação e ampliação do uso de imagens e sons nos (con)textos acadêmicos¹⁶. De fato, nunca houve tanta prontidão em anexar fotos, fotografias e quadros famosos como forma de “enriquecer” a apresentação de uma pesquisa; nem jamais tantas letras da MPB foram transformadas em epígrafes e citações. No entanto, embora as demandas e tolerâncias em relação à publicação de imagens e músicas cresçam, esses recursos têm sido continuamente usados apenas como “fontes dignas” de leitura e raramente como fontes estratégicas de escrita. Para sustentar o argumento de que, além de serem importantes recursos bibliográficos, a imagem e o som oferecem também novos recursos *tipográficos* ao ensino de História, esta dissertação adota uma variação sutil do conceito de fonte utilizado pela maioria das pesquisas.

Quando falam em fonte, a maioria dos historiadores aceita duas acepções sobrepostas dessa palavra. A primeira, latina e etimológica, “nascente de água” ou “bica de onde corre a água potável para uso doméstico”¹⁷, forneceu uma metáfora poderosa para a segunda, moderna e historiográfica, que define a fonte como um documento primário ou secundário de onde surge e no qual se baseia determinado estudo de História. Com essa imagem hidráulica e provedora, a fonte tornou-se uma alegoria dupla: a nascente onde o conhecimento histórico brota e o manancial onde o pesquisador bebe suas chances de tornar-se “verdadeiro”.

¹⁶ Até o momento, o uso desses recursos tem se restringido aos limites de representação do papel. Por essa razão, grande parte dos recursos imagéticos e sonoros são imagens estáticas, como fotos, fotografias, tabelas, gráficos, e referências musicais desprovidas do “áudio”, como letras de música, fotos de cantores, transcrição de partituras etc. Pressupõe-se aqui que a tendência de anexar CDs e DVDs será uma maneira de superar esses limites do papel. Por isso, quando se fala de recursos imagéticos e sonoros, alude-se também à crescente multimedialidade que apenas começou sua influência sobre textos acadêmicos.

¹⁷ Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.925.

Associados a esse conceito de fonte, é fácil perceber porque os recursos imagéticos e sonoros em pesquisas dividiram-se em duas categorias: ou tornaram-se o próprio *objeto* da pesquisa ou adequaram-se como *ilustração do objeto* pesquisado. No primeiro caso, tornaram-se a fonte documental sobre a qual o pesquisador faz perguntas e deduz conclusões. Por exemplo, quando um historiador utiliza pinturas ou músicas do século XIX como uma fonte para escrever sobre um tema como “a arte no século XIX”. No segundo caso, tornaram-se um documento que confirma o conhecimento que foi escrito pelo pesquisador. Por exemplo, quando o historiador utiliza pinturas ou músicas do século XIX como uma fonte para validar suas conclusões sobre um tema como “a arte do século XIX”. Com esse uso alternado e redutor, ora como a *origem* do conhecimento histórico, ora como um *fim* para validá-lo, as linguagens imagético-sonoras em trabalhos acadêmicos quase nunca são *meios* para construí-lo.

A escrita historiomidiográfica atribui ao som e à imagem uma função análoga a de “alfabeto”. Para isso, apóia-se em uma outra acepção da palavra fonte, corrente e popularizada pela linguagem computacional.

Se um antigo impressor do século XIX já entendia como fonte um “conjunto de caracteres tipográficos de uma mesma família, que compõem uma caixa tipográfica ou uma matriz de uma máquina compositora”¹⁸, hoje qualquer usuário de PCs associam-nas aos diversos conjuntos de caracteres disponibilizados por editores de texto como o *Word*. Há quem prefira redigir seus textos no registro clássico da fonte *Courier New*. Outros não trocam a elegância da *Verdana* por nada. Por sua clareza, a *Arial* é a preferida entre jornalistas. A simpática *Comic Sans* faz muito sucesso nos relatórios de escola. As crianças, em geral, se divertem com a simulação caligráfica da *Œgi*. Até esse parágrafo, aliás, esta dissertação era feita inteira em **Times New Roman, tamanho 12, espaçamento um e meio**, sem **negrito**, como sugere a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A historiomidiografia dedicará aos recursos de criação de programas de computação gráfica, de edição de páginas *web* e de áudio um conceito de *fonte de escrita* análogo ao atribuído aos caracteres dos editores de texto. Assim, no momento de produzir conhecimentos históricos, fontes verbais como a *Verdana*, *Arial* e *Times New Roman* desempenharão uma função equivalente e complementar ao de fontes visuais e sonoras como “pixels”, “vetores” e “ondas”; ferramentas textuais como “negrito”, “contar palavras” e “inserir nota de rodapé” serão tão usadas como o “laço poligonal”, “varinha mágica”, “colorimento interativo”, “po-

¹⁸ Id.

werclip” e *fade out*”¹⁹, usadas para editar som e imagens; arquivos gravados como “.doc” ou em “.pdf” indicarão modalidades de textos tão úteis aos pesquisadores-professores de História quanto outros feitos em “.mp3”, “.jpeg” ou “.html” .

A historiomidiografia pretende somar-se a reflexões sobre a necessidade do sistema educacional desenvolver “novas formas de *alfabetismo*” que exigirão repensar o conceito de produção de conhecimento:

Não mediremos a capacidade acadêmica só pelo conhecimento do escrito, mas por um saber mais integral que abarque as múltiplas dimensões de um tema. Assim, os investigadores terão de conhecer e entender as imagens, os sons e os artefatos associados a seus temas de pesquisa (para o qual deverão, por exemplo, ver programas de televisão, escutar gravações e visitar museus). O conceito de bibliografia, intimamente relacionado ao de pesquisa, se estenderá a todas as formas de conhecimento e não só ao conhecimento escrito ou *alfabético*. (RADA, 2004, p.118)

E pode proporcionar certa exequibilidade a um debate bastante especulativo entre historiadores:

Ainda assim, fica por indagar se, talvez no próximo século, o trabalho historiográfico não poderá por exemplo incorporar, ao par do discurso falado ou escrito, a dimensão da imagem em movimento para ser apresentado em vídeo; ou se também, incorporando recursos da linguagem de computador, o trabalho profissional de História não poderá ser apresentado como texto interativo que abre muitas vias de leitura ao usuário. (BARROS, 2004, p.12)

Até o momento, no entanto, o método historiomidiográfico só tem utilidade dentro do contexto da pesquisa aqui apresentada, por fornecer opções para uma dificuldade comum àqueles que estudam livros didáticos. Autores dedicados a esse tema têm reiterado a necessidade de repensar os “conteúdos” de muitas publicações. Eurocentrismos, etnocentrismos, racismos, anacronismos, positivismos, arcaísmos, reducionismos, teleologismos, regionalismos e tradicionalismos são apenas alguns dos focos de discussões que provocaram mudanças bem-vindas nos atuais livros, entre as quais vale destacar a ampliação e mudança de perspectiva de conteúdos sobre a história indígena e afro-brasileira.

Contudo, pesquisas sobre livros didáticos não podem resumir-se a meras críticas de conteúdo. Apesar de considerar a reflexão sobre conteúdos necessária, tanto que a maior parte desta dissertação se ocupe em rastrear temas do século dezenove presentes em livros contemporâneos, não se pretende aqui polarizar uma discussão entre conteúdos “falsos” e “verdadei-

¹⁹ Ferramentas de edição e criação de arquivos audiovisuais dos programas *Photoshop*, *Corel Draw* e *Audacity*.

ros”; muito menos resvalar na ingenuidade de tentar sobrepor um modelo supostamente “atualizado” sobre outro tido por “caduco”. Pouco valeria tentar substituir um elenco de conteúdos autoritários por outro.

Se o capítulo posterior prevê a apresentação de alternativas temáticas à aparente “mão única” da *estrutura narrativa oitocentista*, não é por confiar que esse esforço isolado sinalizará qualquer tipo de “melhoria”.

Diferente de muitas disciplinas que se apóiam fortemente em “certezas”, a História é apenas doutrinação se os jogos agonísticos entre seus saberes hegemônicos e insurgentes, oficiais e marginais, plausíveis e especulativos não forem dignamente exercitados. A máxima citada por Alan Chalmers no prefácio de *O que é Ciência, afinal?*, “nós começamos confusos, e terminamos confusos em um nível mais elevado.” (CHALMERS, 1986, p.22), embora inútil para a maioria de manuais de álgebra ou engenharia, parece mais honesta epistemologicamente (e adequada politicamente) ao mundo “confuso” em que vivem seus leitores de História da Ciência. Ao invés de justificar um conhecimento diretivo do tipo “conhecer o passado, para entender o presente e transformar o futuro”, uma declaração como a do historiador Robert Darton (1986, p.XV), “quando não conseguimos entender [...] temos a certeza de que encontramos algo”, parece sugerir um sentido mais desafiador para a elaboração/fruição de livros de História. As propostas que se avolumam no fim desta dissertação, nesse sentido, não devem ser lidas como substituições “renovadas” para conteúdos “antigos”. São apenas bons palpites: só prestam se complicarem o debate.

Voltando ao tema dos “conteúdos”, mesmo que não atinja a maioria dos alunos, o desinteresse pela leitura é um fato, por si, merecedor de atenção. É razoável supor que a monotonia de alguns leitores deve estar mesmo relacionada a uma flagrante redundância nos livros didáticos de História. Toda a pesquisa, aliás, foi motivada originalmente por um depoimento lúcido e mórbido de um aluno que não “tinha mais saco” para estudar porque já sabia “toda a História do Brasil”. Apesar de não ser regra, esse tipo de declaração tampouco surpreende quando se sabe que a maioria dos alunos brasileiros, desde que entram na escola até o 3º ano pré-vestibular, revisitam praticamente os mesmos conteúdos de História do Brasil todos os anos. E isso independe dos posicionamentos político-morais dos autores. Baseados na *estrutura narrativa oitocentista*, esquerdistas, conservadores, racistas e/ou politicamente corretos curiosamente confundem-se quando começam seus livros com os índios (ou habitantes “verdadeiros”...) do Brasil antes da chegada de Cabral; seguido das Grandes Navegações (ou expansão mercantilista-imperialista...); que desemboca no Descobrimento do Brasil (ou inva-

são portuguesa...), a partir do qual se pode encadear “todo” o resto da História do Brasil até o presente.

Porém, embora o debate sobre “conteúdos” seja fundamental, sua sobrevalorização tem ofuscado um tema de igual importância sobre a “forma” como os livros são/podem ser publicados.

É difícil imaginar um historiador delegando a escrita das últimas linhas de seu livro a um outro profissional da editora. Um autor que escrevesse capítulos inteiros sobre História Antiga, Medieval e Moderna e dissesse “pronto, o que sobrou de História Contemporânea é com vocês”, seria um sério candidato ao desemprego. Porém, para o modelo de escrita historiográfica, grande parte dos livros tem sido concebidos exatamente dessa maneira. Apesar de o historiador assinar como o suposto “autor”, na prática ele tem sido apenas o responsável pelo texto verbal dos livros. Profissionais tão diversos como “diretores de arte”, “programadores visuais”, “ilustradores” e “cartógrafos” formam o batalhão de co-autores que normalmente se responsabilizam pela criação, tratamento, edição e disposição das linguagens supostamente “técnicas” e “artísticas” das publicações. Obviamente, trata-se de uma necessidade de um mercado editorial sofisticado, que divide as competências profissionais dentro de uma complexa linha de produção. Como lembra Circe Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e *não exatamente pelo autor*. (1998, p.71. Grifos nossos)

Ironicamente, a definição tradicional do historiador como um escritor de textos, que tornou impensável imaginá-lo terceirizando a redação de suas idéias a outra pessoa, é a mesma que o tranquiliza na hora de confiar a organização da “forma” de seus livros à competência de outros profissionais.

É verdade que muitos historiadores participam da pesquisa iconográfica e sugerem caminhos gráfico-editoriais aos seus livros. Essa participação normalmente é vista como um momento indispensável para os “autores” indicarem aos profissionais da área “técnica” quais fotografias, quadros e referências musicais são mais adequadas para ilustrar aquilo que seu livro está contando. Essa espécie de “assessoria” dos acervos imagético-sonoros que ilustrarão

as palavras do autor, porém, sugere, outra vez, que a familiaridade dos historiadores em defini-los como *fontes de leitura* é sempre maior do que a oportunidade de assumi-los como *fontes de escrita*. Essa divisão do trabalho que polariza o suposto autor do “conteúdo” de um lado e os profissionais da “forma” do outro, será um dos temas implícitos em cada exercício de escrita historiomiográfica espalhado por esta dissertação. Essa divisão de trabalhos, afinal, apesar de uma necessidade indiscutível do mercado editorial contemporâneo, acaba reafirmando a provocação de Ivan Gaskell:

Embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais a vontade com documentos escritos. Consequentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com o material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas a problemática visual. (1992, p.237)

Para o método historiomiográfico, a autoria de um livro didático será estendida à escrita sob a forma de todas as linguagens que preenchem suas páginas. Através dessa abordagem, os conteúdos de um livro serão entendidos não só como as idéias, datas, frases e capítulos zelosamente imaginados pelo “autor” principal, mas também as cores, fontes, dimensões, ilustrações, anexos multimídia e quaisquer outras estratégias de editoração utilizadas pelos demais “co-autores” que completam a publicação. Na tentativa de equacionar rigor acadêmico, coerência epistemológica, erudição técnica e apuro estético, a historiomiografia pretende lançar sobre o livro didático um olhar simultâneo aos conteúdos “formais” expressos em suas palavras e aos conteúdos das “formas” com as quais são elaborados.

Foucault sugeriu em um de seus ensaios que a boa teoria é uma prática (1999, p.71). Para continuar este capítulo, foi preciso parodiá-lo: qualquer metodologia deve ser avaliada por suas realizações práticas. Por esses motivos, para continuar a defender a historiomiografia, tornou-se necessário reservar espaços para experimentá-la.

A elaboração desta dissertação pautou-se na justificativa de que suas propostas poderiam somar-se a reflexões sobre ensino de História do Brasil, notadamente com aquelas sobre livros didáticos. Mas na medida em que a historiomiografia foi sendo pensada, abriu-se uma crise: como discutir o formato de um livro didático no formato de uma dissertação? Já era impraticável confinar o debate à dimensão da palavra. Comentar apenas os “conteúdos” textuais dos livros didáticos e, quando possível, sugerir outros, desmereceria toda a riqueza imagética e multimidiática prevista pelo estudo desse objeto através do método historiomiográfico. Ao

supor que a historiomiografia realmente poderia colaborar com o debate sobre “livros didáticos”, tornou-se necessário testar se seu método sustentaria o rigor exigido por uma argumentação acadêmica. Tornou-se imprescindível avaliar se sua escrita poderia fugir ao rasgo que separa as análises *textuais* dos pesquisadores-escritores de um lado e, do outro, a produção de discursos gráficos e multimidiáticos realizados por diretores artísticos, diagramadores e *designers*. A única forma de justificar o método historiomiográfico, enfim, seria mostrando como suas premissas teóricas, apoiadas em instrumentos práticos, poderiam viabilizar uma *escrita acadêmica* composta simultaneamente de *palavras, imagens e sons* capaz de diluir a polarização entre “conteúdo” e “forma” dos estudos sobre livros didáticos.

Esse comprometimento em atender rigorosamente à fidelidade entre a justificativa, o objeto e o método desta dissertação, promoveu uma inevitável rasura no protocolo de escrita acadêmico: se *até aqui* as regras da ABNT foram zelosamente seguidas, a *partir daqui* elas serão suplementadas ou suspensas sempre e quando se tornarem um empecilho para a representação de qualquer resultado da pesquisa.



O fundamento historiomiográfico de propor *escritas acadêmicas* verbais, imagéticas e sonoras implicará em um desdobramento incomum à maioria das outras dissertações: o aproveitamento da bidimensionalidade do papel, além de atender a apresentação tradicional do texto, será reservado a intervenções livres com imagens. Se o livro didático tem sido elaborado como um produto inextricável de conteúdos intelectuais e formas gráficas, pesquisadores devem se sentir convidados para refletir e propor nesses “dois” domínios. Nesse sentido, os exercícios de computação e editoração gráfica que interferiram nas dimensões e texturas da parte impressa desta dissertação são tentativas de mostrar como *reflexões teóricas* que visam melhorias nos livros didáticos podem/devem ser realizadas no exato momento em que se criam *estratégias práticas* de representá-las na superfície de suas páginas.

A essa altura, pode-se suspeitar que o anseio historiomiográfico de realizar uma pesquisa com rigor acadêmico e, ao mesmo tempo, com uma erudição técnico-artística em linguagens multimídia seja exaustiva e/ou fuja das competências que realmente devem ser exigidas de um estudioso sobre livros didáticos de História. Todavia, esse tipo de “exigência” pode ser lida como mais uma consequência das abordagens interdisciplinares que têm marcado os estudos de História recentemente. A abertura da História para “Novos temas, novos objetos” justificou sua aproximação com campos que aparentemente não faziam parte do trei-

namento específico do historiador. Ninguém discute a necessidade de um historiador sofisticar seus conhecimentos antropológicos quando realiza uma pesquisa sobre nações indígenas do passado. Ao refletirem sobre conceitos como “tempo” e “espaço”, a maioria dos historiadores acha um procedimento correto se apropriar criticamente das teorizações da física quântica. Um historiador de séries quantitativas que não saiba explicar os fundamentos estatísticos de sua pesquisa provavelmente não será muito respeitado. Nesse sentido, assim como a História antropológica precisa dialogar o instrumental analítico dessas duas disciplinas; assim como a historiografia epistemológica deve estar a par das demais discussões científicas de ponta; assim como a cliometria procura entender a História humana entendendo também certas teorias matemáticas; parece adequado que o pesquisador do *meio de comunicação* que é o “livro didático” tente se apropriar das linguagens não-textuais que o compõem.

Infelizmente, apesar das valorosas reflexões sobre “conteúdo”, são raras as contribuições acadêmicas propositivas sobre os componentes “técnicos” e “artísticos” que estruturam as publicações voltadas ao ensino de História. Até agora, uma das únicas maneiras de estudá-los é por comparação com os demais modelos de publicação gerados pelo mercado editorial. Mais do que na academia, o imperativo de atrair públicos cada vez maiores pressionou, profissionalizou e diversificou a criação de livros, revistas, jornais e demais publicações no mundo editorial. Não há melhor maneira de ilustrar o quanto esse mercado superou a academia nas pesquisas sobre como dinamizar “conteúdos” através da criação de novas “formas” do que comparando a monocromia simétrica de uma estante repleta de teses e dissertações com os dégradés polimórficos de uma banca de revistas ou de uma livraria. Paradoxalmente, até o momento, uma das estratégias mais eficazes que acadêmicos dispõem para investigarem certos aspectos dos livros didáticos é contextualizando-os dentro da política inventiva e agressiva que a indústria editorial realiza, na sua grande parte, fora dos muros universitários.

Somente agora é possível justificar um longo preâmbulo que aproximou de forma apressada História, Educação e novas tecnologias; paradigmas acadêmicos e *pops*; cientificidade e entretenimento; dissertação e multimídia. Somente agora se pode fundamentar a citação conjunta de Nietzsche e da Turma da Mônica feita no começo do capítulo que poderia parecer apenas retórica iconoclasta. A historiomidiografia, como fundamento, atribui-se a necessidade de citar obras como *Para a genealogia da Moral* e as *Aventuras do Cebolinha* como duas fontes suplementares e ambivalentes de conhecimento: ora como documentos históricos de uma época, ora como influências estéticas, filosóficas, políticas e pedagógicas de um mesmo mercado editorial:



Figura 1: Nietzsche e cebolinha²⁰



O tom defensivo exibido por muitos capítulos teórico-metodológicos provavelmente está associado a enorme pressão para que o jovem pesquisador comprove, antes de tudo, que possui um domínio razoável dos debates ditos “fundamentais” de seu campo de pesquisa. Movido por uma lógica de aceitação-desqualificação, não é raro ver todo o processo de pesquisa/escrita de uma dissertação ser resumido apenas à última e mais ritualística de suas etapas: o ato de se submeter a uma prova pública para demonstrar leitura, entendimento e capacidade de desenvolver um argumento coerente baseado em “autoridades” no tema. No percurso desta dissertação, foi relativamente comum e constante ouvir, tanto de alunos como de professores, a opinião de que um projeto de mestrado (e mesmo de um doutorado) resume-se, antes de tudo, a conciliar uma revisão bibliográfica em uma escrita adequada. Não é sem razão, assim, que a associação de uma pesquisa acadêmica a essa espécie de sabatina que testa a capacidade de reconhecimento, tradução e transmissão da literatura canônica de determinada área seja satirizada, inclusive por nomes influentes como José Murilo de Carvalho:

Mas, atenção, não cite qualquer um. No momento, a preferência é para franceses, estão no alto Ricoeur, Lacan e Derrida. Deleuze, ChartierLefort, Foucault e Bourdieu ainda podem ser citados com proveito. Quem se lembrar de Althusser e Pulantzas, no entanto, estará vinte anos atrasado, cheirá a nafalina. Se for para citar um marxista, só o velho Gramsci, que resiste bravamente, ou o norte-americano F. Jameson. Entre os alemães, Nietzsche voltou com força, Auerbach e Benjamin, na teoria literária, e Norbert Elias, em sociologia e história, são citação obrigatória. Sociólogos e cientistas políticos não devem esquecer Habermas. Dentre os ingleses, Hobsbawn, P. Burke e Giddens darão boa impressão. Autores norte-americanos estão em alta. Em Ciência política, são indispensáveis. R. Dahl ainda é aposta segura, Rorty e Rawls continuam no topo. Em antropologia, C. Geertz pega muito bem, o

²⁰ *Considerações contemporâneas entre Nietzsche e Cebolinha*, escrita historiomiográfica realizada no editor de imagens *Photoshop CS2*.

mesmo para R. Darnton e H. White em história. Não perca tempo com os latino-americanos (ou africanos, asiáticos, etc.).²¹

Generoso, nessa mesma crônica, José Murilo termina dando recomendações para jovens pesquisadores não se atrapalharem no uso dos conceitos “apropriados” ou “inadequados”, que podem consagrar ou arruinar um texto acadêmico:

No momento, não importa qual seja o tema de sua tese, procure encaixar em seu texto uma ou mais das seguintes palavras: olhar (as pessoas, não vêem, opinam, comentam, analisam, elas têm um olhar); descentrar (descentre, sobretudo o Estado e o sujeito); desconstruir (desconstrua tudo); resgate (resgate também tudo o que for possível: história, memória, cultura, Deus e o diabo, mesmo que seja para desconstruir depois); polissêmico (nada de ‘mono’); outro, diferença, alteridade (e diferença é erudita), multiculturalismo, isto é básico: tudo é diferença, fragmente tudo (se não conseguir juntar depois, melhor); discurso, fala, escrita, dicção (os autores teóricos produzem discurso, historiadores fazem escrita, poetas têm dicção); Para maior efeito tente combinar duas ou mais dessas palavras. Resgate a diferença. Melhor ainda: resgate o olhar do outro. Atinja a perfeição: desconstrua, com um novo olhar, os discursos negadores do multiculturalismo. E assim por diante.

A ironia de José Murilo, além de um ato de bravura para alguém que possui (para estudos de História do Brasil) uma canonicidade à altura daqueles que cita, é uma oportuna indicação para concluir esse tortuoso capítulo. Até o momento, apesar da alusão a personagens de gibis, e da proposição de um método heterodoxo para escrever partes desta dissertação, a maioria das expectativas bibliográficas e terminológicas sugeridas por José Murilo foram (ou ainda serão) satisfeitas razoavelmente. Se não foram citados todos os autores nem usadas todas as palavras que sugere, pelo menos não se incorreu em graves deslizos como defender um ensino pavloviano, ou pior, adotar uma perspectiva metodológica inspirada em René Descartes.

Evidentemente, nem a metafísica nietzscheana, nem os desenhos de Maurício de Souza, ou tampouco os exercícios de historiomiografia discutem diretamente a *estrutura narrativa oitocentista* presente nos livros didáticos História do Brasil. Para dar conta dessa questão, que disparou e motivou toda a pesquisa, foi valiosíssima a leitura de inúmeros estudos especializados em temas como História do Brasil, ensino de História, livros didáticos de História “geral” e “do Brasil”. Para cumprir os conselhos zémurilianos, muitas dissertações concentram algumas páginas para a listagem e defesa pormenorizada de filiações epistemoló-

²¹ Recebi este texto por e-mail, assinado supostamente pelo historiador José Murilo de Carvalho. Não tive acesso à versão impressa deste texto, nem mesmo confirmar sua autoria. Mantive-o, porém, porque sua provocação, independente do “autor empírico”, é de extrema relevância para os debates nesta dissertação.

gicas, instrumentais conceituais e referências bibliográficas. Ao longo deste texto, preferiu-se variar esse procedimento, realizando-o de maneira dispersa e vagarosa. Até agora todas as referências teóricas, autorais e conceituais usadas surgiram *contextualmente*. Por considerá-la mais adequada e passível de avaliação, essa forma gradual e sinuosa de justificar e revelar opções teórico-metodológicas permeará todas as partes da dissertação: diluída em parágrafos, espremida por aspas, no relevo de imagens, no vão de entrelinhas, discreta em notas de rodapé. Assim, apenas ao fim de sua última página, será possível resumir todos os esforços teórico-metodológicos desta dissertação a um trocadilho das idéias de Antônio Risério: foi tudo que *se fez*.

Para concluir, é importante lembrar que no momento em que a redação desse capítulo terminava, foi uma agradável surpresa descobrir, em um canto remoto do computador, uma esquecida biblioteca de *e*-livros. No meio de centenas de textos virtuais, em uma das subpastas amareladas, “filosofia e política”, escondia-se a obra prima de Descartes, *Discurso do método*, da qual se extraiu o trecho:

Portanto, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo me esforcei por conduzir a minha. Os que se aventuram a fornecer normas devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem as dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis. Mas, não propondo este escrito senão como uma história, ou, se o preferirdes, como uma fábula, na qual, entre alguns exemplos que se podem imitar, encontrar-se-ão talvez também muitos outros que se terá razão de não seguir, espero que ele será útil a alguns, sem ser danoso a ninguém. (DESCARTES, 2002, s.p.)

Depois de tantos rodeios, ficou claro que este capítulo só queria atingir esse tipo de cautela, ser *cartesiano, demasiadamente cartesiano*.

CAPÍTULO 2 ORGANIZANDO PARA DESORGANIZAR (OU DETALHANDO A *ESTRUTURA NARRATIVA OITOCENTISTA*)

A sugestão de que uma *estrutura narrativa oitocentista*, já esboçada nas obras de historiadores da corte de D. Pedro II, permeia os livros didáticos mais adotados pelo ensino baiano de 2006, exige uma defesa detalhada e desprovida de pressa. Ao longo deste longo capítulo, o conceito de *estrutura narrativa oitocentista* será posto em exposição, tentará adquirir inteligibilidade, precisão e eficácia analítica.

Para afugentar algumas dúvidas, vale a pena começar esse trabalho de alinhamento conceitual pela negatividade, esclarecendo, antes de tudo, o que a *estrutura narrativa oitocentista* exatamente não é.

A palavra “estrutura”, nas Ciências Humanas²², acumula um estoque polêmico de usos e acepções. Apesar de toda a referência à historiografia marxista feita no início, o conceito de *estrutura narrativa oitocentista* não propõe nenhum diálogo ou assume qualquer débito em relação a reflexões feitas por Marx, ou por qualquer outro marxista, sobre conceitos aparentemente irmanados, como infraestrutura e/ou superestrutura. Mesmo reconhecendo o esforço de correntes marxistas contemporâneas em rebaterem qualquer acusação de reducionismo (explicitando as multideterminações e influências mútuas entre a produção material e a cultural), e mesmo aceitando que a teoria marxista pode oferecer um caminho interessante para refletir sobre como a produção de qualquer *texto* social se relaciona invariavelmente ao seu *contexto* social, é preciso admitir que esta dissertação possui objetivos mais limitados do que a maioria das pesquisas marxistas: pretende-se aqui apenas mostrar a presença da *estrutura narrativa oitocentista* em livros didáticos contemporâneos e não *explicar* as possíveis causas dessa presença.

Com essa opção, é bom dizer, não se menospreza o jogo de forças sócio-econômicas que acabou favorecendo determinada maneira de narrar a História do Brasil e que suprimiu outras. Ao contrário, ao privilegiar um problema pouco debatido no campo das pesquisas sobre ensino da História, tenta-se seguir uma direção oposta àquelas que se limitam apenas a atestar, de forma teórica, a existência do que Christian Laville (1999) chamou de *guerra de narrativas* históricas: procura-se, aqui, produzir conhecimentos que dinamizem/dinamitem a própria guerra. Além desse alvo historiográfico (para insistir no vocabulário bélico sugerido

²² O termo “Ciências Humanas” também acumula um estoque polêmico de usos e acepções, que não será discutido nesta dissertação. Para boas leituras sobre o tema, ler o Capítulo X, As Ciências humanas, do livro *As palavras e as coisas* de Michel Foucault (1992).

por Laville), a opção por esse recorte também ajudou a prefixar um horizonte de pesquisa e-sequível, única maneira de equacionar o descomedimento criativo que caracteriza a vida de mestrando com o calendário rígido de um programa de Mestrado.

Por analogia vocabular, uma outra vertente poderá ser ainda mais associada ao conceito de *estrutura narrativa oitocentista* do que o marxismo: o *estruturalismo*. O argumento simples de que nenhuma das inúmeras vertentes do estruturalismo, de Saussure até o momento, foi sequer consultada para pensar o termo *estrutura narrativa oitocentista* pode não convencer alguém que, ainda assim, veja certa “lógica” ou “abordagem” estruturalista norteando toda a dissertação. Nesse sentido, vale a pena continuar o trabalho negativo, detalhando qualquer característica estruturalista²³ que a *estrutura narrativa oitocentista* não tem.

Ataques e defesas ao método estruturalista são conhecidos e abarrotam bibliotecas mundo afora. Em meio a esse debate, muitas vezes confuso e centrado em antinomias, ou “falsas antinomias” segundo defensores do estruturalismo, como “sincronia/diacronia, historicidade/imobilismo e objetividade/subjetividade” (BONOMI, 1974, p.94), Roland Barthes ensaiou uma definição conclusiva: “o fim de toda a atividade estruturalista, seja ela reflexiva ou poética, é de reconstituir um ‘objeto’, de maneira a manifestar nesta reconstituição as regras do funcionamento (as ‘funções’) deste objeto” (BARTHES, 1967, p.58).

Seria irresponsável atribuir a Roland Barthes, a Levi-Strauss, a Tzvetan Todorov, ou a qualquer outra autoridade, uma palavra final sobre debates estruturalistas. No entanto, a maioria dos autores e definições parece concordar que o estruturalismo reivindica operar através de um *método rigoroso*, seja para estudar obras literárias, seja para entender o inconsciente humano ou a organização de grupos sociais. Se esse método possui *status* científico, se é apenas “uma espécie de propedêutica a uma futura Ciência” (TODOROV, 2004), ou se não passa de uma crítica erudita, não será discutido aqui. O que interessa frisar, para situar o estruturalismo no seu devido lugar (em outras dissertações), é que enquanto qualquer corrente estruturalista baseia-se em um método, e conseqüentemente em séries conceituais e regras predefinidas que são replicadas (ou reinventadas) em suas pesquisas e por seus pesquisadores, o conceito de *estrutura narrativa oitocentista*, além de independe de qualquer método, aparecerá (e talvez perecerá) apenas nesta dissertação. Trata-se, até o momento, de um conceito *estreante*, cuja tradição pode muito bem ser datada à primeira página desta dissertação, *enco-*

²³ Pressupõe-se aqui que o "estruturalismo" não se refere nem a uma "escola" claramente definida, nem a um elenco de autores-autoridades consensuais, nem mesmo à determinada área de estudos, cobrindo campos tão diversos como a Linguística, a Antropologia, a História, a Psicanálise e a Filosofia. Embora o trabalho de Ferdinand de Saussure seja geralmente considerado um ponto de partida, o estruturalismo tem sido encarado como uma abordagem geral que muda consideravelmente de acordo com a localização e o período de sua produção.

mendado, tendo a função única de traduzir, em três palavras, a hipótese obsessiva que move esta dissertação, e *efêmero*, devendo esgotar sua utilidade ao final de sua última página. Com essa primeira asserção, depois da enorme retranca, é hora de conceituar a *estrutura narrativa oicocentista* em bases afirmativas.

As reflexões sobre o “tempo” feitas pelo historiador Fernand Braudel foram decisivas para situar a palavra “estrutura” no começo desse conceito. A geração dos Anais anterior à de Braudel já havia abalado a noção tradicional de tempo meramente físico, sugerindo temporalidades específicas para o estudo de grupos humanos: “os primeiros Annales, com Febvre e Bloch, já tinham transformado a compreensão formalista e estéril de um tempo histórico filiforme, no velho esquema “linha do tempo” (WALLERSTEIN, 2003). Mas coube a geração de Braudel avançar decisivamente essas teorizações, divulgando novas concepções de tempo histórico-social através de obras paradigmáticas, como o *Mediterrâneo*. Os estudos de Braudel sobre o caráter multifacetado do tempo histórico ajudaram a desestabilizar a exclusividade da medição do cosmo-relógio newtoniano: absoluto, acumulativo e linear. A proposta braudelianna de “dividir” o tempo em tempos, resumida no conhecido trinômio *acontecimento, conjuntura e estrutura*, respectivamente a curta, média e longa duração, será útil tanto para fundamentar o conceito de *estrutura narrativa oitocentista*, quanto para avivar uma discussão do último capítulo, sobre representação do tempo em livros didáticos.

No entanto, apesar de lhe render homenagens, esta dissertação jamais pretendeu seguir qualquer “modelo” de pesquisa braudelianna. Dessa forma, distancia-se aqui frontalmente de pesquisas que propõem transposições literais da obra de Braudel para o ensino de História, como as de André Ségal:

No texto “Pour Une Didactique de la Durée”, o pesquisador e professor universitário canadense faz uma discussão sobre o aprendizado da história e do tempo histórico. Nesse trabalho, propõe que o aprendizado do tempo histórico seja construído a partir da trilogia temporal braudelianna: *acontecimento, conjuntura e estrutura*. (BENTO, 2001, p.22)

Ao contrário, o uso da palavra “estrutura” simboliza nada mais do que uma aproximação *grata*, e uma apropriação *livre*, da maneira como Braudel tentou mensurar certas “passagens” da História, mais nítidas sob a perspectiva da *longa duração*:

Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, montagem, arquitetura, porém, mais ainda, uma realidade que o tempo gasta mal e veicula muito longamente. Certas estruturas, vivendo muito tempo, tornam-se elementos

estáveis de uma infinidade de gerações: elas atravancam a história, atrapalham, portanto comandam seu desenrolar. Outras tendem a se pulverizar. Contudo, todas são, ao mesmo tempo, esteios e obstáculos. Obstáculos, elas se assinalam como limites, dos quais o homem e suas experiências praticamente não podem se libertar. Imaginem a dificuldade de romper certos limites geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo estas ou aquelas injunções espirituais: os *marcos mentais* também são prisões de longa duração. (BRAUDEL, 1986, p.74. Grifos nossos)

Provocada por essa definição (ou poética) braudeliana, a palavra “estrutura”, na *estrutura narrativa oitocentista*, servirá, sobretudo, como uma metáfora de *resistência temporal*; com sua imagem de solidez, pretende-se apontar a existência de uma temporalidade longa no ensino brasileiro: um “marco mental” de pelo menos 150 anos na maneira de narrar a História do Brasil.

Em relação à palavra “narrativa” do conceito, pelo menos um de seus significados foi antecipado quando se descreveu a historiomiografia. Ao definir as ações de ler e escrever como habilidades de “interpretação e produção *conjunta* de signos verbais, sonoros e imagéticos”, esta dissertação, por coerência, entenderá qualquer narrativa histórica como um produto tanto de palavras, quanto de imagens e sons. Mais uma vez, embora a História possua um acervo predominante de narrativas verbais e proseadas, pressupõe-se aqui que sua escrita comporta possibilidades de *narrativas visuais* e *sonoras* ainda pouco exploradas por pesquisadores e educadores. E se os bons escritores desta disciplina foram sempre e automaticamente reconhecidos por suas desenvolturas com a palavra, mais cedo ou mais tarde, outros o serão por demonstrarem fluência e erudição em redigir textos imagéticos, sonoros e multimidiáticos.

Qualquer tentativa de definir a palavra “narrativa”, aliás, costuma acender polêmicas entre as diferentes correntes de estudiosos/leitores de História, particularmente entre aqueles que discordam do próprio uso do termo como referência a trabalhos historiográficos. Essas fissuras, pelo visto, não são nada novas, podendo ser encontradas já à época do iluminismo europeu, quando “se atacava a hipótese de que a história escrita deveria ser uma narrativa” (BURKE, 1992, p. 326). Assim, em se tratando de uma polêmica centenária, ao contrário de tentar enfrentá-la quixotescamente, valerá a pena, ao menos, deixar claro para qual de seus “lados” esta dissertação se inclina.

No artigo *A História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*, Peter Burke (1992) resume o que pode ser uma das mais antigas querelas da historiografia no embate entre duas tendências: a chamada história “narrativa” *versus* a chamada história “estrutural”. Segundo Burke, trata-se de uma disputa “que parece se repetir – com variações”.

Em linhas gerais, os historiadores narrativos foram, desde o século XVIII, conhecidos pela superestima de datas, acontecimentos e outras variáveis factuais. Segundo seus críticos, tudo isso não passaria de “efemérides”, que pouco contribuiriam para explicar o passado. Aos historiadores estruturais, por sua vez, coube a imagem de pensadores ocupados não em *narrar* a História, mas em *conferir análises e interpretações* profundas, única forma de realmente entender as sociedades ao longo do tempo. Seus críticos, em troca, acusaram as obras estruturais de produzirem uma “história imóvel”, freqüentemente “reducionista” e “determinista”, incorrendo no que Evaldo Cabral de Mello chamou certa vez de “tentação generalizante da sociologia” (MELLO, 2002, p.295).

Apesar do interesse em oferecer um panorama desse debate, tanto que relembre desde os primeiros críticos da narrativa, como Voltaire, até o famoso artigo *The Revival of Narrative* (STONE, 1979), que mostra a retomada da narrativa no final do século XX, o artigo de Burke parece especialmente focado em indicar alternativas à polarização:

Chegou o momento de se investigar a possibilidade de encontrar um modo de escapar a este confronto entre narradores e analistas. Um bom começo poderia ser criticar ambos os lados, por uma suposição falsa do que eles têm em comum, a suposição de que distinguir os acontecimentos das estruturas seja uma questão fácil. (BURKE, 1992, p.333)

A dúvida de Burke sobre a possibilidade de distinguir narrativas factuais de análises estruturais, aliás, acaba levando-o a suspeitar que, sob essa aparente bifurcação, existiram sempre vias conciliadoras:

Tendemos a utilizar o termo “acontecimento” de uma maneira muito vaga, referindo-nos, não somente a eventos que duram poucas horas, como a batalha de Waterloo, mas a ocorrências como a Revolução Francesa, um processo desenrolado durante vários anos. Pode ser útil empregar os termos “acontecimento” e “estrutura” para se referir aos dois extremos de todo um espectro de possibilidades, mas não deveríamos esquecer a existência do centro do espectro. (BURKE, 1992, p.333-34)

Exatamente no que Burke chama de “área central” desse debate é que a definição de “narrativa”, da *estrutura narrativa oitocentista*, pretende se situar.

Vale lembrar que esta dissertação se ocupa de uma modalidade histórica específica: a História nacional contada em livros didáticos. E se existe uma constante em todas as Histórias nacionais destinadas a alunos é a ambição simultânea de realizar explicações estruturais *sem perder* o didatismo e a fruição do formato narrativo.

Os livros didáticos intitulados de “História do Brasil”, por exemplo, dedicam-se basicamente a responder duas perguntas estruturais: 1- como o Estado brasileiro se formou e se mantém unido?; 2- como a nação brasileira se formou e se mantém unida? A enorme complexidade de apresentar explicações para esse longo processo, pelo visto, deve ter sido um fator decisivo para adequá-las ao formato acessível e carismático da narrativa²⁴.

Nesse sentido, para tornar possível que gerações de todas as idades e gostos aprendessem questões estruturais da formação nacional, não foi por acaso que praticamente todos os livros didáticos tenham recorrido a artifícios narrativos de imediata aceitação: a personificação do *protagonista* (o Brasil), a diferenciação dos *aliados* (“Nós”, o povo brasileiro), dos *inimigos* (os “Outros”, holandeses, franceses, e os portugueses após 1822), a marcação do *começo* da narrativa (a vida tupi-guarani limítrofe ao “Descobrimento”), de seu *desenvolvimento* (os períodos colonial e imperial), de seu fim (o presente republicano) e *fins* (“nossa” existência).

Por ignorar a oposição entre narrativas factuais e análises estruturais, as Histórias nacionais destinadas à educação talvez tenham sido pioneiras em oferecer um modelo de como *narrar estruturas*: o livro didático.

Ao aderir com o que Burke chama de “área central” do debate, além de diluir fronteiras entre narradores e analistas, procura-se evitar também outros rachas epistemológicos, em especial, aquele que divide duas tendências ontológicas de pensar o conhecimento histórico: a “cientificista”, para quem a História possui métodos e rigores que a aproximam indubitavelmente de outras Ciências, e a “ficcionalista”, para quem o aspecto inventivo e estético dessa disciplina confunde-se com o de outros campos artísticos, como a Literatura.

Restringir a escrita da História apenas aos modelos da Arte ou da Ciência parece apenas, mais uma vez, desmerecer sua posição ambivalente de ser e não ser ao mesmo tempo. Trata-se de uma batalha retórica sentimental e vã, aliás, tentar medir a qualidade de uma obra histórica em função de seus supostos “graus” de cientificidade e/ou literariedade.

Para fugir a essa polarização, adotou-se uma definição talvez menos nobre, certamente mais pragmática, de História: um campo erudito de produção de conhecimentos, entre os tantos, mundo afora. E como em todo campo erudito, a validação de qualquer conhecimento, seja ele “literário” ou “científico”, não depende apenas do valor desse conhecimento *em si*; depende de um contexto de aceitação organicamente relacionado a tradições, procedimentos e

²⁴ Recentemente, esse padrão de narrar histórias foi contestado em coleções chamadas de História Temática. Essa abordagem será comentada mais à frente, quando a obra de Varnhagen for comparada com os livros didáticos escolhidos.

normas internas dos regimes de verdade (FOULCAULT, 1979), paradigmas (KUHN, 2003), programas de pesquisa (LAKATOS, 1979) que disseminam esse conhecimento e lutam por sua hegemonia.

Contextualizada nesse jogo de forças, em que critérios epistemológicos e estéticos inevitavelmente confundem-se com brigas de departamento, normas de publicação, mercados editoriais, êxito em disciplinas, agências financiadoras, linhagens de orientadores e orientandos, não faz sentido perguntar se determinada produção historiográfica é “boa” ou “ruim” apenas por suas inclinações científicas ou literárias. Essa dúvida, aliás, substitui-se por outras razoavelmente distintas: que tipo de “garantia” um historiador pretende agregar ao seu trabalho quando afirma que faz uma história com fundamentos científicos? (FOUCAULT, 1979) Que tipo de “mérito” ele almeja quando compara seu livro a um romance? Nesse sentido, apesar da palavra narrativa ser rotineiramente associada a vertentes “ficcionalistas” de historiadores, seu uso na *estrutura narrativa oitocentista* não pretende indicar qualquer adesão apriorística e oportuna, nem à “Arte” nem à “Ciência”.

Naturalmente, ao estender um tipo definição de História (um relato do que “realmente aconteceu” ou do que provavelmente deve ter acontecido) em direção a outra (um saber legitimado na dinâmica de um campo erudito) o conceito de narrativa amplia-se automaticamente: de um conjunto de datas, sujeitos e períodos que “existiram” e que podem ser “representados” através da investigação metódica e/ou da imaginação ficcional do pesquisador, para uma representação seletiva e competitiva do passado; permanentemente reescrita para o consumo político, mercadológico, educacional e lúdico de cada época.

Por sorte, inúmeros estudos sobre a publicação de narrativas históricas e seus respectivos contextos epistêmico-sócio-políticos já foram realizados. Não será preciso aprofundar esse tema aqui. É importante deixar claro, apenas, que este trabalho pressupõe que o estado brasileiro tutela/apóia/realiza investimentos incessantes para reafirmar o conjunto “Brasil”, sendo que a produção de narrativas educacionais de “História do Brasil”, desde o IHGB até o MEC, desempenha um papel privilegiado e estratégico dentro desse processo.

Finalmente, é preciso apontar um último sentido, antropológico, para o uso da palavra narrativa no conceito.

Em seu clássico-contemporâneo, *Nação e consciência nacional*, Benedict Anderson (1989) defende uma hipótese engenhosa: meios de comunicação no século XIX, como o romance e o jornal, provocaram mudanças culturais imprescindíveis para a formação dos primeiros estados nacionais no século XIX. Segundo Anderson, o capitalismo editorial (*print*

capitalism) que se desenvolvia nesse período serviu tanto como um veículo de disseminação quanto como uma plataforma de estabilização de informações imprescindíveis para que populações dispersas *territorialmente*, pela primeira vez, pudessem se pensar *simbolicamente* como parte de um mesmo “organismo sociológico”: o Estado-nação.

Diferente do que chama de *comunidade real*, uma formação social cuja extensão geográfica e densidade populacional ainda permitiria que a maioria de seus membros reconhecessem-se (ao menos de vista), Anderson batiza os estados nacionais emergentes no século XIX de *comunidades imaginadas*: embora aglutinando milhões de pessoas que jamais se veriam/conheceriam, mesmo cobrindo áreas monumentais que a maioria jamais chegaria a visitar, os membros dessa comunidade não teriam dúvidas quanto aos seus laços de pertencimento e solidariedade perante a nação (*nationness*).

Porém, ao contrário de análises essencialistas que pressupunham uma identidade cultural (língua, História e costumes comuns) como substrato de toda nação, para Anderson as *comunidades imaginadas* do século XIX ergueram-se ao mesmo tempo em que desestabilizavam/reconfiguravam inúmeras formações pré-nacionais. Esse lento processo nacionalizador só teria ocorrido a partir de mudanças “tecnológico-antropológicas” decisivas, como nas formas de experimentar a *passagem do tempo*.

Baseado em idéias de Walter Benjamin, Anderson argumenta que até o começo do século XIX, fortemente marcadas pela cosmovisão católica, a maioria das pessoas vivia uma *simultaneidade temporal* distinta daquela que os membros dos estados laicos-industriais oficializariam posteriormente. Esse “tempo messiânico”, vivido intensamente por povos europeus e descendentes entre os séculos V ao XIX, teria como marca um efeito “longitudinal” de condensar passado, presente e futuro em uma *mesma temporalidade*. A melhor maneira de visualizá-lo é invertendo o sentido e a direção da “linha do tempo” a qual estamos acostumados: ao contrário de uma seta horizontal, apontando dupla e ilimitadamente para um passado imemorial e um futuro ilimitado, esse tempo católico é mais bem representado *verticalmente*, com as setas do “passado” e do “futuro” voltando-se para o “presente”, colidindo com ele. Em cada ato cotidiano, portanto, estaria contida uma recorrência de todas as origens e destinos bíblicos; em cada instante, vivia-se o início do gênesis e o limiar do apocalipse.

Essa sensação de simultaneidade longitudinal pode explicar a freqüência com a qual quadros medievais, por exemplo, retratam seus contemporâneos dentro da manjedoura do Cristo recém nascido. Esse anacronismo para os critérios cronológicos da pintura contemporânea, para a época, não passava de uma tradução do sentimento que vinculava o “presente”

incessantemente às origens e aos destinos dos acontecimentos bíblicos. Com a formação das *comunidades imaginadas*, porém, esse tempo religioso passou a dar lugar a outro:

O que veio a tomar o lugar da concepção medieval de simultaneidade longitudinal ao tempo é, valendo-nos novamente de Benjamin, uma idéia de “tempo homogêneo e vazio”, no qual a simultaneidade é como se fosse transversal ao tempo, marcada não pela prefiguração e cumprimento, mas por coincidência temporal, e medida pelo relógio e pelo calendário. (ANDERSON, 1989, p.33)

Anderson dedica muitas páginas para defender o surgimento desse “tempo homogêneo”, para ele um dos traços fundadores do mundo ocidental contemporâneo. Essa nova percepção do tempo ganharia espaço através de uma lenta e revolucionária mudança cultural promovida, em grande medida, por novos meios de comunicação:

Pode-se perceber bem melhor por que essa transformação seria tão importante para o nascimento da comunidade imaginada da nação se considerarmos a estrutura básica de duas formas de pensar que surgem pela primeira vez na Europa, no século XVIII: o romance e o jornal. Pois essas formas ofereceram os recursos técnicos para “re[a]presentar a espécie de comunidade imaginada que é a nação. (ANDERSON, 1989, p.34)

Anderson enfatiza que tanto o jornal, para ele um “*bestseller* diário”, quanto o romance do século XIX ajudaram a formar um universo de leitores e leituras fundados no tempo do “enquanto isso”. Através do uso recorrente desse recurso narrativo, o jornal e o romance desempenhariam a importante operação cultural de familiarizar leitores (e incontáveis ouvintes de leitores) a uma sensação de *simultaneidade transversal* indispensável à viabilidade dos estados nacionais emergentes.

Segundo Anderson, esses dois meios de comunicação formaram os principais vetores de divulgação de um tipo de narrativa cujos personagens, embora muitas vezes distantes e desconhecidos, regiam-se por uma temporalidade comum. Esse *tempo homogêneo* pressuposto em jornais e romances permitiu que seus personagens, embora situados ora em “evidência” ora “ocultos” da superfície da narrativa, *já* desaparecessem do desenvolvimento da história.

Determinado romance, por exemplo, poderia apresentar os personagens “A” e “B” em sua primeira página. Logo na segunda página, porém, “B” poderia despedir-se dando espaço a um diálogo entre “A” e o recém-chegado “C”. Apesar de momentaneamente oculto, “B” não estaria fora da narrativa, “enquanto isso” mantinha-se em *outro* lugar da *mesma* his-

tória. Os jornais passariam a redigir seus textos a partir dessa mesma lógica temporal, jurando apenas restringirem-se a fatos, não a ficções. A existência de uma revolta de escravos na província da Bahia, por exemplo, poderia figurar na capa do jornal de “hoje” e sequer ser noticiada no exemplar de “amanhã”. Leitores paulistas e pernambucanos, porém, passaram a não duvidar que a província da Bahia continuava “lá”, em alguma parte do território nacional, e que logo voltaria a ser notícia.

Para Anderson, jornais e romances foram instâncias culturais decisivas para predispor pessoas à sensação desse tempo homogêneo. Essa possibilidade de imaginar uma coletividade vivendo em sincronismo, aliás, foi um pré-requisito para tornar inteligível/sensível uma outra experiência cultural característica a cidadãos dos Estados nacionais: a certeza de existirem dentro de um *tempo nacional*. Ritualizado por ciclos de horas e datas comuns, o tempo nacional forneceria aos membros das comunidades imaginadas, pessoas que provavelmente jamais se encontrariam, espalhados por uma geografia titânica e inacessível, uma inédita sensação de *vizinhaça simbólica*. “Em Brasília, 19h”.

Finalmente, pode-se voltar ao sentido “antropológico” da palavra narrativa na *estrutura narrativa oitocentista*.

A constatação de que milhões de pessoas sentem-se simultaneamente coesas e participantes de um mesmo cotidiano nacional é um fenômeno cultural por si só extraordinário. O que dizer, então, do sentimento que provoca a solidariedade/afeto dessas mesmas pessoas em relação a outras milhões de pessoas que morreram séculos atrás? E a outras que ainda vão nascer? O que dizer quando a *comunidade imaginada* sente-se familiar tanto a um passado suposto quanto um futuro pressuposto?

A hipótese de Anderson em torno da expressão “enquanto isso” foca-se basicamente sobre uma das dimensões do tempo nacional: o presente. Mas o tempo nacional tem desdobramentos cronológicos maiores. Genealogia e teleologia são normalmente os dois lados simétricos que lhe imprimem uma mesma ilusão de eternidade. Remontar ascendentes e prever descendentes de forma indeterminada talvez seja mesmo o maior *consolo metafísico* (NIETZSCHE, 1994) do tempo nacional.

O próprio Benedict Anderson indaga se a força antropológica dos discursos nacionais não reside também em sua dimensão religiosa. Para ele, o surgimento de estados laicos euro-americanos dentro do mundo medieval católico, apesar das particularidades, heterogeneidades e ambivalências de cada caso, gerou em todos uma crise de ordem metafísica. Aos poucos, a morte do Deus medieval cedeu espaço a uma metafísica cívica. Em meio ao desabamento do um céu cristão, em torno de dúvidas sobre um repouso eterno ao lado do Pai, o discurso na-

cional conseguiu instituir um outro tipo de transcendência: a nação sempre existiu e sempre existirá. Apesar de essencialmente atéia e materialista, a promessa de participar dessa espécie de eternidade coletiva imprimiu ao tempo nacional uma sensação redentora e transcendental, análoga a de qualquer religião.

Essa outra hipótese de Anderson, lançada com coragem sobre um aspecto tão subjetivo como o “medo da morte”, foi naturalmente censurada por aquilo que ela não consegue explicar: a atual e pacífica co-existência entre as velhas e novas religiões e os sentimentos de nacionalidade. Nesse sentido, ao invés de pensá-lo como uma religião laica que, um dia, substituirá definitivamente as antigas formas de pensar temas como a “origem” e a “transcendência”, talvez seja preferível entender o discurso nacional apenas por sua força antropológica evidente e atual, qual seja, a de continuar oferecendo uma resposta convincente, ao lado de outras possíveis, para muitas crises de sentido no presente e angústias de futuro vividas pela maioria das populações mundiais.

Assim como jornais e romances, os livros didáticos de História *também* podem ser entendidos como narrativas que familiarizam leitores ao tempo nacional. Naturalmente, esse tempo nacional nunca foi e nem é homogêneo. As disparidades, alheamentos, marginalidades, dessincronias, hibridizações e rupturas temporais vividas por habitantes dos estados nacionais serão temas bastante abordados nos próximos capítulos. Nesse momento, é preciso apenas lembrar que, apesar dos esforços de contextualizá-los e referi-los cada vez mais ao cotidiano dos alunos, os livros didáticos de História sempre foram e continuam sendo narrativas de reafirmação do tempo (nacional) passado. Assim, mesmo que sirvam àqueles que os usam como meio para diagnosticar o presente e/ou prognosticar o futuro, a força “antropológica” dos livros didáticos de História talvez resida exclusivamente na capacidade de dispararem reflexões sobre temporalidades retrospectivas.

O ato de ressaltar que o tempo “tem passado”, tanto no sentido historiográfico quanto no da conjugação verbal desse termo, não é pouca coisa para gerações atuais nascidas em meio a debates sobre o *Fim da História*, a McDonaldisação do tempo-espaço, o império do presente e da imponência do signo do “Fast”. Em um contexto de colapso de utopias, de calendários medidos pela circularidade de cada nova novela, da memória panóptica do Big Brother (no) Brasil, insistir que o *tempo passa* talvez seja a premissa filosófica, política e cultural mais potente que livros de História podem adotar.

Com essas afirmações, espera-se entender as narrativas dos livros didáticos menos pelo que podem ter de “religiosas” e mais pelo que efetivamente têm de “míticas”, numa acepção desta palavra próxima àquela defendida por Marilena Chauí:

Mito não apenas no sentido etimológico, de narração pública de feitos lendários, mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminho para serem resolvidos a nível da realidade. (CHAUI, 2001, p.9)

Ao atribuir um sentido mítico-antropológico ao conceito de narrativa (e, por conseguinte, às narrativas educacionais de História), busca-se outra vez resistir à oposição entre Ciência e Literatura. Embora sejam quase sempre lembradas por aquilo que as separa, essas duas áreas ligam-se frequentemente a um mesmo pressuposto ontológico: a existência de um mundo fisicalista-realista. A Ciência vincula sua palavra à busca de um “real”, mesmo quando reconhece que sua habilidade de escapá-lo sempre excede sua capacidade de traduzi-lo. A Literatura liberta sua palavra da busca de um “real”, mesmo quando reconhece que sua capacidade de traduzi-lo sempre excede sua capacidade de escapá-lo.

Muito se argumenta que o maior mérito de nosso modelo de educação artístico-científico é distanciar-se de um passado cognitivamente obscuro e supersticioso. Essa noção de que o progresso e a emancipação humana dependem de processos educativos racionais e laicos não é recente. Pode-se vê-la emergir com força em finais do século XVIII, nos ideais iluministas que se alastraram por terras européias e americanas, e principalmente do século XIX até hoje, período em que as repúblicas ocidentais acolheram-na como um lema contra as “trevas” do Antigo Regime.

Ao aludir à dimensão mítica-antropológica que compõe a narrativa de História, faz-se referência a um tipo de conhecimento que não se localiza nem exatamente nos domínios da Arte nem da Ciência; sendo muitas vezes evitado/aviltado no meio educacional por sua suposta inconformidade com a orientação laica “conquistada” pela sociedade contemporânea. Mas ao contrário do que pode parecer, a defesa dessa dimensão mítico-antropológica não busca denunciar qualquer “sobrevalorização” do pensamento racional. Não se pretende aqui adjetivar pejorativamente a educação contemporânea de “cartesiana”, “logocêntrica”, “reducionista”, “pragmática” em apelo a outros modelos educacionais, a exemplo do dito holista ou ecumênico, na qual os domínios espirituais e científicos são “harmonicamente” amalgamados. Longe disso, para os objetivos desta dissertação, o binômio mito-antropologia servirá apenas se seu uso provocar um incômodo em um fundamento constante, embora pouco assumido, no ensino de História do Brasil: o etnocentrismo.

A leitura de livros didáticos de História frequentemente seduz leitores ao um consolo civilizatório do tipo “mesmo que nosso mundo seja mesmo complicado, ainda sim, estamos

muito melhor do que no tempo violento dos romanos, das arbitrariedades medievais, ou da época da escravidão...”. Nos livros de História, geralmente reina o raciocínio implícito de que, embora tenhamos ainda problemas, ocupamos uma espécie de topo da cadeia humana; de que somos o atual destino, confuso talvez, mas seguramente “avançado”, de uma longa marcha civilizatória. Essa tendência de olhar nosso presente como o “saldo” de várias épocas passadas, como uma culminância, um acúmulo seletivo, uma “maturidade” dos processos vividos por outros povos, forma a base de nosso etnocentrismo histórico, e inverte a antiga citação de Protágoras: *nós somos a medida de todas as coisas*.

Esse raciocínio que distingue “Nós” e os “Outros” atingiu seu ápice talvez no final do século XIX. O otimismo provocado pelas mudanças sócio-políticas deste período, republicanas, liberais e industriais, somaram-se a uma confiança inédita no poder preditivo da Ciência darwiniana-newtoniana. Como já se viu, não por acaso, a “origem da história científica” coincide com esse período, como sugere Arno Wehling:

Chegara o “tempo dos metodólogos”: admitida a racionalidade do processo histórico, em qualquer uma de suas vertentes, definidos os parâmetros epistemológicos, circunscrito o território das diferentes Ciências sociais que se fundavam naquele momento (etnografia, sociologia) ou se refundiam (economia, direito, história), abria-se o extenso campo de estudo, menos brilhante e mais sistemático, da empiria. No caso da história, do documento arquivístico. (WEHLING, 1999, p.28)

A afirmação da História como um campo científico buscava diferenciar os historiadores oitocentistas de enfoques praticados por seus antecessores, assumidos como diletantes, a exemplo da crônica histórica, da história-ficção, da retórica histórica e da filosofia da história (WEHLING, 1999, p.26). Mas essa vontade de “cientificização” também buscava hierarquizar o conhecimento histórico frente a formas como povos não-europeus registravam o passado, com ênfase na cultura oral, na memória coletiva e nos mitos. Nesse sentido, baseado no pressuposto de que o conhecimento científico indicava um estágio do pensamento humano ainda não alcançado por outras culturas, a historiografia convergia com as demais Ciências sociais do período, a exemplo da antropologia:

É certo que essa antropologia de finais do século XIX procurava uma só história, pautando-se pela idéia de que certas culturas teriam permanecido na estaca zero da evolução, seriam fósseis vivos a testemunhar o passado da nossa própria sociedade. E, dessa forma, o modelo do Ocidente, caracterizado por uma evolução cumulativa e pela tecnologia — índice para definir o progresso obrigatório —, virava marca de uma humanidade unificada, mas cindida por desigualdades. Foi nesse momento, também, que essas socieda-

des foram denominadas de ‘primitivas e da eterna infância’. E, como tinham parado na história, não havia por que perguntar sobre ela. Conforme afirmava Varnhagen, o famoso historiador do Império brasileiro, “de tais povos na infância não há História: há só etnografia. (SCHWARCZ, 2005, p.3)

Bastante criticado durante todo o século XX, o fundamento “evolucionista” foi praticamente banido dos círculos de cientistas sociais. Sobre essa mudança, provavelmente todas as Ciências sociais devam muito aos esforços dos antropólogos do começo do século em relativizar o conceito de uma História única e universal. A esse respeito, vale lembrar as críticas do jovem Levi Strauss à maneira como a antropologia havia lidado epistemologicamente com o conceito de História, citadas e discutidas por Lilia Moritz Schwarcz:

“Todas as sociedades humanas têm um passado da mesma ordem de grandeza [...] Não existem povos crianças, todos são adultos, mesmo aqueles que não tiveram diário de infância e de adolescência.” Mas, se não há povos sem história, existem, sim, variações nas formas como as sociedades se representam a partir da história. Trata-se de notar, portanto, diferentes “modelos” de conceber a história: uma progressiva e acumulativa; e outra igualmente ativa, que, no entanto, voltaria sempre a uma espécie de fluxo cíclico. (SCHWARCZ, 2005, p.6)

O relativismo antropológico obrigou muitos livros a reverem suas Histórias monolíticas, centradas apenas na matriz européia. A influência decisiva da Antropologia para os rumos da historiografia contemporânea, como consequência, também marcou o campo educacional, em particular os livros didáticos História. A atual abertura de muitos livros à História cultural, a temas antes evitados por sua subjetividade como “mentalidades”, “morte”, “festas”, e especialmente a revisão profunda da maneira preconceituosa como as Histórias indígena e africana eram tratadas, são fortes indícios da recepção de historiadores a temas fundamentais à Antropologia²⁵.

Ainda assim, uma rápida leitura dos títulos disponíveis mostra que o padrão de uma História única e universal não foi abandonado. Se é visível o esforço de aumentar o espaço reservado às Histórias de índios e africanos, por exemplo, percebe-se que estas só fazem sentido quando integradas a uma espécie de tempo universal, que corre uniformemente desde a Antiguidade. De fato, não é raro encontrar alunos decorando uma lógica temporal em que todos os povos vivem uma História comum, cada qual destacando um “período” histórico espe-

²⁵ Obviamente, não se está aqui sugerindo que a Antropologia foi a única responsável por essas mudanças. A inserção de temáticas indígenas e africanas na pauta educacional deve grande parte de suas conquistas a longas lutas sociais concretas envolvendo múltiplos setores das sociedades política e civil. Aos antropólogos, especialmente, coube o papel pioneiro de discuti-los no âmbito acadêmico.

cífico: a História começa com os mesopotâmicos, seguindo respectivamente pelas épocas dos egípcios, gregos e romanos; depois dos romanos surgiram os “homens” medievais, logo vieram os modernos e, finalmente, os contemporâneos. A História do Brasil, juntamente com a dos índios e dos africanos, acaba sendo “contextualizada” na virada do mundo medieval, como um dos desdobramentos do processo de expansão mercantilista europeu. Torna-se, assim, um sub-tema das Histórias “Moderna” e “Contemporânea”: o mundo colonial-periférico.

É razoável pensar, mesmo que não se fale abertamente mais em “evolução” ou em “progresso”, que esse modelo de História que parte da Antiguidade e chega até “Nós” não se restringe a uma simples organização cronológica, mas, antes de tudo, a uma celebração etnocêntrica. Volta-se outra vez ao consolo civilizatório citado acima. O sentido de acúmulo *político*, da tirania à democracia; *tecnológico*, da pedra lascada à estação espacial; *artístico*, das cavernas de Lascaux ao Louvre; *jurídico*, do “olho por olho, dente por dente” à Declaração dos Direitos Humanos e, principalmente, *epistemológico*, do misticismo à Ciência, faz com que a maioria dos livros didáticos de História reforce um último suposto avanço, *moral*, dos “Outros” a “Nós”.

Os antropólogos provavelmente foram mais radicais em suas tentativas de mostrar que todos os povos têm Histórias do que os historiadores em assumir que todas as Histórias, inclusive a “nossa”, são artefatos antropológicos.

Nesse sentido, ao atribuir uma dimensão mítica-antropológica à palavra narrativa, o conceito de *estrutura narrativa oitocentista* problematiza uma oposição entre a História, com seu tempo racional e cronológico, e a Mitologia, com seu tempo místico e cíclico, consagrada pelo etnocentrismo nos livros didáticos.

Com essa aproximação, porém, não se trata de chegar ao extremo de afirmar, como fez Levi-Strauss, que “nas nossas sociedades a história substitui a mitologia e desempenha a mesma função” (LÉVI-STRAUSS, 1979, p.62-3). Ao contrário de sobrepô-las, vale a pena parafrasear Nietzsche ao lembrar que as utilidades e desvantagens da História e da Mitologia para a vida são distintas e específicas a cada cultura que as desenvolve. O que se pode insistir é que, de maneira análoga a qualquer sistema mitológico, baseado em ritos, a leitura de livros didáticos de História, baseada na repetição da rotina educacional, serve às sociedades laicas como uma forma de se refletir e vivenciar o tempo. Nesse sentido, a acepção mítica-antropológica que se confere aqui à narrativa histórica assemelha-se a reflexões de Paul Ricoeur:

Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da existência humana uma correlação que certamente não é acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal (RICOEUR, 1994, p.85).

A narrativa histórica, pois, será definida simultaneamente como uma *reflexão diacrônica* que a comunidade imaginada faz do seu tempo nacional e como uma forma *sincrônica de se experimentar* esse próprio tempo. Dessa forma, o conceito de narrativa nos livros didáticos será entendido tanto antropologicamente, como um recurso cultural de ordenação do tempo nacional, quanto por seu rito mítico, o *ato de narrar em si mesmo*, ou seja, como “um acontecimento: não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa” (GENETTE, 1972).

Até o momento, toda a argumentação centrou-se nos dois primeiros termos da *estrutura narrativa oitocentista*. Porém, depois de tantas páginas, fica a sensação de que tanto a palavra *estrutura*, entendida como um indício de longa duração, quanto a *narrativa*, entendida simultaneamente como um recurso acadêmico, educacional, antropológico e mítico de lidar com passagens do tempo nacional, sugerem significados tão amplos que põem em risco qualquer tentativa de operacionalizar esse conceito.

Com o complemento do adjetivo *oitocentista*, busca-se localizar melhor a *estrutura narrativa oitocentista* dentro de atuais debates educacionais sobre História do Brasil. Essa inserção do conceito dentro de uma *práxis* educacional será importante para sugerir alguns de seus desdobramentos práticos, principalmente para este professor de História que o escreve, e possivelmente para outros.

De imediato, é preciso antecipar uma provável ambigüidade, já que a própria precisão cronológica do termo *oitocentista*, ao se reportar inconfundivelmente ao século XIX, também pode induzir a falsa suspeita de se tratar de uma generalização: a tentativa de se falar sobre *todo* o século XIX. Será necessário, portanto, circunscrever melhor o diálogo com o passado que aqui se instala. Apesar de qualquer uniformidade sugerida pela expressão “século XIX”, é preciso recortar os detalhes do universo cronológico em questão. Só assim, pontilhando coordenadas específicas de personagens, instituições, correntes de pensamento, zonas geográficas e obras escritas *naquele e sobre aquele* período, é que será possível formar uma imagem do “século XIX” desta dissertação. Nesse sentido, partindo de um leque praticamente ilimitado de datas, sujeitos, territórios e documentos daquele século, promoveu-se uma imen-

sa redução na escala de observação ao se transformar *o* século XIX, histórico, em *um* século XIX, analítico.

Entre as inúmeras conseqüências desse redimensionamento, talvez a mais importante tenha sido a retirada da carga totalizante do adjetivo *oitocentista*, trocando sua monumentalidade potencial por uma localização diminuta. Consequentemente, ao contrário da tentativa de abarcar todo um século, a palavra *oitocentista* indicará basicamente o diálogo com uma única instituição do século XIX, o IHGB, através somente de um de seus pesquisadores, Francisco Adolfo Varnhagen, restringindo-se a apenas uma de suas obras, *História Geral do Brasil*. A microscopia desse recorte, obviamente, decorre de certas escolhas teórico-metodológicas da dissertação, que merecem ser destacadas.

Até o momento, já se perdeu conta da quantidade de vezes em que se falou da relação entre o século XIX e o atual, entre a obra de Varnhagen e livros didáticos recentes. Desde a primeira página, aliás, vem-se reiterando relações entre o passado e o presente, em especial, entre os anos de publicação dos dois tomos da *História Geral do Brasil*, em 1854 e 1857, e o ano da publicação dos livros didáticos, 2006. Esse raciocínio temporal, que vem forçando uma vizinhança entre datas objetivamente tão longínquas, tem exigido também a aceitação de um vocabulário carregado de palavras que tentam dar conta da passagem entre diferentes épocas, como “sobrevivência”, “legado”, “permanência”, “tradição” e “influência”.

A tentativa de seguir, passo a passo, a possível cadeia causal que explica como os escritos de Varnhagen chegaram aos dias atuais seria uma pesquisa esclarecedora e bem-vinda para o ensino de História do Brasil. Porém, por limitações de tempo, foco e competência, não será possível aqui mostrar nem os “porquês” nem os “por ondes” a *estrutura narrativa oitocentista* seguiu desde que foi proposta até ser reimpressa em livros didáticos do ano passado. Uma tentativa séria de mostrar a suposta “origem” da *estrutura narrativa oitocentista* na obra de Varnhagen e acompanhar sua longa trajetória, com influência e ecos de mais de cem anos sobre inúmeras outras obras, autores e políticas educacionais, exigiria um estudo denso e polêmico do tipo “História das Idéias” (FOUCAULT, 2000) que excede as possibilidades e objetivos desta dissertação.

Sendo assim, apesar de pressupor a existência de diversos fatores históricos e causais que permitem relacionar a *História Geral do Brasil* com atuais livros didáticos, o jogo de comparações que será feito nas próximas páginas desobrigou-se de qualquer responsabilidade de enumerá-los. A palavra *oitocentista*, afinal, não busca uma reconstituição histórica de como idéias vistas na obra de Varnhagen devem ter atravessado o século XIX ao XXI, apenas

promove um debate sobre como essas idéias *podem ser vistas* em obras específicas desses dois séculos.

Com essa opção, a *estrutura narrativa oitocentista* renuncia a qualquer explicação absoluta. Não se trata, afinal, de uma “categoria”, no sentido científico-dedutivista do termo, passível de ser aplicada aos diversos períodos da História do ensino de História do Brasil para “inferir” a permanência da obra de Varnhagen. A *estrutura narrativa oitocentista*, nesse sentido, não deve ser lida como um conceito que procura explicar a lenta *passagem* de uma tradição do século XIX ao XXI e sim como um conceito que ajuda a *localizar* uma semelhança na forma de narrar a História do Brasil em obras escritas nesses dois períodos distintos.

Qualquer eventual utilidade da *estrutura narrativa oitocentista*, nesse sentido, provavelmente será maior entre educadores de História do que entre historiadores da educação. Trata-se, antes de tudo, de uma reflexão pensada em função do contexto de sala de aula, em colaboração ao trabalho de tantos outros professores que vêm desafiando e propondo desafios ao ensino de História do Brasil.



Páginas acima, citou-se o depoimento de um aluno que não tinha mais “saco de estudar” porque sabia “toda” a História do Brasil. Embora sua opinião não seja a norma, tampouco se trata de uma exceção. A existência desse tipo de depoimento, vale lembrar, não parece ser um sintoma específico do atual modelo de educação. Ao que tudo indica, em sistemas educacionais de todas as épocas, existiram sempre alunos insatisfeitos com professores e professores insatisfeitos com alunos. Por essas razões, não é por acaso que a maioria das pesquisas contemporâneas em Educação continue ainda centrada na busca de meios para melhorar essa relação. Essa busca, em geral, resume-se em um silogismo:

P1 - Existem alunos desmotivados.

P2 - A boa educação motiva a todos.

C - Logo, mesmo alunos desmotivados serão motivados pela boa educação.

Por mais singelo, o esquema dessa dedução serve de guia a professores-pesquisadores de praticamente todas as disciplinas e ciclos educacionais. Esta dissertação não foge a regra, fazendo parte do mesmo coro que proclama consensual e incessantemente que, embora essa atual geração apresente certas resistências à leitura (P1), mudan-

ças/reformulações significativas nos livros didáticos (P2) poderão contribuir/melhorar o ensino de História (C).

Mas como mudanças no sistema educacional geralmente dependem tanto de esforços individuais quanto de políticas públicas, é fácil entender porque tantos estudos tenham se voltado para o próprio mercado editorial brasileiro, enfocando seus múltiplos aspectos, desde a discussão sobre conteúdos até relações político-financeiras entre Estado e grandes editoras.

Sobre esse tema, a maioria dos autores tende a apontar o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) como o fator determinante para a atual produção/distribuição de livros no país. Embora criado em meados da década de 80, somente a partir de 1996 é que o PNLD adquire força plena, exatamente no momento em que o MEC deixa de ser apenas um *comprador* para tornar-se também o *avaliador* oficial dos livros didáticos produzidos no país. O processo de avaliação adotado pelo PNLD, que implicou na divulgação de listas com a relação de obras recomendadas ou desqualificadas, abriu uma discussão pública sobre a qualidade das publicações brasileiras. Como era de esperar, os critérios utilizados pelo MEC não foram unanimemente aceitos, dividindo professores, editores e autores, e gerando um processo “marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses”, como sugerem Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca:

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutaram de larga vantagem frente às editoras menores. (MIRANDA; LUCA, 2004, s.p.)

Autores consagrados que tiveram suas obras desqualificadas, como Gilberto Cotrim, defenderam-se publicamente exigindo uma avaliação do próprio processo avaliativo proposto pelo MEC:

O MEC está fazendo uma interferência no cenário educacional substituindo a vontade dos professores, que vem da prática da sala de aula, pela vontade do governo. Com um guia de livros didáticos, ele classificou os recomendados, com uma, duas ou três estrelas. Os outros foram excluídos, não podem ser comprados dentro do Programa Nacional do Livro Didático. Foram banidos da escola pública e por consequência da escola privada. A recomendação funciona como um selo de qualidade, já que o MEC fez o maior estardalhaço e vendeu a idéia de que rejeitava os livros que continham erros (...) Vamos avaliar esse processo de avaliação. Há incoerências.²⁶

Ainda que se considere todo aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação, entre eles a decisão de se divulgar somente a lista de obras recomendadas, privando-se de “desqualificar” publicamente outras, o PNLD tem claramente influenciado os projetos historiográfico-pedagógicos dos atuais livros didáticos brasileiros, definindo a permanência ou extinção dos mesmos no cenário educacional.

Guardadas as óbvias diferenças de contexto, a influência do PNLD serve de lembrança sobre como o estado brasileiro, desde a fundação do IHGB, tem sido decisivo para viabilizar e visibilizar obras que, em última instância, orientam a forma como se vem entendendo a História do Brasil.

Devido à centralidade desse programa tanto para elaboração de conteúdos quanto para distribuição de livros no país, ter recebido uma “recomendação” do PNLD constituiu o primeiro e mais importante critério para escolha dos livros didáticos de História que, nesta dissertação, serão comparados à obra de Varnhagen. Vale lembrar que esse critério será utilizado menos pelo “selo de qualidade” garantido às obras recomendadas e mais pela certeza de representatividade, vendagem e circulação nacional que o PNLD lhes proporciona.

A utilização desse critério também pretende evidenciar certa contradição entre a justificativa do MEC em recomendar obras com “abordagens pautadas na *pluralidade* de realidades sociais, econômicas e culturais”²⁷ (grifos nossos) e a constatação de que todas acabam seguindo a mesma *estrutura narrativa oitocentista*. Mais uma vez, vale lembrar que discutir esse impasse não significa desmerecer mudanças temáticas, metodológicas e teóricas nos livros didáticos, mas apenas apontar o sintoma de *todas* essas mudanças seguirem uma *mesma* matriz varnhageniana.

²⁶ A ira dos excluídos Autores de livros didáticos reprovados pelo MEC reclamam dos critérios e contestam avaliação. Rita MORAES. Entrevista concedida a ISTO É, 01/07/1998.

²⁷ Guia do livro didático 2007: História: séries/anos iniciais do ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Porém, como o número de coleções recomendadas para o ensino fundamental entre 2006-7 passou de 30(trinta) e 18(dezoito) títulos foram sugeridos para o ensino médio, decidiu-se reduzir o recorte, apostando, assim, em uma análise qualitativa.

Essa redução baseou-se em um segundo critério, o de escolher obras que representassem as três grandes tendências de publicações de livros didáticos no Brasil: A primeira, que se pode chamar de *tradicional*, baseada no modelo comum à maioria das publicações feitas há décadas no país, dedicado exclusivamente a contar “toda” a História do Brasil, do período indígena-colonial ao presente. A segunda, conhecida como História *Integrada*, na qual se condensa as chamadas Histórias do Brasil, da América e Geral em uma única publicação, evitando a antiga separação dessas Histórias em volumes autônomos. A terceira tendência, conhecida como História *Temática*, cujo diferencial tem sido procurar fugir do enfoque puramente cronológico das abordagens anteriores, organizando seus livros em torno de grandes eixos temáticos e com forte opção de partir de questões do presente para investigar o passado. A escolha de representantes de cada uma dessas três tendências pretende ilustrar melhor o sintoma supracitado: o fato de uma única *estrutura narrativa oitocentista* servir indistintamente à “pluralidade” de abordagens das publicações recomendadas pelo MEC.

Finalmente, como terceiro critério, decidiu-se mostrar que a *estrutura narrativa oitocentista* está presente tanto em livros do ensino fundamental quanto do ensino médio.

E assim, a partir da definição desses três critérios, decidiu-se analisar a *Coleção História Temática*, da editora Scipione, destinada ao ensino fundamental, e os livros para o ensino médio *Nova História Crítica* e *Brasil História e Sociedade*, das editoras Nova Geração e Ática respectivamente.

É preciso lembrar que a escolha do terceiro e último critério também pretende aprofundar uma discussão sobre as dificuldades de mudar livros didáticos de História. Para justificar a freqüente reclamação de que muitas pesquisas de ponta não chegam aos livros do ensino fundamental, é comum ouvir o argumento de que alunos mais novos ainda não estão preparados para lidar com conceitos contra-intuitivos comuns à atual historiografia, como a descontinuidade e a alinearidade do tempo, a seletividade da memória, a monumentalidade dos documentos, as ambivalências identitárias e os hibridismos culturais. Muitos educadores argumentam que as séries iniciais necessitam primeiro adquirir noções estáveis de espaço, tempo, identidade e cultura, para só depois desconstruí-las. Essa necessidade de adequar conteúdos às idades cognitivas dos alunos tornou-se um argumento sensato na hora de incorporar (ou deter) novidades das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos. Para as séries iniciais, afinal, seria mais conveniente ensinar uma História acessível e de caráter introdutório do que adentrar

grandes polêmicas e problemas da historiografia. Essas últimas caberiam melhor a alunos mais velhos, que já teriam a “base” da História tradicional, sendo capazes, deste modo, de reavaliá-la criticamente.

No entanto, quando se constata que há tantas ou mais dificuldades em mudar livros no próprio ensino médio, os argumentos normalmente apelam para um outro obstáculo: o vestibular. Como não se pode inventar muito ou “fugir do assunto” nessa etapa do ensino, sob pena de privar alunos do ingresso à vida universitária, a pressão de “dar” conteúdos e seguir o programa de História “pedido” pelas provas acaba justificando certo pragmatismo na elaboração de livros e módulos.

Sem ignorar a importância de etapas cognitivas ou do vestibular, pode-se suspeitar se parte das dificuldades para a reformulação de livros didáticos também não decorre de certa crise de imaginação histórica gerada pela adoção automática e não problematizada da *estrutura narrativa oitocentista*. Para aprofundar essa desconfiança, vale a pena mostrar quais características da *estrutura narrativa oitocentista* tornaram-se tão familiares e recorrentes a livros dos ensinos fundamental e médio que acabaram associando *uma* maneira de ordenar a História do Brasil à *própria* História do Brasil. Será necessário, pois, explicitar quais de suas características fornecem hoje não apenas um modelo de inspiração ou orientação para livros didáticos de História e sim os próprios fundamentos *temáticos, científicos, estéticos e morais* com os quais são escritos.

Quando se fala em “fundamento”, alude-se aqui tanto ao seu significado teórico, “aquilo sobre que se apóia um conjunto de conhecimentos”²⁸, quanto a práticas de poder que o instituem socialmente. Até agora, todas as discussões sobre a questão do poder nesta dissertação referiram-se a instâncias formais e “macroscópicas” de seu exercício, como o Estado, o IHGB, o MEC. Mas o jogo de forças dentro de um Estado-nacional não é regulado apenas por meio de iniciativas estatais, de cima para baixo, com aparatos repressivos jurídico-policiais coagindo uma população. O poder, especialmente aquele vinculado à produção de saberes, depende também de um movimento vivido “em baixo” do Estado, produzido, reproduzido e defendido por pessoas comuns, no convívio cotidiano. Trata-se de um poder que não pode ser visto apenas como um ato de violência de um pólo opressor contra um outro vitimizado, de um Estado forte contra cidadãos indefesos. Ao contrário, a existência dessa *microfísica do poder*, como sugere Foucault, pretende lembrar o quanto cada sujeito, a cada momento, está

²⁸ Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.952.

em situação potencial tanto de exercer o poder como de ser submetido a ele. Exercido “molecularmente”, esse poder move-se incessantemente, de forma circular e alternada, sem se deter exatamente sob “domínio” de ninguém. Todos são potencialmente seus detentores e seus destinatários:

não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1979, p.183).

Para esta discussão sobre livros didáticos, interessa particularmente a reviravolta do enfoque foucaultiano em ampliar o perfil apenas negativo e interditivo do poder, enquanto opressão/repressão, para pensá-lo também como uma força criativa e geradora dentro da sociedade. Esse deslocamento teórico das discussões sobre o poder, de uma força restrita a limitar ações de indivíduos para um meio também de estimulá-las, foi bem traduzida por Thamy Pogrebinski:

Nesse contexto, o poder transparece antes em seu aspecto positivo e produtivo; ele se encontra na verdade irrompendo em pequenos mecanismos, técnicas e procedimentos e, mais do que isso: o poder se encontra em mecanismos positivos, *produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de mais poder*. (POGREBINSCHI, 2004, s.p. Grifos nossos).

Através desse enfoque, será possível especular se a permanência da *estrutura narrativa narrativa* dependeu/depende não só de forças estatais que a apoiaram/apóiam, como (e principalmente) das pessoas em carne e osso que, cotidianamente, dispuseram-se/dispõem-se a utilizá-la. A sugestão foucaultiana de que o poder é antes de tudo produtivo/positivo, indutor de prazer e mais poder, será particularmente útil para se buscar entender porque vozes aparentemente tão distintas e abordagens ditas tão “plurais” baseiam-se nesse único modelo narrativo.

É possível sugerir que parte da produtividade desse poder consiste numa batalha não-declarada, embora perceptível, em torno de hegemonia da “verdade” da História nacional. A-

final, por mais sincera e colaborativa que tenham sido as intenções de todos seus autores e pesquisadores, é possível associar a História da historiografia educacional a um enfrentamento sucessivo de gerações lutando pelo direito de contar a *verdadeira* História do Brasil. Dentro do contexto da História da educação de História do Brasil, a *estrutura narrativa oitocentista* talvez tenha desempenhado um papel fundamental para ordenar essa luta de poder/saber: formando seu próprio pretexto.

Como hipótese, é possível especular que os fundamentos da *estrutura narrativa oitocentista* foram muito menos objetos de problematização do que alvos de cobiça. A maioria dos autores de livros didáticos, aparentemente, nunca se empenhou em mudar sua lógica. Ao contrário, quase sempre se esforçaram para adquirir o direito de interpretá-la corretamente. Do “Descobrimento” até hoje, da “Invasão lusitana” até hoje ou do “Encontro de culturas” até hoje: trata-se de uma luta de *discursos* diversos em torno dos mesmos *enunciados* (FOUCAULT, 1979). A existência de um único modelo narrativo parece ter sido particularmente fecunda para uma luta centrada apenas na disputa de melhor representá-lo.

O *poder de poder* interpretar a *estrutura narrativa oitocentista* de forma correta/verdadeira talvez explique parte de sua importância e longevidade para a elaboração de livros didáticos. Para autores e editoras, afinal, tornou-se produtivo/excitante/lucrativo disputar o privilégio de contar não *uma* e sim *a* História do Brasil. Dessa forma, através de edições “completamente revisadas”, de novos temas, métodos e abordagens, a *estrutura narrativa oitocentista* ganhou permanentemente novos vocabulários sem jamais perder sua sintaxe. Essa sua capacidade de manter-se ao reinventar-se, assemelha-se ao que Marilena Chauí falou certa vez sobre o mito fundador. Assim como este, a *estrutura narrativa oitocentista* também:

não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens novos valores e idéias, de tal modo que , quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2000, p.9)



Nesta última parte do capítulo, todos os fundamentos da *estrutura narrativa oitocentista* serão mapeados e ilustrados a partir da análise comparativa entre a *História Geral do Brasil* e os livros didáticos escolhidos. Para facilitar a leitura, as seguintes siglas serão utilizadas: *História Geral do Brasil* (HGB), *Nova História Crítica* (NHC), *Brasil História e Sociedade* (BHS), *História Temática* (HT), Capítulo (C), Volume (V), Seção (S).

É bom lembrar que não serão emitidos juízos de valor sobre esses fundamentos. Pretende-se apenas mostrá-los, não julgá-los “bons” ou “ruins” em si para o ensino de História do Brasil. Diferente de lutar pelo privilégio de interpretá-la corretamente, esta dissertação pretende apenas investir na cartografia da *estrutura narrativa oitocentista*. Somente identificando seus fundamentos é que será possível desfamiliarizar a posição em que estes se situam nos livros didáticos. Somente após esse mapeamento, com a visualização clara de seus alcances e limites, será possível, no último capítulo, propor temas para o ensino de História do Brasil alheios aos seus domínios.

Por didatismo, esse mapeamento da *estrutura narrativa oitocentista* consistirá em sete seções, em que se identificará detalhadamente cada um de seus fundamentos: Estadonacionalismo, Quadripartição, Cienciocentrismo, Tempo Newtoniano, História Aplicada, Verbocentrismo/ilustrismo e Adultocentrismo.

2.1 ESTADO-NACIONALISMO

Esta seção deve muito à ironia de Luis Felipe de Alencastro que, em certa palestra, afirmou que a tendência dos historiadores em projetar a História nacional para períodos pré-nacionais era tamanha que, muitas vezes, até mesmo os dinossauros são considerados “brasileiros da gema”.

Por mais que se perceba o esforço dos livros em tentar diferenciar os “tempos” indígena, colonial, imperial e republicano, é possível mostrar como todos os autores analisados *tendem* a sobrepor a cartografia, os sentimentos de identidade e o vocabulário do estado nacional contemporâneo a períodos em que este não existia historicamente. Seguindo as provocações de Alencastro, o que se chama aqui de Estado-nacionalismo se inicia com um anacronismo histórico: a tendência de se reduzir Histórias ocorridas em territórios que *um dia seriam* do Brasil à História específica do estado brasileiro contemporâneo.

Benedict Anderson já questionou essa espécie de paradoxo que a marca o entendimento da História da maioria dos estados nacionais, não só a do Brasil: por que formações sociais objetivamente tão recentes, nascidas somente a partir de finais do século XVIII, são subjetivamente tão antigas aos olhos de seus cidadãos? Para Etienne Balibar, uma das razões para essa antiguidade subjetiva reside na capacidade das narrativas nacionais agregarem ao seu enredo períodos pré-nacionais que objetivamente lhe antecederam, formados por uma

“multiplicidade de eventos, qualitativamente distintos, dispersos no tempo” (BALIBAR, 1998, p.137) e que efetivamente não pertencem “à história de uma determinada nação”. Balibar sugere que esse impulso dos historiadores em *estado-nacionalizar* o passado implica numa “ilusão retrospectiva”:

A história das nações, começando pela nossa própria, sempre nos é apresentada na forma de uma narrativa que atribui a essas entidades a continuidade de um sujeito. A formação da nação aparece-nos, assim, como a consumação de um “projeto” ao longo dos séculos (...). Tal representação claramente constitui uma ilusão retrospectiva, mas ela traduz também realidades institucionais fechadas. A ilusão é dupla. Ela consiste em acreditar que as gerações que se sucedem umas às outras através dos séculos, sobre um território razoavelmente estável e sob uma designação razoavelmente unívoca, transmitem uma à outra uma substância invariante. E consiste em acreditar que o processo de desenvolvimento do qual nós selecionamos retrospectivamente aspectos, de tal forma que vemos a nós mesmos como a culminação desse processo, era o único possível, isto é, representava um destino. (BALIBAR, 1998, p.135-6)²⁹

Como se vê, para Balibar, a narrativa nacional impõe à trajetória de diversos eventos e populações pré-nacionais a culminância de um fim único: o estado nacional contemporâneo. Para ele, a História nacional é o palco de uma dupla ilusão temporal: a projeção anacrônica do *presente sobre o passado* e a redução teleológica do *passado no presente*.

Inspirado em idéias de Alencastro, Anderson e Balibar, o que se chama aqui de estado-nacionalismo consiste em uma *tendência* dos livros tanto de projetar anacronicamente o estado nacional a períodos alheios a sua existência quanto de lhe impor uma trajetória teleológica até o presente.

Nos livros analisados, uma das manifestações mais comuns desse estado-nacionalismo dá-se através da associação do substantivo “Brasil” e do adjetivo “brasileiro” à vida tupi-guarani anterior à chegada dos navegadores lusitanos. Nos livros didáticos analisados, por exemplo, o povoamento do Brasil chega às vezes a ter uma origem milenar:

Um pouco da História do povoamento do *Brasil* pelos índios guaranis *milênios antes da chegada dos portugueses* está sendo escavado. HT, VI, p.76 (Grifos nossos)

Graças a essas pesquisas, hoje sabemos que a agricultura é muito antiga entre os *índios brasileiros*; o cultivo da mandioca e milho, por exemplo, é feito há mais de 4 000 *anos* no vale do Rio São Francisco. BHS, C 2, p. 29. (Grifos nossos)

²⁹ Tradução para o português feita por mim baseada na edição espanhola, *Raza, Nación y clase*, da Editora IEPALA.

Seja de onde vieram, já foi comprovado que existiam seres humanos por *aqui no Brasil* há mais dez mil anos! NHC, C 12, p. 143. (Grifos nossos)

É preciso considerar também que *a chegada ao Brasil* e a colonização do continente deve ter sido um processo lento, que deve ter levado *no mínimo 70 mil anos*. HT, V1, p. 133. (Grifos nossos)

Na Coleção *História Temática*, os autores exibem um painel que didaticamente localiza “Alguns dos primeiros habitantes do Brasil” há 50.000 anos na “região Central e Nordeste”, há 6.000 anos no “litoral das regiões Sul e sudeste” e há 3,500 anos na região amazônica, entre outros:

Alguns dos primeiros habitantes do Brasil			
Povos	Caçadores e coletores	Concheiros	Agricultores e ceramistas
Localização/ período	Região Central e Nordeste (entre 50 000 e 2 500 anos atrás) Habitantes de cavernas	Litoral das regiões Sul e Sudeste (cerca de 6 000 anos atrás) Habitantes dos sambaquís (acúmulo de conchas deixadas pelas comunidades pescadoras próximo do litoral e das margens dos rios)	Região amazônica (cerca de 3 500 anos atrás) (Ananatuba)
	Florestas subtropicais do Sudeste (cerca de 7 300 anos atrás) Tradição Humaitá		Ilha de Marajó (em torno de 1 800 anos atrás) (Marajoara)
	Região Sul* (cerca de 6 700 anos atrás) Tradição Umbu		Sul (Rio Grande do Sul) (cerca de 1 500 anos atrás) (Itararé) Litoral sudeste e nordeste (cerca de 1 500 anos atrás) (Tupi-guarani)
Moradia	Cavernas (preferencialmente)	Cabanas construídas em cima dos morros de conchas.	Casas isoladas abrigo por volta de 100 a 150 pessoas
	Florestas, matas à margem dos rios		Construção das habitações em cima de morros artificiais chamados de tesos. As casas eram assim protegidas das enchentes
	Caverna ou céu aberto		Casas subterrâneas (para se proteger do frio) Formavam grandes aldeias Cabanas circulares, formando a aldeia, nas proximidades dos rios. As cabanas abrigavam várias famílias, parentes entre si
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> ■ Carne de caça ■ Frutos silvestres ■ Peixes ■ Moluscos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Peixes (bagres, tubarões) ■ Baleias e golfinhos ■ Moluscos ■ Carne de caça (macaco, anta, gambá, tartaruga) ■ Frutos e raízes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legumes, raízes e grãos ■ Carne de caça ■ Peixes
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Moluscos fluviais ■ Peixes ■ Carne de caça ■ Pequenos animais ■ Frutos silvestres (principalmente pinhão) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Legumes, raízes e grãos ■ Carne de caça ■ Peixes
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Frutos silvestres ■ Carne de caça de pequenos animais ■ Peixes 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Milho ■ Pinhão ■ Carne de caça
			<ul style="list-style-type: none"> ■ Milho, mandioca ■ Peixes, carne de caça

Figura 2: Painel “Alguns dos primeiros habitantes do Brasil”

Fonte: HT, V 1 p.135

Essa estado-nacionalização do tempo histórico é evidente mesmo em tentativas dos autores em “dar voz” aos índios que tiveram contato com os primeiros navegadores lusitanos.

A História desses habitantes pré-cabralinos é quase sempre, e automaticamente, relacionada ao Brasil:

Leia o poema a seguir, escritos pelos compositores e estudiosos da cultura popular Antonio Nóbrega e Wilson Freire, que procura reproduzir a impressão dos habitantes do *território brasileiro* na chegada dos portugueses. HT, V2, p. 67.

Portugal (ou seja, o Estado, os nobres os comerciantes) precisava de grandes extensões de terra brasileira para plantar cana-de-açúcar. Mas as terras já estavam ocupadas pelos *habitantes originais do Brasil* NHC C 16, p. 180. (Grifos nossos)

Assim, a história do povo brasileiro não começou com a chegada dos portugueses, mas teve uma etapa inicial constituída pelos processos que marcaram a vida e as atividades dos primeiros ocupantes do território, os índios. BHS, C2, p 27

Os povos indígenas *brasileiros* e de outras partes das América, *tradicionalmente*, consideravam a terra propriedade coletiva. *Isso ocorre* desde muito *antes da chegada dos europeus* ao continente. HT, V2, p 17. (Grifos nossos)

O estado-nacionalismo, como se vê, invoca uma espécie de entidade “Brasil”, pré-existente antes da chegada dos portugueses:

Agora pense um pouco: por que Portugal se empenhou tanto em trazer a linha mais para o oeste para que ela passasse sobre o Brasil, se esse tratado foi assinado seis anos antes de Cabral ter chegado aqui? Para alguns historiadores, essa é uma evidência de que Portugal sabia ou desconfiava que *o Brasil existia por aqui*. NHC, C 10, p, 126. (Grifos nossos)

Essa entidade Brasil estaria já pronta no exato momento em que Cabral desembarcou:

Mas a menina dos olhos lusitanos era mesmo o Brasil, descoberto em 1500 e colonizado a partir de 1532. O Brasil proporcionou açúcar e, a partir, do século XVIII, muito ouro NHC, C 9, p. 118.

Ao mesmo tempo já se vão quinhentos anos da chegada dos portugueses e conquista das *terras brasileiras*. Nesse longo período, será que conseguimos realmente conquistar maior igualdade de direitos entre os cidadãos? HT, V4 Apresentação. (Grifos nossos)

O estado-nacionalismo pressupõe uma unidade “Brasil” mesmo em um período em que Coroa espanhola havia subjugado a monarquia portuguesa, decidindo dividir suas novas colônias ultramarinas:

Para o Brasil, a vigência da União Ibérica teve também importantes desdobramentos. Em 1621, por exemplo, a colônia foi dividida em duas partes: o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão. BHS, C4, p 58. (Grifos nossos)

O estado-nacionalismo se manifesta frequentemente através de mapas que projetam os perímetros do estado nacional contemporâneo para o passado. Na coleção História Temática, por exemplo, para ilustrar um texto em que se fala do momento “quando os portugueses chegaram ao Brasil” no *século XVI*, os autores usam um mapa dos “países citados no texto” com uma gravura do estado-nacional contemporâneo:

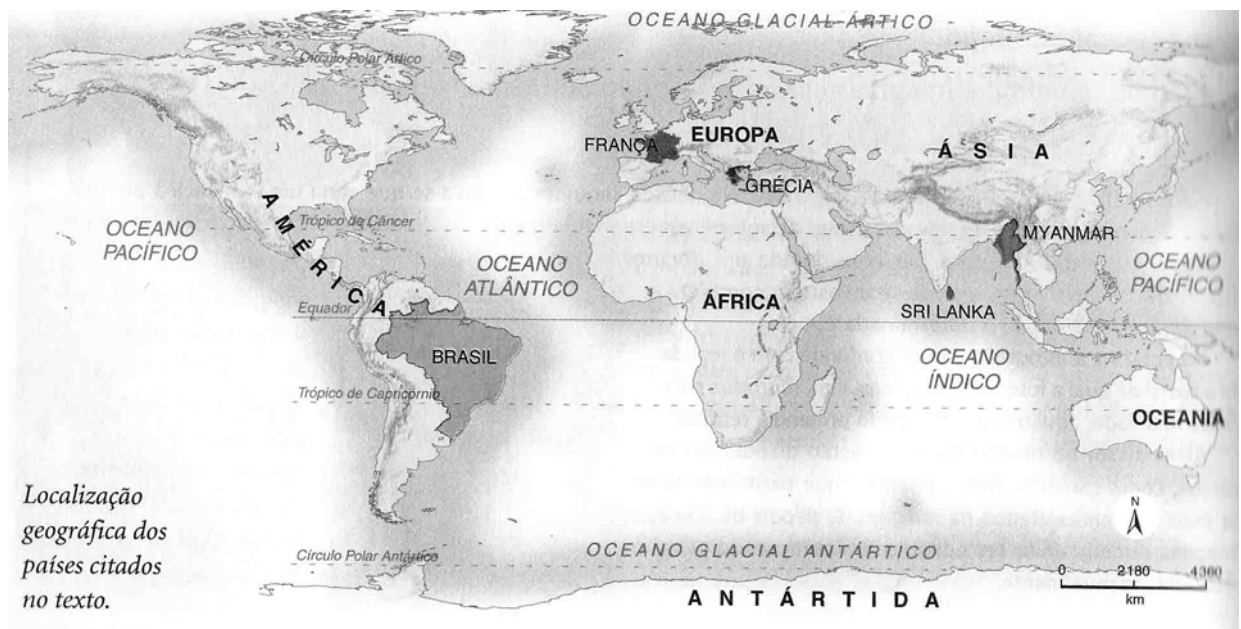


Figura 3: Pannel “História de famílias”
Fonte: HT, V 1 p.32

No livro *Brasil História e Sociedade*, todos os “indígenas no Brasil” do século XVI são mostrados dentro de um mapa detalhado do Estado nacional, que inclui as capitais de todos os atuais estados da federação, além da representação dos outros estados nacionais com quem, atualmente, temos fronteira:

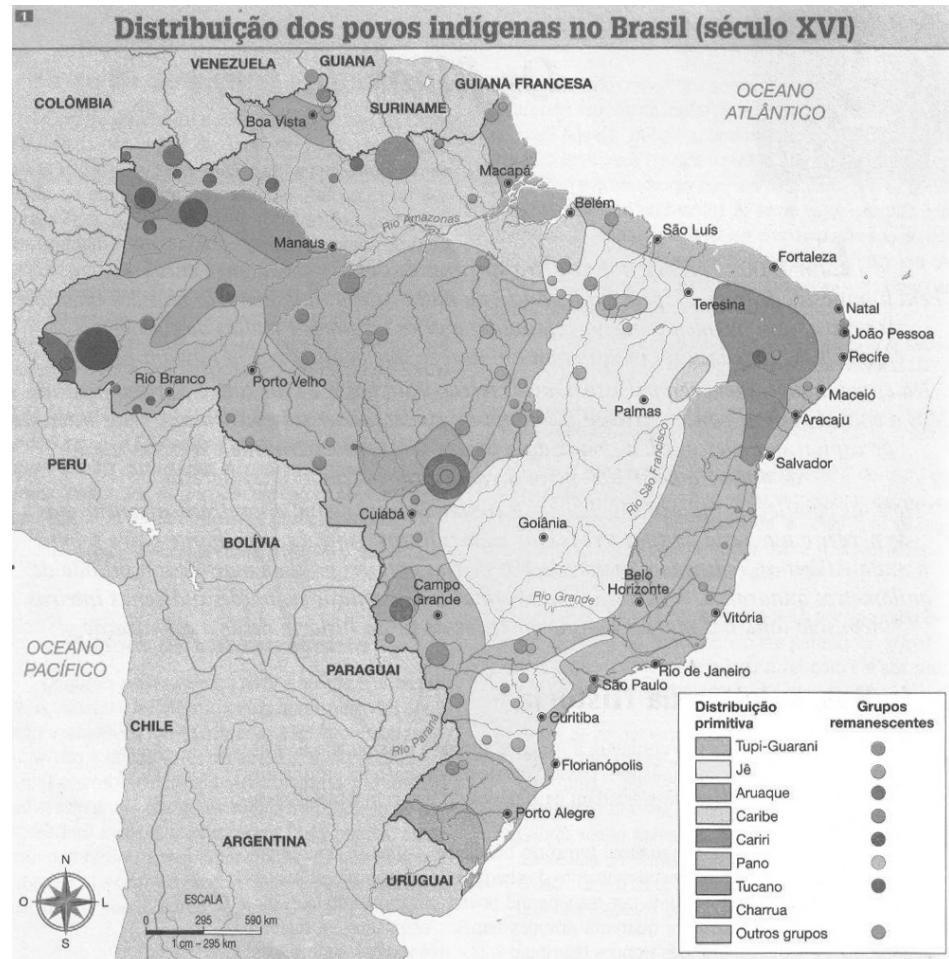


Figura 4: Painel “Distribuição dos povos indígenas no Brasil (século XVI)”
 Fonte: BHS, p.26.

A utilização de um vocabulário político-geográfico do presente para entender dinâmicas do passado é mais outra manifestação desse estado-nacionalismo, fato que muitas vezes implica em uma indistinção entre a colônia que pertenceu aos reis portugueses, entre os séculos XVI-XIX, e o nosso país contemporâneo:

Em 260 anos (1548-1808), o Brasil teve 53 governadores nomeados pelo rei. Para facilitar a administração, *o país* foi dividido e reunificado três vezes nesse período. HT, VI, p.90. (Grifos nossos)

Em abril do mesmo ano, D. João VI foi embora definitivamente do Brasil. Lágrimas nos olhos, nó na garganta, peito sufocado de saudade e alegres cofres abarrotados de riquezas obtidas no *nosso* país. NHC, C 28, p.323. (Grifos nossos)

Talvez a maior característica desse estado-nacionalismo se resuma à tendência ao uso indiferenciado da palavra “Brasil” para se referir a formações sociais distintas que se sucede-

ram no mesmo território que *atualmente* chamamos de Republica Federativa do Brasil: as *sociedades tupi-guaranis* antes do século XVI, a *colônia portuguesa* dos séculos XVI até o começo do século XIX, o *Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves* (1815-1821) e o *estado nacional brasileiro* independente que se formou desse período em diante.

Essa tendência a usar indistintivamente a palavra “Brasil” tem um de seus começos na obra de Varnhagen. O próprio título *História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal*, aliás, constitui um paradoxo no sentido proposto por Anderson. Afinal, é sobre um passado habitado objetivamente por inúmeras nações indígenas que disputavam um vasto território, por súditos do império lusitano que passaram a cobiçá-lo e por diversos povos africanos a ele trazidos à força, que Varnhagen propõe-se a começar a História da pátria brasileira:

Por segunda vez chego aos pés do Throno de Vossa Magestade Imperial com o fructo de minhas locubrações acerca da História Patria, no periodo de mais de tres seculos anterior á “era da independencia e do imperio”. HGB, Dedicatória a Sua Magestade Imperial o Senhor D. Pedro II.

Assim, da mesma forma que os autores mencionados, 150 anos antes, Varnhagen já falava dos índios habitavam o “Brasil”:

eram dialectos da mesma lingua, como dissemos, os que falavam em geral por toda a extensão do Brazil” HGB, SII, p.15.

Para fazermos porém melhor idéa da mudança occasionada pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma noticia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idea de seu estado, não podemos de civilização, mas de barbárie e de atrazo. HGB, S II, p.22.

Para em tudo o paiz ser de contrastes no estado selvagem, achava-se elle, com toda a riqueza de seu solo, o a magnificência de suas scenas naturaes, e a bondade de seus portos, tão prestantes ao commercio, possuido pelas gentes que passamos a conhecer. HGB, S I, p.12.

Como se disse, porém, além de uma perspectiva anacrônica, o estado-nacionalismo freqüentemente impõe uma visão teleológica da História. Esse teleologismo é muitas vezes visto através da sugestão de que o Brasil era um projeto em formação:

Nos séculos XVI e XVII a cultura brasileira colonial *ainda* estava se formando. Somente no século XVIII ela assumiria uma expressão plenamente autônoma. NHC, C 20, p. 232.

A associação do estado-nacional como um futuro único, como um destino teleológico para as províncias da antiga colônia portuguesa, pode ser flagrado mesmo quando se discute um período como o Primeiro reinado, no qual várias províncias tentaram se libertar do império brasileiro. No terceiro livro da Coleção *História Temática*, por exemplo, logo depois de mostrarem como a Confederação do Equador tinha proclamado sua independência do Brasil, os autores, recorrem a uma pergunta de caráter estado-nacionalista, reforçando um suposto “projeto de Brasil” que perpassaria todas as províncias daquele período:

Como os gaúchos acreditavam que o novo Estado-nação deveria se organizar, por exemplo? E os baianos? E os paulistas? Será que em cada região havia uma opinião unânime? Será que eram os mesmos problemas? Será que todos defenderam a escravidão? E os funcionários públicos, militares, profissionais liberais? Qual *Brasil* desejavam construir? HT, V3, p.172 (Grifos nossos)

De modo semelhante, Varnhagen também supunha esse destino teleológico da colônia portuguesa em se encaminhar, necessariamente, para a formação da nacionalidade “brasileira”:

[...] passavam-se nesses tempos primitivos, nas colônias brasileiras nascentes, analogas scenas as que haverão tido lugar em todos os paizes atrasados, que começam a ceder o passo á nacionalidade, que nelle se introduz coma superioridade e encanos da civilizacao sobe a barbarie HGB, S XIII, p. 211.

E aqui cumpre notar que os esforços simultâneos que ora faziam, não só esta, como outras capitánias, contra o inimigo commum, - era novos elementos que iam espreitar, pelos laços de coração, a futura união brasileira, que os Hollandezes contribuiriam depois a fazer apertar muito HGB, S XVIII, p.297-8.

O Brazil florece hoje na posse de todos os cómmodos e ornamentos das nações mais cultas[...]As nossas esperanças animadas com tantos benefícios iam creando azas para voar á gloria que nos mereceu a ascendencia que nos prezamos trazer dos Correas Sás, Souzas Coutinhos, Pires, Costas, Azevedos, Pereiras e outros antigos ceberimos argonautas, que por gloria da nação, por augmento da fé, por novo esplendor destas colônias, deixaram o ninho da sua amada pátria[...]. HGB, S XLV, p. 975.

Para Varnhagen, a nacionalidade *brasileira* estava de, algum modo, prefigurada nas lutas de ocupação e resistência no cotidiano da colônia portuguesa:

Não somos, mercê de deus, fatalistas na historia.- Cremos sin, que uma guerra de tempos em tempos pode erguer um paiz de seu torpor; cremos que a estranha, quando a costa brazílica acabava de ser occupada na totalidade, com as cidades de S. luiz e de Belem, no Maranhao e no Para, poderia estabelecer, como estabeleceu, mais união e fraternidade, em toda a família já brasileira[...] HGB, S XXXII.

Para finalizar, resta mencionar uma última forma comum de se expressar o estado-nacionalismo: a *familiarização* do passado. Essa familiarização normalmente consiste em utilizar advérbio “aqui” e os pronomes “nós” e “nosso” como forma de sugerir uma proximidade/intimidade/continuidade do nosso presente em relação aos séculos passados:

Em São Raimundo Nonato, ela (Niede Guidón) descobriu indícios de que as pessoas teriam *vivido aqui* há mais de 40 mil anos” HT, V1, p. 133. (Grifos nossos)

Esses fatores fundamentais para o início das navegações ibéricas, que trouxeram os europeus para o continente americano. Ao chegar *aqui*, confrontaram-se com povos que possuíam modos de vida diferente dos deles. HT, V2, p.31. (Grifos nossos)

Nossos antigos *ancestrais* aprenderam a viver no novo ambiente ambas do NHC, C 12, p.143.

Perceba outra coisa importante: os ingleses nos vendiam muito mais do que *nós* a eles. (Sobre a abertura dos portos em 1808) NHC, C 28, p.317.

Cabral esteve *aqui* no Brasil (litoral da Bahia), tomou posse oficial das terras e rumou para os objetivos principal de sua expedição: comerciar com os indianos. NHC, C 10, p.128. (Grifos nossos)

Certamente não *éramos* mais uma colônia. Portugal estava fora e comerciávamos *com quem queríamos*. NHC, C 28, p.325. (Grifos nossos)

Todo mundo sabe que, no caminho, o gajo (Pedro Álvares Cabral) encontrou o Brasil. A data você aprendeu na escola e não esqueceu: abril de 1500. Na verdade Portugal já sabia ou desconfiava da existência de terras para *esse nosso lado*. NHC, cap 10, p.127. (Grifos nossos)

Centenas de anos antes, um mesmo de tipo de familiarização do passado já era recorrente na obra de Varnhagen:

[...] sentenciando imparcialmente aos delinquentes e premiando o merito, sem perguntar a nenhum se procedia do sertão, se d’África, se da Europa, ou se do cruzamente de sangue. De outro modo, mal houveramos podido consciensiosamente condemnar aos ferozes assassinos do *nosso* primeiro bispo. HGB, PREFÁCIO, p. XXIV. (Grifos nossos)

A cidade defendia-se e sustentava-se; mas os *nosso*s sem esquadra não podiam fazer se temer sempre das naos francezas. HGB. (grifos nossos)

[...] já na Hollanda se começava a discutir a idéia do abandono do Brazil, quando uma lamentável ocorrência veio a muddar a face dos acontecimentos, atiča a guerra, e prolongar a duração do domínio estrano. Referimo-nos á deserção, das fileiras *dos nosso*s para as do inimigo, de Domingos Fernandes Calabar[...] HGB, S XXIII, p. 517. (Grifos nossos)

A naturalização do presente sobre o passado, a estado-nacionalização de povos e culturas objetivamente alheios à História do país em que vivemos, talvez forneça o suporte decisivo para uma segunda característica da *estrutura narrativa oitocentista*, a quadripartição.

2.2 QUADRIPARTIÇÃO

De forma simples, chama-se aqui de quadripartição a *opção* de subdividir a História do Brasil em quatro períodos sucessivos na linha do tempo: indígena, colonial, imperial e republicano.

Até o momento, esse fundamento da *estrutura narrativa oitocentista* foi o único sistematicamente mencionado. Nas primeiras páginas desta dissertação, já se tentava traduzi-lo por meio do seguinte esquema:



Nos livros, a aceitação desse esquema cronológico consagrou uma divisão quadripartite e seqüencial dos “períodos” da História do Brasil, tornando didática a visualização da passagem do tempo na História nacional: um período *originário*, indígena (também chamado de ameríndio, tupi-guarani ou pré-cabralino), seguido de um período *fundador*, colonial, passando por um período *emancipador*, imperial, chegando ao período *contemporâneo*, republicano.

Essa trajetória de aproximadamente “cinco séculos”, do encontro inicial entre tupiniquins e Cabral até o estabelecimento da colonização, da autonomia política do Império até

todo atual presidente, tornou-se hegemônica para o entendimento da História do Brasil nos materiais didáticos.

Vale lembrar que a *História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal* de Varnhagen, como fica claro no próprio título, não dedica capítulos diretamente nem ao Primeiro Reinado, nem à Regência, tampouco ao Segundo Reinado, durante o qual foi publicada obra. É preciso lembrar, portanto, que a obra de Varnhagen faz uma descrição *direta* apenas ao período indígena e colonial, sendo *indireta* a referência ao período imperial subsequente. Não era objetivo de Varnhagen nessa obra aprofundar a História em andamento do império no qual ele próprio vivia, mas somente explicar os períodos indígena e colonial que lhe antecediam. A escrita de uma obra sobre o período da Independência, porém, havia sido prometida formalmente a D. Pedro II, como se pode ler tanto na dedicatória quanto nas últimas páginas da *História geral do Brasil*:

Desvaneço-me em proclamar que devo o ter conseguido terminar esta obra; preambulo da gloriosa Historia da Independencia que não tardarei a publicar. HGB, Dedicatória a Sua Magestade Imperial o Senhor D. Pedro II.

Essa nossa Historia da Independencia ja se acha escripta, e sera publicada apenas consigamos elucidar algumas poucas dúvidas que ainda temos. HGB, S LIV, p 1198.




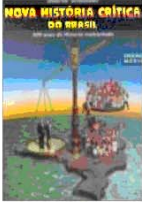
O que se está chamando nesta dissertação de quadripartição, portanto, não foi uma proposta definitiva de um indivíduo isolado, mas, antes de tudo, uma realização processual e coletiva, cuja obra de Varnhagen é apenas um dos lugares fundadores. Se esse historiador oitocentista desempenhou um papel pioneiro em popularizar a narrativa da História do Brasil que parte dos índios originários, cede lugar à colonização e chega ao limiar do império, coube a historiadores posteriores “completarem” essa linha do tempo exatamente do ponto onde ele havia deixado, descrevendo em detalhes os períodos imperial e republicano³⁰.

Numa declaração de tom profético, inclusive, referindo-se aos historiadores “que não tardarão a aparecer”, o próprio Varnhagen parece ter previsto a possibilidade de sua obra ser completada no futuro:

Estes principalmente, ao ter presente este todo, o avaliarão com justiça; e quase ousamos dizer que quantos mais defeitos lhe achem, isto é, quanto mais o estudem, mais apreciarão o serviço preparatorio que aqui lhes offerecemos. HGB, Prefácio, p XXIII.

³⁰ O próprio Varnhagen realiza parte dessa tarefa ao publicar o livro *História da Independência do Brasil* em 1875.

Provavelmente, a melhor maneira de visualizar a presença desse “serviço preparatório” de Varnhagen seja comparando-o com capítulos dos livros didáticos analisados. Apesar das diferenças dos títulos, é possível flagrar em todos uma ordem temática e cronológica comum, com os *três períodos* antecipados por Varnhagen, indígena colonial e imperial, sendo completados *peelo quarto*, republicano:

	Brasil Indígena	Brasil Colônia	Brasil Império	Brasil República
HGB		Descrição do Brasil em geral (S I) Dos índios do Brasil em geral (S II) Lingua, usos, armas e industria dos tupis (S III) Ideias religiosa e organização social dos tupis (S IV) Descobrimetos da América e do Brazil (S V)	Attende-se mais ao Brazil. Pensamento de colonizal-o em maior escala (S VII) Direitos dos donatarios e colonos. Portugal nesta época (S X) Chronica primitiva das seis capitancias cuja colonização vingou (S XI) Vida dos primeiros colonos e suas relações com os índios (S XIII)	História da Independência e do Império (prometida por Varnhagen na DEDICATORIA a D. Pedro II e no final do livro)
BHS		Os Filhos da terra (C 2, Unidade I) A idade de ouro na colônia (C 6-9, Unidade II)	O império (C 10-15, Unidade III)	A república (C 16-22, Unidade IV)
HT		Os indígenas do Brasil atual(L2 Capítulo 4)	A aventura das Navegações.(L2, Cap. 3) Fragmentos da vida colonial no Brasil(L2, cap 8)	O império Brasileiro: revoltas, terra e escravidão(L3, cap 10) O fim do império brasileiro: a República dos coronéis e do progresso(L4, cap 7)
NHC		“Nossos” índios (C 12)	Colonizar o Brasil (C 13) Escravidismo colonial (C 17) Brasil: revoltas anti-coloniais (C26)	Independência do Brasil (C 28) O primeiro reinado (C 31) A regência (C 32) O segundo reinado (C 33)

2.3 CIENCIOCENTRISMO

Paradigmas históricos alternaram-se desde que Varnhagen publicou a primeira edição da *História Geral do Brasil*. Se no século dezenove o conhecimento científico adquiriu seu grau máximo de confiança dentro de sociedades ocidentais, os séculos XX e XXI acumu-

laram diversas razões para tomá-lo com ceticismo. Nesse sentido, seria difícil encontrar obras publicadas em 2006 adotando a mesma concepção de Ciência defendida por Varnhagen.

No entanto, como se pretende mostrar com a comparação dos trechos a seguir, mesmo que adotem definições distintas de Ciência em função da mudança de contextos intelectuais, tanto a obra de Varnhagen quanto livros analisados adotam essencialmente os *mesmos* fundamentos científicos:

1- A História é uma Ciência e, por conseqüência, todos os conhecimentos históricos dos livros;

2- Por serem científicos, os conhecimentos históricos nos livros são também verdadeiros, exceto aqueles que “ainda” não adquiriram consenso entre a comunidade de historiadores;

3- Conhecimentos não-históricos abordados nos livros procedem de outras disciplinas também científicas, como a Antropologia, a Física, a Geologia, a Astronomia e a Economia;

4- Ao utilizar conhecimentos não-científicos, o autor deve adequadamente classificá-los em seus respectivos campos não-científicos de saber: “mito”, “astrologia”, “religião”, “crença”, “memória coletiva”, etc.

Escrita em um contexto de crença inabalável e otimismo em relação à Ciência, as declarações de Varnhagen situam-se dentro de uma conjuntura que a associava a cientificidade histórica com a própria civilidade alcançada pelo país:

Seja como porém for: saiba-se que desde que nos proposemos a consagrar ao Brazil as nossas vigílias, para, no esclarecido reinado de Pedro II, e mediante o seu alto e valioso apoio, escrever, com certa unidade de fôrma e coma a dos principios que professamos, uma conscienciosa historia geral da civilização do nosso paiz, padrão de cultura nacional, que outras nações civilizadas só ao cabo de seculos de independencia chegaram a possuir, ou não possuem ainda. HGB, Prefácio, p. XXI.

Alcançar essa civilidade, naturalmente, só era possível seguindo os padrões de desenvolvimento científico e literário europeus, tarefa que passaria a ser desempenhada com a inauguração do IHGB fluminense:

A fundação do Instituto veio pois a dar-nos grande valor para a empreza, principalmente desde que o augusto Chefe do Estado resolveu collocar-se de

facto á frente delle, apreciado altamente os trabalhos acerca da historia patria, pelos auxilios que podem prestar(independentemente dos que proporcionam á erudição e á litteratura) ao estadista, ao jurisconsulto, ao publicista, ao administrador, ao diplomata, ao estrategico, ao naturalista, ao financeiro e aos varios artistas; e talvez tambem prevendo que com serviço nenhum melhor do que os que tivessem relação com a história e geographia(e aqui cabem todos os podutos naturaes), poderiam os seus subditos ser uteis ao saber humano em geral, *entrando na grande communhão scientifico-litteraria europea*. HGB, Prefácio, p. XXII. (Grifos nossos)

Emparelhada ao padrão *scientifico-litterario* europeu, as afirmações de Varnhagen sobre a História são diretas e orgulhosas, especialmente por seu compromisso com a “verdade”:

[...] aos que lamentam o ver dissipadas algumas d’essas illusões, que já nos haviamos acostumado a respeitar. Aos que lamentem o ver dissipadas algumas dessas illusões de apregoados heroismos, rogâmos que creiam que os haveremos procedido n’essas jeremiadas; e pedimos se resignem ante a verdade dos factos. HGB, Prólogo, p. XIII.

Convencidos de que a verdade é a alma da história, que só ella pode oferecer harmonía eterna entre os factos narrados. HGB, Prólogo, p. X.

Tambem nos cumpre repetir aqui o que ja outra vez dissemos, que o amor á verdade nos obrigará mais de uma vez a combater certas crenças e illusões, que já nos haviamos acostumado a respeitar. HGB, Prólogo, p. XIII.

A Ciência histórica, para Varnhagen, se manifesta na imparcialidade de suas conclusões:

Sirvam estas ligeiras considerações para indicar o espirito de tolerancia que reinará nesta obra, que, como acariciada por nós em toda a vida, aspira, pela sua propria imparcialidade, a passar á posteridade, tanto no Brazil como fóra dele. HGB, Prólogo, p. X.

No seu uso metódico de fontes históricas:

[...] pelos argumentos incontestáveis que resultam das provas que, mediante aturado estudo, conseguimos reunir. HBG, Prólogo, p. XIII.

[...] pois(não nos cançaremos em repetil-o), não consiste o bom critério desta em juntar muitos factos, nem muitas autoridades, mas sim em aprecial-os devidamente, apurando delles e dellas a verdade. HGB, Prólogo.

E na aplicabilidade desse conhecimento científico:

[...] ora se com respeito a todas as nações são estes principios verdades in-concussas, com mais razão se applicam a elles á brazileira” HGB, Prólogo, p VII.

Como diz Arno Weling (1999, p.63), Varnhagen era um historicista erudito e, como tal, fazia questão de se diferenciar daquilo que considerava diletantismo em outras correntes de historiadores:

Como temos dito por vezes, a escola historica a que pertencemos, é estranha a essa demasiado sentimental que, pretendendo commover muito, chega a afastar-se da propria verdade. HBG, Prólogo, p. XIII.

Livros didáticos de 2006 já não defendem palavras como “verdade” e “imparcialidade” da forma otimista e aberta como Varnhagen. Nesse sentido, para mostrar a semelhança dos fundamentos científicos das publicações analisadas com a História Geral do Brasil oitocentista é necessário dedicar atenção à maneira mais sutil, muitas vezes indireta, com a qual publicações do ano de 2006 ressignificaram a própria palavra à Ciência e como a utilizam para validar as suas narrativas de História.

Apesar da orientação ao politicamente correto dos atuais livros didáticos, o pressuposto de que a História e outros saberes abordados nos livros são científicos, salvo aquelas exceções classificadas pelo autor, implica geralmente em uma não declarada, mas visível, polarização de saberes. Os livros didáticos analisados são marcados pelo que pode se chamar de *cienciocentrismo*, ou seja, por uma forte tendência em deixar claro que existe, a “nossa” forma científica de ver o mundo distinta das demais formas não-científicas dos “outros” povos.

Nos livros didáticos estudados, a valorização desse cienciocentrismo é normalmente feita através do uso sistemático do pronome “Nós”, e de seu possessivo “nosso”, sempre e quando os autores tratam de temas científicos. Essa “nossa” localização ao lado da “Ciência” é recorrente ao longo de todo o primeiro capítulo do livro *Tempos e Culturas*, da coleção da História Temática, não por acaso chamado de *As teorias científicas sobre a origem do mundo*:

Para compreender a formação da Terra, *precisamos* recorrer a escalas de tempo de milhares, milhões e até bilhões de anos. *Chamamos* essa contagem de tempo geológico [...] O Sol, a Terra e os demais planetas e astros do *nosso* sistema solar formaram-se por volta de 4,6 bilhões de anos atrás [...] HT, V1, p. 62. (Grifos nossos)

No mesmo capítulo, em contraste com esse “nós” científico, os autores tem a preocupação em lembrar que os “outros” também possuem formas de pensar as origens do mundo.

Essas, por sua vez, não são científicas e sim mítico-religiosas, como se pode ler através do trecho *Mitos da criação do mundo*:

Muitos povos – se não todos –, em outras épocas e locais, formularam explicações próprias sobre a origem do mundo. [...] Os judeus e os cristãos, por exemplo, acreditavam que Deus criou o universo e os primeiros indivíduos da espécie humana: Adão e Eva.

Os chineses antigos, por sua vez, acreditavam que o universo era um ovo em pé: a terra seria a gema que flutuaria no meio do oceano (clara)...

Para alguns povos antigos do Norte da Europa, existiria uma árvore gigante segurando o universo. HT, V1, p 65.

A força desse cienciocentrismo se manifesta sutilmente, mesmo em capítulos que se esforçam em balancear a existência tanto de teses científicas como de formas míticas de explicar a origem do planeta. No final do capítulo 6 do primeiro livro da *História Temática*, por exemplo, após toda a dedicação em conhecer a visão do “outro”, um exercício de revisão reafirma como “nós” devemos, de fato, entender (cientificamente) a criação do planeta:

Somente estudando o passado remoto do nosso planeta é que podemos descobrir quando aparecem os diferentes tipos de animais e de plantas e compreender que outros se extinguiram muito antes dos seres humanos aparecerem sobre a Terra. Como vimos, a *única maneira* de conhecermos a existência dessas formas de vida desaparecidas é pela *paleontologia*, que faz análise dos fósseis. HT, V1, p 67. (Grifos nossos)

Uma das formas mais comuns dos livros manifestarem esse cienciocentrismo é por uma estratégia de aproximação, avizinando a História das demais pesquisas científicas, situando-as dentro de um mesmo “campo”, como se vê no livro *Brasil História e Sociedade*:

Os estudos e pesquisas sobre os povos indígenas brasileiros avançaram muito nos século XX, tanto nos campos tradicionais da história, antropologia e arqueologia, quanto nas áreas da geologia, demografia, lingüística, botânica, bioquímica e genética. Ampliaram nosso conhecimento e permitiram corrigir erros e preconceitos sobre essas populações chamadas por muito tempo de ‘primitivas’. BHS, C2, p 26.

Esse cienciocentrismo também se manifesta quando se tenta mostrar como a História vem buscando explicar domínios não-científicos, como o mito e a religião:

Não é o propósito deste livro discutir as questões de fé. Cada pessoa tem sua crença religiosa e devemos respeitar quem pensa diferente de nós, certo? Adotando esse pressuposto perguntamos: o que os historiadores atuais sabem sobre a personagem histórica de Jesus Cristo. Essa é uma pergunta que divi-

de os próprios historiadores. [...] Há historiadores que chegaram a duvidar de que exista alguma prova concreta da existência da personagem histórica de Jesus de Nazaré! NHC, C 3, p 55.

No livro *Nova História Crítica*, o próprio autor é quem explica cientificamente porque a astrologia não é uma disciplina científica:

A Ciência que estuda os objetos celestes é a Astronomia. Galileu e Copérnico eram astrônomos. Astrologia é outra coisa. Ainda hoje muita gente acredita que segue o destino marcado pelos astros e não faz nada sem considerar o horóscopo. Porém, os cientistas afirmam que a astrologia não é científica. A astrologia é baseada na ilusão que as constelações seriam formadas por estrelas coladas na casca da abóboda celeste. NHC, C 19, p. 223.

Como se pode ver, o cienciocentrismo cria uma tendência unilateral: apenas a Ciência explica a crença dos outros, nunca o inverso.

No primeiro livro da *História Temática*, um *imenso* detalhe ajuda a ilustrar o que se vem se chamando de cienciocentrismo. Os autores reservam todo um verbete, “o que é mito?”, para explicar o modo de pensar dos “outros”:

O que é mito? A palavra mito é de origem grega (mythos) e significa ‘fábula’. Desde as primeiras sociedades, as narrativas míticas foram criadas como forma de explicação simbólica para a origem dos elementos da natureza, dos homens e das coisas que os rodeiam. Em geral, os mitos são transmitidos por tradição oral e compõem-se de deuses, mortais e personagens fabulosos. Ainda hoje vários povos mantêm seus mitos pela oralidade. HT, VI, p. 65.

No mesmo livro, porém, o substantivo “Ciência” e o adjetivo “científico”, são dispensados de qualquer definição. À Ciência, pois, atribui-se uma autoridade suposta, desvinculada de qualquer auto-reflexão filosófica, histórica e/ou antropológica. A Ciência é.

A autoridade científica é normalmente associada a um processo de acúmulo de conhecimentos inaugurados com mundo moderno, fundados por marcos importantes, como a “revolução científica” do século XVI:

Dizemos que houve uma “revolução científica” no século XVII não apenas porque foram realizadas muitas descobertas importantes, mas principalmente porque a maneira de entender o que é a Ciência viveram uma transformação radical. [...] A partir do século XVII, consolidou-se a idéia de que fazer a Ciência era ainda mais do que isso, fazer Ciência era *explicar* a realidade. NHC, C 19, p. 221. (Grifos do autor)

Para o livro *Nova História Crítica*, o surgimento da Ciência no século XVI é fundamental para explicar o contexto histórico em que a crença perdeu terreno para um conhecimento seguro:

A fantasia e o heroísmo foram substituídos pelo cálculo e pela perspectiva de lucros. A experiência prática mostrou que a terra é redonda e que havia novos continentes, ou seja, provou-se que a **experiência** e a **observação calculista** é que são o caminho para o conhecimento da natureza. NHC, C 11, p 137. (Grifos do autor)

As mudanças desse mundo antigo-medieval, hermético e religioso, para o mundo moderno, racional e científico, são marcadas pelo gênio de personalidades como Galileu e Descartes:

(Galileu) Foi para o alto de uma torre, jogou várias vezes os objetos e constatou empiricamente que Aristóteles e a tradição *estavam errados*: em queda livre, os objetos caem no chão ao mesmo tempo, com a mesma velocidade (converse com seu professor de física a respeito) NHC, C 11, p. 133. (Grifos nossos)

A partir daí, ele (Descartes) acreditava que se poderiam deduzir muitas verdades. Tal como na geometria, de uns princípios básicos verdadeiros podemos deduzir todos os teoremas. Na dedução, pode-se concluir que uma verdade leva necessariamente a outra. NHC, C 11, pp. 224.

O processo de acúmulo de conhecimentos científicos exige o esforço de gerações de cientistas que “corrigem” o trabalho de seus colegas, como Francis Bacon havia feito com Descartes:

Acontece que o racionalismo cartesiano supervaloriza o raciocínio matemático, as deduções, e não deu o devido respeito à lógica da experimentação. Esse defeito *foi corrigido* pelos empiristas ingleses, a começar por Francis Bacon. NHC, C 11, p. 224. (Grifos nossos)

Vale notar as implicações da “correção” do empirismo de Bacon sobre o racionalismo cartesiano, e suas relações com o conceito de verdade:

Uma verdade *empírica* é aquela que é obtida por meio da experiência. Os empiristas acreditam que a base de todo o conhecimento é a experiência. NHC, C 11, p.224-5.

Na verdade ele (Bacon) quis mostrar que a Ciência é baseada num tipo de raciocínio chamado de indução. De maneira simplificada, podemos dizer que

indução consiste em descobrir uma *verdade universal* a partir de verdades particulares. NHC, C 11, p.225. (Grifos nossos)

Para arrematar o período de revoluções científicas, celebra-se o gênio e o poder de síntese de Sir Isaac Newton:

Para começar, Newton mostrou na prática que o método elaborado por Galileu, Descartes e Bacon *era verdadeiro* e fecundo. NHC, C 11, p. 225

À medida que os autores de livros didáticos falam *lado a lado* da Ciência moderna, inserindo-se em sua linhagem de pensadores, acabam reivindicando o mesmo estatuto de verdade para suas próprias narrativas de História:

Na *verdade*, estudos científicos atuais de biólogos, psicólogos, economistas, sociólogos e historiadores *comprovam...* NHC, C 16, p.176. (Grifos nossos)

As pesquisas científicas *mostram* que dezenas de brasileiros(e de latino americanos) descendem de povos indígenas. NHC, C 12, p.148. (Grifos nossos)

Tais pesquisas têm *mostrado* que, ao contrário da visão construída durante séculos, a palavra “índio” não representa uma realidade única, geral e uniforme. BHS, C2, p.22. (Grifos nossos)

Diferentemente da astrologia (ou de qualquer outra crença), a força do conhecimento histórico, como em qualquer outra Ciência, vem de seus procedimentos metodológicos:

O conhecimento histórico é uma complexa construção feita de *pesquisas, observações, análises, comparações, deduções*, etc. Uma construção assentada sobre fontes escritas e não-escritas fornecedoras de informações referências que permitem entrever e compreender os movimentos da vida dos seres humanos ao longo do tempo. BHS, C1, p. 23.

Quando os estudos históricos são incapazes de oferecer uma resposta completa a determinado tema, os livros recorrem a outras disciplinas também científicas para satisfazê-lo:

Quando foi que o ser humano apareceu sobre a face da terra? Este não é assunto para historiadores, mas para *outros ramos da Ciência*. Seu professor de biologia poderá explicar que os seres humanos atuais são o resultado da evolução de animais que vivem há milhões de anos. NHC, C 1, p. 1. (Grifos nossos)

A certeza desse conhecimento científico é tamanha que, mesmo se historiografia não tenha respostas sobre determinado tema, o autor do livro prevê sua “descoberta”. Para uma abordagem cienciocêntrica, afinal, as respostas tendem chegar com pesquisas porvir:

A origem e procedência do ser humano na América são *ainda* um desafio para o conhecimento científico e objeto de muita controvérsia. BHS, C2, p. 25. (Grifos nossos)

Quem inventou a escrita? Os historiadores *ainda* não têm certeza.” NHC, C 1, p.10. (Grifos nossos)

Porque os ingleses queriam tanto o fim do tráfico negreiro da África para o Brasil? Os historiadores atuais *ainda* não chegaram a uma conclusão definitiva. NHC, C 38, p.439. (Grifos nossos)

Se essa descoberta científica for confirmada (isso pode demorar anos de pesquisa), então *ficará provado* que a América do Sul foi povoada por gente que chegou, por mar, da Ásia ou da Oceania. NHC, C 12, p.143. (Grifos nossos)

Talvez alguns portugueses tenham estado no Brasil antes mesmo de Cabral! A matéria é *ainda* polêmica porque não existem documentos, mas a maioria dos historiadores supõe que Cabral veio de propósito ao Brasil NHC, C 10, p.127. (Grifos nossos)

Diferente de Varnhagen, os livros didáticos publicados em 2006 já não mais encaravam os conhecimentos científicos como verdades prontas e definitivas. Ao contrário dessa idéia estanque, a Ciência contemporânea é definida como um campo dinâmico, *em aperfeiçoamento*. Nos livros analisados, podem-se ler muitas declarações de como o conhecimento científico segue uma trajetória de progresso. Não por acaso, a Ciência está quase sempre associada a um vocabulário com sentido de *desenvolvimento*, seja filosófico, tecnológico e/ou metodológico:

Nas décadas seguintes, esse invento (a máquina a vapor) foi *novamente aperfeiçoado*. HT, V4, p.37.

O século XVII criou o método científico, o século XVIII mostrou que o método funcionava. NHC, C 22, p.249.

Em finais do século XIX e início do século XX, o sistema fabril *sofisticou-se* ao aplicar os chamados princípios de administração científica. HT, V4, p.43.

Porém, *estudos recentes* da documentação da época, mais *amplos e rigorosos*, praticamente descartam essa hipótese e ajudaram a situar mais claramente a chegada de Cabral no litoral brasileiro. BHS, C1, p.23. (Grifos nossos)

Elas (as idéias científicas) estão sendo constantemente testadas por novas descobertas e até sofrendo mudanças e sendo substituídas. Assim é o trabalho científico. HT, V1, p.84.

Isso porque os cientistas e pesquisadores trabalham em busca de novos dados que acrescentem provas, completem e enriqueçam as idéias mais aceitas no momento. Mas novas descobertas ou diferentes análises podem também derrubar teorias e obrigar estudiosos a substituí-las por outras. HT, V1, p.85.

Faltaria espaço nesta dissertação para enumerar todos os exemplos do que se está chamando aqui de cienciocentrismo nos livros de História analisados. Antes de concluir, porém, é preciso mencionar o caso específico da *Coleção História Temática*. Afinal, os livros dessa coleção são os únicos que assumidamente tentaram criar uma estratégia didática constante para relativizar o conceito de verdade associado ao conhecimento científico e à historiografia. Para tanto, os autores dessa coleção criaram uma seção especialmente dedicada a debater os múltiplos pontos de vista em História. Essa seção, chamada de “Diferentes versões”, é assim apresentada na introdução de cada um de seus quatro livros:

Atividade que aborda diversos pontos de vista sobre um mesmo assunto em textos historiográficos, documentos ou imagens. Diferencia-se das seções Trabalhando com documentos e Trabalhando com documentos visuais ao explorar explicitamente as distinções de pontos de vista sobre um mesmo assunto. HT, V 1-4, p.8.

O fato curioso a ser ressaltado, no entanto, é que apesar de anunciada em destaque pelos autores, a seção “Diferentes Versões” não consta em *nenhuma* das páginas do primeiro volume da coleção. No segundo volume, constam apenas três dessas seções. Em cada um dos dois últimos volumes da coleção, por sua vez, existem apenas duas dessas seções. Ou seja, em uma coleção totalizando 831 páginas, cuja narração histórica parte de “O tempo geológico” e termina milhões de anos depois, no “mundo moderno”, reserva-se apenas 7 (sete) tentativas de trabalhar “Diferentes versões”.

Essa relativa desproporção da seção “Diferentes Versões” dentro da coleção é mais clara quando se compara com as 46 (quarenta e seis) vezes que os autores utilizam a seção “Refletindo sobre o tema”, 48 (quarenta e oito vezes) da seção “Painel”, 44 (quarenta e quatro) da “Lendo sobre o tema”, 47 (quarenta e sete) da “Fazendo uma síntese”. Na contabilidade das seções, aliás, a “Diferente versões” aparece menos do que qualquer outra seção, exceto a lanterninha “Trabalhando com mapas”, com apenas 5 (cinco) aparições.

No entanto, ao contrário de se limitar a apontar a relativa escassez e a provável inoquidade da seção “Diferentes Versões” diante do conjunto da coleção, é preferível celebrar as

iniciativas da coleção História Temática com o bordão oswaldiano: viva as “contribuições milionárias de todos os erros” (ANDRADE, 1972, p.203-8). É preciso lembrar que a *História Temática* talvez esteja pagando o preço, antes de tudo, de sua competência e ousadia. Talvez por seu pioneirismo em enfrentar a transposição, para livros didáticos, de certas discussões conceituais que ainda se encontram basicamente em livros teóricos, essa coleção se expôs bastante, tornando-se um alvo fácil de algumas inevitáveis contradições.

O reconhecimento de que o protagonismo da *História Temática* compensa qualquer uma de suas falhas, porém, não deve impedir que se faça uma crítica construtiva à discrepância entre certos objetivos propostos por seus autores e a realização, por vezes frustrante, dos mesmos na elaboração dos capítulos dessa coleção. Ilustrada preliminarmente com o caso da seção “Diferentes Versões”, essa discrepância entre a vontade da coleção *História Temática* em discutir certos conceitos históricos e as dificuldades práticas de sua realização também se repete com outros conceitos, como tempo, Estado-Nação, eurocentrismo. Muitos dos críticos da *História Temática*, nesse sentido, não hesitam em lembrar que mesmo a maior proposta de mudança da coleção, organizar capítulos por temas, não a privou de continuar adotando o esquema “linha do tempo”, repetindo assim a mesma fórmula de publicações tradicionais.

De modo a contribuir com o debate, vale a pena refletir sobre algumas das possíveis razões para essa “distância entre intenções e gestos” nos livros da Coleção História Temática. Volta-se a pergunta: por que autores de livros didáticos de História ocupados em ensinar conceitos profundos e refinados dessa disciplina esbarram em tantos empecilhos de escrita?

Como já foi dito, é possível supor que muitas limitações enfrentadas pelos autores da *História Temática* tenham a ver com o pioneirismo da coleção. Fatores externos citados anteriormente, como o vestibular e a necessidade de adequação às “idades cognitivas” dos alunos, também devem contribuir com limitações. Nesta dissertação, porém, um outro provável obstáculo será novamente apontado: a adoção não problematizada da *estrutura narrativa oitocentista*.

É interessante notar como nenhum livro da *História Temática* discute diretamente o cienciocentrismo até agora identificado. Em seus livros, a Ciência é um pressuposto e não um objeto de discussão. Para todos os efeitos, seus livros adotam uma abordagem tão cienciocêntrica quanto a de Varnhagen feita mais de 150 anos antes: a História é uma Ciência, os conhecimentos não-históricos nos livros provém de outras disciplinas também científicas, salvo os saberes religiosos, míticos, astrológicos, devidamente identificados pelo autor. A grande diferença entre a coleção *História Temática* e a obra de Varnhagen é *moral*, não epistemológica: embora sejam igualmente cienciocêntricas, os livros didáticos de 2006 valorizam positiva-

mente os conhecimentos dos “outros” povos, enquanto Varnhagen desprezava-os como selvageria ou barbárie.

Entre as publicações dos séculos XIX e XXI, portanto, não existem dúvidas sobre o estatuto científico dos conteúdos nos livros de História, apenas uma diferença na *definição* de Ciência adotada. Se para Varnhagen, a Ciência é um conhecimento verdadeiro e indiscutível, para os autores de 2006 o método científico lida menos com certezas e mais com conjeturas e probabilidades. Se para o primeiro, a História pode ser visualizada como uma grande reta teleológica cujo fim é a verdade, para os últimos, a História é mais bem vista através de uma parábola formando um arco que cada vez mais se aproxima do eixo da verdade, sem necessariamente conseguir atingi-lo.

Resumindo, talvez um dos empecilhos da coleção *História Temática* em discutir o conceito de “verdade” tenha sido achar que isso seria possível sem uma discussão paralela e desconstrutora do próprio conceito de Ciência. Ao se restringir a uma abordagem cienciocêntrica, essa coleção acaba não debatendo o conceito de verdade histórica ensinado nos seus próprios livros, mas apenas *relativizando-o*, mostrando como existem verdades míticas, religiosas e astrológicas, dos “outros”, que contrastam com a “nossa”, científica.

Esse cienciocentrismo gera uma espécie de tautologia nos livros da *História Temática*: todas as discussões sobre a verdade científica são discutidas apenas por meio de critérios científicos. Ou seja, sem o contraponto efetivo de outras áreas de conhecimento como a arte, a teologia, a comunicação, o misticismo, a filosofia, entre outras, seus livros são marcados por uma discussão esotérica: apenas a Ciência avalia a própria Ciência, e se acerta consigo mesma. Não é por acaso, nesse ponto, que os conteúdos dos livros de 2006 baseiem-se em uma aceção de verdade cautelosa e probabilística cuja fundamentação provém justamente da posição cautelosa e probabilística adotada pela Ciência contemporânea: as informações são *provavelmente* verdadeiras, salvo as “diferentes versões” que *ainda* requerem pesquisas mais aprofundadas.

No último capítulo serão discutidas algumas propostas de fugir ao fundamento cienciocêntrico da *estrutura narrativa oitocentista*. Longe de demonstrações de “irracionalismo” metodológico e/ou ressentimento em relação à Ciência, essas propostas serão especialmente dedicadas a mostrar como sobram argumentos artísticos, políticos, midiáticos, e inclusive científicos, para *descentrar* o cienciocentrismo dos livros didáticos de História. Como sempre, o maior argumento desta dissertação para elaborar tais propostas é de cunho educacional: embora a matriz científica seja importante para a educação, dedicar-lhe todo o ensino de História é

uma opção reducionista e pouco desafiante diante aos múltiplos enfoques com os quais se pode ensinar essa disciplina.

Provavelmente, a abordagem cienciocêntrica nos livros seja também responsável pela adoção de um conceito específico de tempo, o *tempo newtoniano*.

2.4 TEMPO NEWTONIANO





Em linhas gerais, o adjetivo “newtoniano” refere-se a uma medição *linear e absoluta* do tempo histórico adotada nos livros didáticos. Diz-se linear porque sua representação é feita por meio de uma “linha do tempo”. E absoluto porque sua passagem é assumida como válida para todos os povos e máquinas, ou seja, como independente de qualquer observador e/ou tecnologia de medição que se adote.

Para evitar confusões, é necessário diferenciar o que se está chamando aqui de tempo newtoniano, uma *definição* de tempo histórico, das inúmeras tentativas dos autores em mostrar como os diferentes povos adotam seus próprios calendários, ou seja, como as diversas culturas mundo afora desenvolveram formas específicas de *medir* o tempo. Embora a diversidade de calendários humanos (maia, muçulmano, judeu, gregoriano) e máquinas de medição (ampulhetas, clepsidras, relógios solares e digitais) possam ser até citados pelos autores, todos esses calendários e máquinas são definidos como formas distintas de se registrar um *único* tempo, aqui chamado de newtoniano.

Como o tempo newtoniano adotado nesses livros é absoluto, toda a História da humanidade lhe é redutível. Como o tempo newtoniano também é linear, mesmo quando livros didáticos empenham-se em mostrar que os diversos povos medem sua passagem através calendários distintos, fica subentendido que todos esses se encaixam em uma mesma linha do tempo, *universal*.

A adoção do tempo newtoniano, naturalmente, tem muitas implicações pedagógicas. A mais importante talvez seja a de fornecer um recurso lógico imprescindível para que os livros didáticos consigam começar suas narrativas com a “origem do Homem” e terminem o enredo milhares de anos depois, no “mundo contemporâneo”. O tempo newtoniano também proporciona ao livro didático uma estratégia eficiente de representar a História de “todos” os povos sobre os trilhos de uma mesma marcha temporal

Mais uma vez, não há melhor forma de mostrar como o tempo newtoniano serve a todos os livros analisados do que comparando a ordenação cronológica de alguns de seus capítulos sobre uma mesma linha do tempo, universal e linear:

		Origem do homem até 3000 a.C	3000 a.C. até 1500	1500 até 1789	1789 até 1889	1889 até 1945	1889 até o presente
H G B		Descrição do Brasil em geral (S I) Dos índios do Brasil em geral (S II) Língua, usos, armas e indústria dos tupis (S III) Ideias religiosas e organização social dos tupis (S IV)		Descobrimetos da América e do Brasil (S V); Direitos dos donatários e colonos.(X); Escravidão D'Africanos. Perigos ameaçadores (XIV) Desde a invasão de Pernambuco até chegar Nassau (XXVIII); Minas D'ouro e diamantes (XLII); Idéas e colóios em favor da independência em Minas (XLVII)	Chegada do príncipe ao Brasil. Sua administração (S L). Revolução pernambucana em 1817.Rodeador. Etc. (S LII) Escriptores, viajantes e imprensa periodica do reinado (LIV)		
B H S		Os Filhos da terra (C 2)		1500: a Chegada dos Portugueses (C1) As bases da colonização(C3) O Avanço da Colonização (C 4) A Idade de ouro na colônia (C 6,7,8)	Em rota de colisão (C 9) "Independência ou Morte" C10 O breve primeiro reinado(C11) A Regência (C12) O longo segundo reinado(C14) Do imperio à Republica(C15)	A República Velha (C16) A Era Vargas (C17)	A Democracia e o populismo (C 18) O regime militar (C20) A transição democrática (21) Velhos e novos desafios (22)
H T		O surgimento do Homem (L1, C, 8-10) Terra e propriedade na Roma antiga (L3, C2)	Feudalismo: a terra como privilégio (L3, C 3) Os mitos e as grandes navegações (L2,C 1-3)	Conflito, dominação e resistência (L2, C 5) Ocupar, dominar, colonizar (L 2, C 7) Fragmentos da vida colonial no Brasil (L2, C8) A revolução inglesa (L3, C 8)	Direito a cidadania: a Revolução francesa (L4 C 4) Ideais iluministas e os ecos da Revolução Francesa na América (L4 C 5) Independências políticas e a idéia de nação (C 9) O império brasileiro (L3, C 10)	O fim do império brasileiro: a República dos corenéis e do progresso (L4, C 7) Movimento operário e as conquistas de direito (L 4, C 8)	O fim do império brasileiro: a República dos coronéis e do progresso (C 7) As duas guerras mundiais (C 9) A Era Vargas: retratos de uma nova ordem(C10) Brasileiros, mostrem sua
N H C		As grandes origens (C 1) Grécia Antiga (C2)Roma (C3) O mundo árabe (C4) A África antiga (C5)	Idade Média (C6) Tradição e transição (C7) O estado moderno (C8) O mercantilismo (C9) Expansão marítima (C10) O renascimento (C11)América encontra a Europa (C12)	O renascimento (C 11) América encontra Europa (C12) Colonizar o Brasil (C13) Revolução inglesa (C235)	A revolução francesa (C 25) Brasil Revoltas anti-coloniais (C26) A independência do Brasil (C28) Europa no fi do século XIX (C35) Américas no século XIX (C 37)	Republica (C 39) Primeira Guerra Mundial (C40) A crise de 1929 (C 44) A Era Vargas (C 46) Segunda Guerra Mundial (C 47)	Guerra Fria (C 48) Terceira República (C50) A ditadura militar no Brasil (C 53) O mundo atual (C56)

Antes de concluir essa seção, é importante lembrar que os livros da coleção *História Temática* foram os únicos que não só adotaram a concepção de tempo newtoniano como se dispuseram a explicá-la.

Para ajudar seus leitores a visualizarem a linearidade do tempo, o primeiro livro da coleção *História Temática*, *Tempos e Culturas*, elabora uma estratégia didática interessante centrada na pergunta “E o passar do tempo, pode ser representado?”. Na busca de respostas, os autores sugerem como muitas pessoas lembram dos eventos anotando-os em um diário, facilitando assim o processo de organizá-los cronologicamente:

A partir de anotações de um diário e das lembranças que se consideram significativas, podemos mostrar “fatos que julgamos mais importantes”. Os acontecimentos anotados neste, por sua vez, podem ser posteriormente montados em uma **linha do tempo**. Nela podemos registrar a ordem dos fatos que julgamos mais importantes. HT, V1, p 12. (Grifos do autor)

Em seguida, a partir de uma gravura em que se mostra a linha do tempo biográfica de uma criança, desde o “nascimento”, passando pelo “primeiro dente”, “primeiros passos”, “ingresso na escola” e “9º aniversário”, os autores concluem que existe a possibilidade de se representar, de forma análoga à vida dessa criança, a biografia da própria humanidade:

Numa linha do tempo semelhante a essa, você pode representar não somente a sua vida pessoal, mas a história do seu bairro, de sua cidade, de uma região, *do país e até mesmo de toda a humanidade*. HT, V1, p 13. (Grifos nossos)

Como o tempo newtoniano é suposto como válido para todas as culturas, no primeiro volume dessa coleção, os autores já se empenham em mostrar a diferença entre sua universalidade e as formas particulares que os povos encontraram para medi-lo:

Ao longo da História, os povos foram encontrando diferentes formas de medir e registrar a passagem do tempo e criaram diversos calendários. Resultado das observações e dos cálculos realizados em cada época, os calendários possuem estreita relação com o modo de vida da sociedade que os criou. HT, V1, p 41.

Algumas páginas adiante, após uma breve menção às formas como os povos asteca, egípcio, kayapó mediam o tempo, a Coleção *Temática* lembra aos alunos de que “nós” seguimos normalmente o calendário gregoriano: “De um modo geral, na sociedade ocidental, da qual fazemos parte, adota-se o calendário gregoriano”.

A linha do tempo gregoriana do ocidente é então detalhada como *contínua*:

Pode-se afirmar que, ao longo da História, foram-se constituindo alguns marcos que já são conhecidos e utilizados como referência. A *contagem contínua de anos* a partir de um determinado fato é chamada de **era**. Esse termo também indica um conjunto de anos que se distingue de outros. HT, V1, p. 47. (Itálicos nossos; negritos do autor)

Tanto em direção ao futuro:

A linha do tempo é uma forma de representar o tempo cronológico. Observe a linha do tempo da sociedade ocidental e escreva em seu caderno os séculos que nela estão representados *a partir* do ano 1. HT, V1, p 48. (Grifos nossos)

Quanto em direção ao passado:

Para os povos cristãos o nascimento de Jesus Cristo foi tomado como ponto de referencia para a contagem do calendário gregoriano, transformando-se no ano 1 da era cristã. Tudo o que ocorreu antes disso é contado em *ordem decrescente*. HT, V1, p 46. (Grifos nossos)

Para melhor visualizar essa analogia entre as linhas do tempo pessoal e universal, os livros da coleção *História Temática* são competentemente ilustrados por exemplos que partem da contagem biográfica dos anos até chegar à representação do tempo de toda a humanidade:

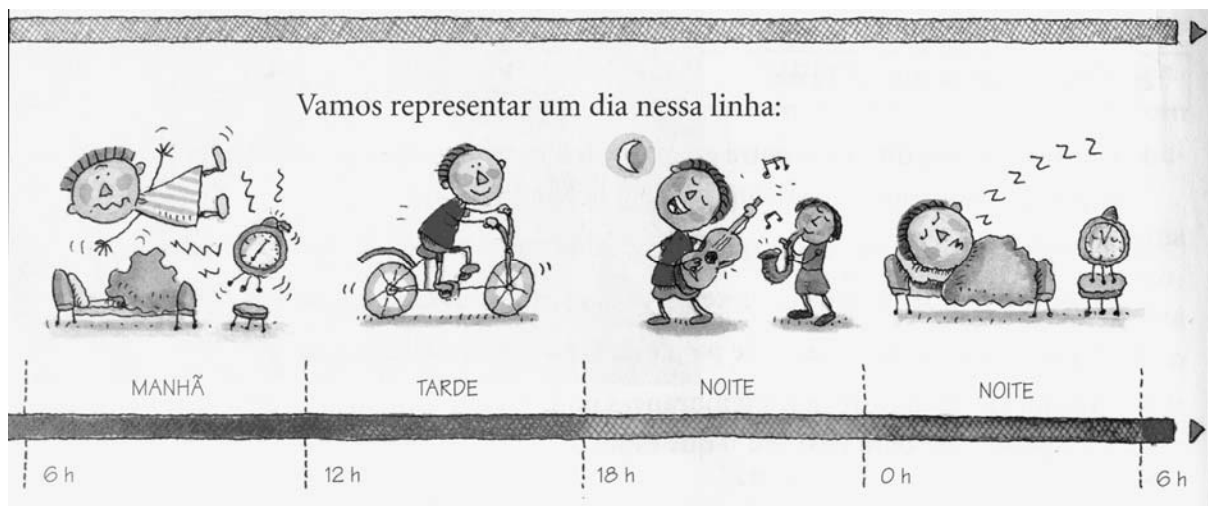


Figura 5: Linha do tempo 1
Fonte: HT, V1, p.12.



Figura 6: Linha do tempo 2
 Fonte: HT, V1, p.13.



Figura 7: Linha do tempo 3
 Fonte: HT, V1, p.117.

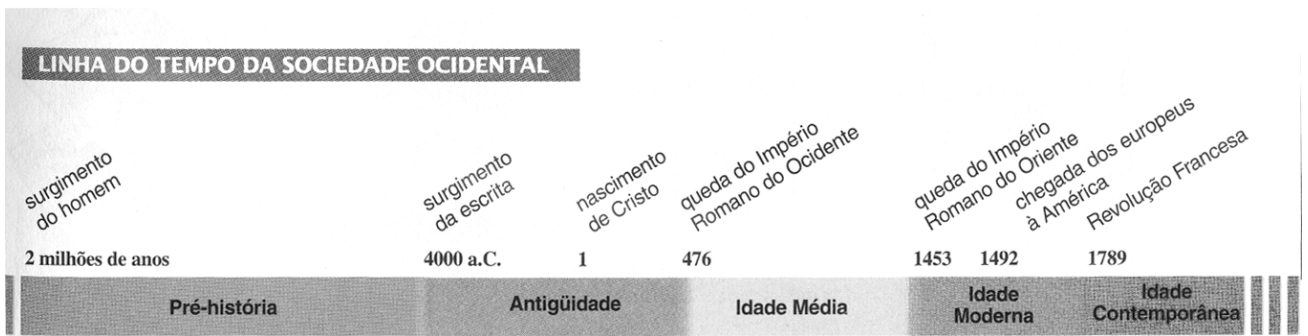


Figura 8: Linha do tempo 4
 Fonte: HT, V1, p.147.

Entre todas as “linhas do tempo” da coleção História Temática, talvez nenhuma traduza de maneira mais exemplar o tempo newtoniano do que a seguinte, através da qual os calen-

dários hebraico, cristão e muçulmano são agrupados dentro de um único tempo, absoluto e linear:

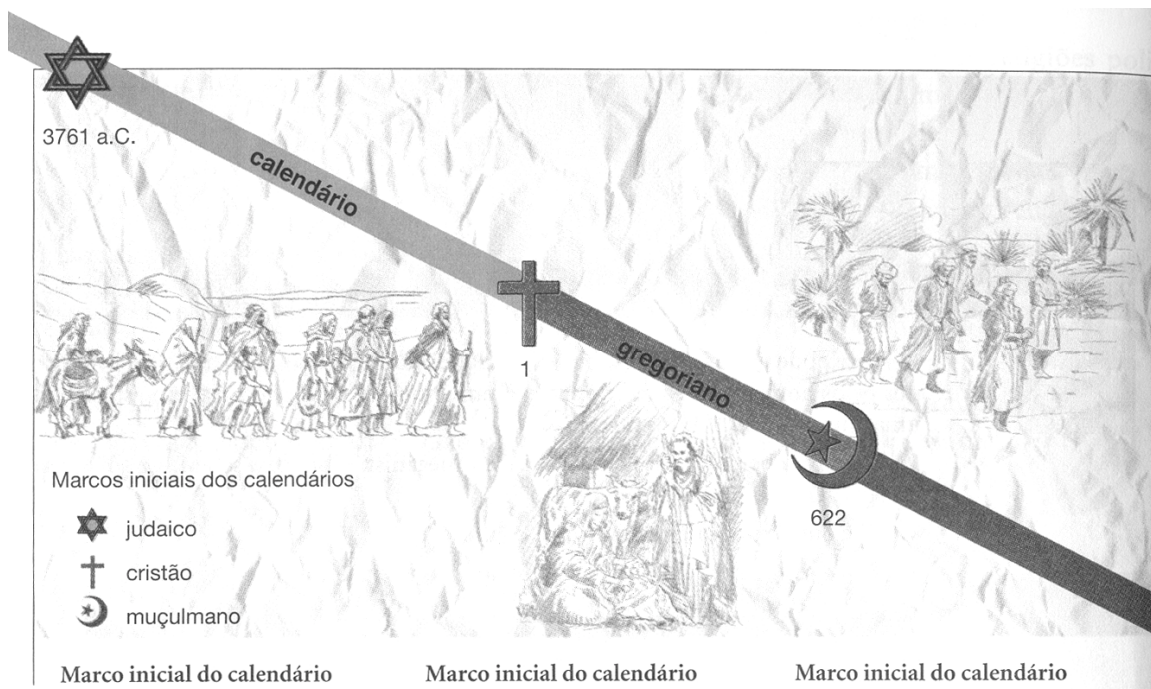


Figura 9: Linha do tempo 3
Fonte: HT, VI, p.117.

2.5 HISTÓRIA APLICADA

Em geral, livros de História reservam algumas páginas para justificar a importância do estudo do passado. Normalmente localizada nas seções de apresentação/introdução, essa justificativa quase sempre se configura como uma conversa direta que o autor estabelece com seus leitores, através da qual tenta mostrar, de forma clara e persuasiva, a importância dos estudos da História. A comparação de trechos da *História Geral do Brasil* e dos livros didáticos, a seguir, tentará mostrar como todos os seus autores baseiam-se em uma mesma justificativa para convencer seus leitores da importância de se aprender História, qual seja, a sua *utilidade social*.

Em todos os livros analisados, o valor do aprendizado de História está explicitamente vinculado a uma garantia de reflexões políticas, religiosas, jurídicas e morais que, em primeira instância, ajudariam a transformar o leitor em um cidadão mais crítico e, em última, que o capacitaria para transformar a cidade, região e até o mundo no qual vive. Esse tipo de justifi-

cativa encontrada nos livros, que valoriza a aquisição do conhecimento de História em função de seu potencial de transformar simultaneamente o indivíduo e a realidade social na qual vive, será chamada de *História aplicada*. Nos livros, esse fundamento moral é normalmente expresso através de variações de um mesmo axioma: “estudar o passado, para conhecer o presente e transformar o futuro”.

Imerso em um contexto de otimismo inabalável em relação aos benefícios da Ciência, Varnhagen é explícito ao afirmar a utilidade de se aprender História:

A vossa magestade imperial, Senhor, Primeiro Estadista brasileiro que reconheceu e sancionou a importancia do Estudo da História da Nação, tanto para contribuir ao maior esplendor della entre os estranhos, como para ministrar dados aproveitaveis na administração do estado, e também para fortificar os vínculos da unidade nacional, e aviventar e axaltar o patriotismo, e ennobrecer o espírito publico, augmentando a fé no futuro [...] HGB, Dedicatória a Sua Magestade Imperial o Senhor D. Pedro II.

Como sugere Arno Wehling, essa confiança de Varnhagen na utilidade social da História adequava-se às preocupações da elite letrada fluminense em constituir uma nação dentro do estado brasileiro recém independente:

O moralismo de Varnhagen, fiel a este clima pragmático, visava ao aperfeiçoamento da sociedade brasileira: o objetivo era ser útil, o meio encontrado para atingi-lo era o de uma obra que aliava, na intenção do autor, autoridade científica e pedagogia social. (WEHLING, 1999, p.58)

Para ser útil, porém, Varnhagen supunha que a História não poderia se limitar apenas a eventos extraordinários e sim falar de um verdadeiro “paíz”:

[...] longe de nos limitarmos á narração dos sucessos politicos, ou a estereis biographias dos mandôes, cujas listas ordenadas alias julgamos da maior importância para a chronologia, procurámos occupar-nos principalmente dos factos mais em relação com o verdadeiro desenvolvimento e civilização da paiz: comprazendo-nos até de não deixar em esquecimento os modestos obreiros que prestaram algum serviço nas letras ou na indústria, procurando sempre escrever antes um livro útil e proprio a estimular o trabalho e a prática das boas acções, do que puramente ameno e destinado á simples distracção”. HGB, Prólogo, p. XI.

Quase dois séculos depois, de modo bastante semelhante, o autor de *Brasil História e Sociedade* justificava o seu livro:

O conhecimento só vale a pena quando funciona, e ele só funciona quando nos desafia, quando se liga à nossa vida real, quando estimula nossa inteligência e desenvolve nossa capacidade de *exercer a cidadania*. Foi pensando nessas coisas todas que planejei e escrevi este livro de História do Brasil para o ensino médio. BHS, Apresentação.

Na coleção *História Temática*, essa mesma “aplicabilidade” da história é reafirmada. Mas ao invés de oferecer aos seus leitores uma justificativa direta para o que “significa estudar História?” e “Para que estudar o passado se estamos sempre caminhando ao futuro?”, a apresentação do seu primeiro volume cria uma pequena estória de dois meninos, Pedro e Mariana. “Aborrecidos no sofá” da casa de uma tia, os dois resolvem burlar as recomendações da anfitriã e sobem desautorizados ao andar de cima, onde encontram um baú antigo. O contato com objetos de “antigamente” motiva o casal a uma série de perguntas e conclusões sobre a importância de conhecer História. Entusiasmado, Pedro resume o que aprendeu naquela tarde: “Acho que dessa forma dá para tentar descobrir soluções, idéias caminhos para o futuro”.

Essa “descoberta” de Pedro sobre a utilidade da História é, em seguida, reforçada pelos autores:

Da mesma forma que Pedro e Mariana descobriram um sentido para estudar o passado, convidamos você a abrir o grande baú da história e realizar um estudo do passado sem perder de vista aquilo que vivemos no presente.

Precisamos, enfim, dominar todas as habilidades necessárias para conseguir de fato, fazer da História um conhecimento que não se limite a decorar fatos do passado, mas que utilize todas essas experiências vividas como maneira de *entender e recriar o presente* que vivemos. HT, V1, Apresentação. (Grifos nossos)

No volume dois da coleção, na mesma sessão “apresentação”, os autores sugerem que o conhecimento do passado serve de exemplo para a atuação no presente:

No decorrer deste volume, esperamos que os *alunos utilizem os vários* temas e períodos históricos trabalhados para que no final consigam, assim como o chefe Seattle, refletir sobre a importância da terra para os homens que vivem em comunidade.

Além disso, *você*, estudante de hoje, é aquele que já *enfrenta ou enfrentará o desafio de construir um projeto de sociedade* capaz de, como afirma José Saramago, criar ‘um direito que se respeite e uma justiça que se cumpra’. HT, V2, Apresentação. (Grifos nossos)

No livro *Nova História Crítica*, essa justificativa é sem rodeios:

Como se vê, estudar a História é repensar o passado para refletir sobre o presente e construir o futuro. NHC, C 10, p. 127.

O que se chama aqui de *História aplicada* confere um valor moral à História: transformar o passado em exemplos para atos de cidadania no presente, com repercussões no futuro. Em todos os livros analisados, de forma direta ou por meio de fábulas, a *História aplicada* forneceu uma mesma perspectiva prática e redentora ao aprendizado de História:

Lembrar a vida e o trabalho de um grande número de gerações [...] e já nas próprias escolas do país e da metrópole se haviam formado os ilustres patriotas que encaminharam a obra de regeneração [...] nos legaram acções de meritoriais e de abnegação e de desinteresse, que, não só por gratidão como até por conveniência, nos cumpre comemorar; pois como diz um nosso ilustre magistrado (Dezembargador Alencar Araripe) ‘nada excita tanto o esforço do homem para o bem como a nobre recordação das nobres acções de seus maiores’. HGB, PRÓLOGO, p.VI-VII.

É ‘quantas perguntas! Porque um adolescente do terceiro milênio deve atear-se a essas questões em um mundo que parece buscar a diversão e o rápido sucesso individual a qualquer preço?’ ‘Nesse sentido, ensinar, estudar e aprender História pode se transformar em um momento de reflexão e de tomada de posição diante das muitas possibilidades e projetos de organização social que o nosso país e o mundo apresentam’. HT, V4, Apresentação.

Agora, como você aplicaria esta reflexão à sua comunidade, bairro, cidade ou região? Você acha que as pessoas de sua convivência – em casa, na roda de amigos, na escola, no trabalho – entendem que suas ações estão ligadas ao processo mais amplo de construção da vida social e, portanto, ao processo histórico. BHS, C2, p.39.

Quando conhecemos as sociedades e culturas indígenas, podemos refletir sobre como os seres humanos podem ter maneiras de viver diferentes e interessantes; podemos olhar de outro modo nossa sociedade [...] Refletir o que somos e o que poderemos ser. NHC, C 12, p.146. (Grifos nossos)

Se nós quisermos compreender a História para transformar o nosso presente, temos de perceber a importância das ações das classes sociais. [...] Os iluministas tinham um grande sonho. [...] A humanidade entraria numa nova era de autoconfiança, liberdade e felicidade. Será que o programa iluminista pode ser realizado? NHC, C 25, p.295.

2.6 VERBOCENTRISMO/ILUSTRISMO

Antes de esclarecer o que está se chamando de verbocentrismo e ilustrismo, vale a pena retornar à polêmica de Hayden White citada rapidamente no primeiro capítulo.

Em um dos capítulos de seu *Trópicos do discurso*, White sugere que a escrita da História é estreitamente relacionada aos modelos de narrar que cada cultura tenha acumulado e pode disponibilizar aos seus contemporâneos. Sendo o historiador um “homem de seu tempo”, White lembra que seus discursos históricos são fatalmente produzidos dentro dos limites/possibilidades das formas de narrar acumuladas pela cultura na qual ele vive. Por essas razões, White pergunta-se: por que historiadores contemporâneos, nascidos em meio e após tantas experiências vanguardistas da arte e de revoluções da Ciência de um século XX, baseiam-se predominantemente em modelos estéticos e epistemológicos do século XIX?

Na busca de respostas, White recorda o quanto o historiador é um freqüente alvo de piadas, pois, quando assume que sua produção é científica, rapidamente é acusado de não possuir os métodos nem os conceitos confiáveis das ditas Ciências “duras” como a Física e a Biologia. Quando assume que faz Literatura, porém, não raro é visto como um escritor de segunda categoria, com fôlego diminuto para metáforas ou enredos engenhosos. *O fardo do historiador* (WHITE, 2000), pois, seria viver entre o fogo cruzado dos cientistas que lhe acusam de fazer uma Ciência caduca e dos literatos que zombam a pobreza de sua arte. Para Hayden White, a explicação para esse fardo é relativamente simples: a grande maioria dos historiadores não acompanhou/entendeu nem as vanguardas artísticas nem as revoluções científicas contemporâneas. Para White, portanto, a historiografia estaria ainda presa a um modelo pré-modernista de arte e pré-quântico de Ciência.

Como toda boa polêmica, as hipóteses de Hayden White talvez sirvam mais como uma provocação construtiva à historiografia do que como um diagnóstico da mesma. Supor que os historiadores estariam presos a um modelo científico do século XIX, por exemplo, parece uma sinopse exagerada e injusta diante variedade de abordagens e métodos das pesquisas históricas atuais. Como se viu, livros de História escritos hoje e no século XIX podem até ser igualmente cienciocêntricos, mas adotando definições de Ciência bastante distintas.

Porém, mesmo olhando com ceticismo as declarações de White sobre a Ciência, é possível aproveitar sua provocação sobre a relativa indiferença dedicada por historiadores a certas vanguardas artísticas. Aceitar a relativa desatenção dos historiadores para mudanças na arte do começo do século XX em diante pode ajudar a analisar dois fundamentos estéticos presentes tanto na obra de Varnhagen quanto nos livros didáticos de 2006: o *verbocentrismo* e seu complemento usual, *o ilustrismo*.

Por verbocentrismo, entenda-se a centralidade que a palavra escrita ocupa nessas publicações. Todos os livros de História analisados são, antes de tudo, compilações de páginas

através das quais os textos dos historiadores-autores são publicados em total destaque, de modo ordenado e didático.

Ao apontar o verbocentrismo que marca esses livros, pretende-se lembrar que esse formato editorial não é tão “natural” quanto parece, pois se baseia em *um modelo* de livro erigido sobre *um conceito* de escrita da História, ambos verbocêntricos.

Como foi sugerido no capítulo sobre o método historiomiográfico, embora a tradição historiográfica até hoje seja baseada na escrita de textos verbais, já é possível antever um período em que a linguagem verbal ocupará um lugar equivalente e complementar às linguagens visuais, sonoras e multimidiáticas de qualquer publicação. Portanto, se tanto a obra de Varnhagen quanto os livros analisados são essencialmente centrados no código verbal, é preciso lembrar que isso não se deve a qualquer característica “inerente” ao livro de História em ser verbocêntrico, mas a um contexto editorial específico, que superestima a palavra diante de outras linguagens não-verbais.

Muitos poderão objetar, porém, que os livros didáticos atuais estão repletos de pinturas, fotos, gravuras, cartuns que lhes garantem um padrão estético muito diferente daquele de uma obra oitocentista, como a de Varnhagen. De fato, existe uma notória tendência das editoras atuais em aumentar o espaço para imagens em suas páginas. Inegavelmente, livros de História nunca foram tão coloridos de recursos visuais quanto os de hoje. Porém, embora exista uma enorme diferença *quantitativa* de imagens na *História Geral do Brasil* e nos livros didáticos contemporâneos, é possível argumentar que o uso dos recursos visuais nesses livros é *qualitativamente* idêntico. Em todos esses livros, afinal, independente da abundância numérica, as imagens tendem a desempenhar um papel secundário e de apoio ao que o texto está dizendo. A essa função de traduzir em imagens aquilo que o autor está dizendo, chama-se aqui de *ilustrismo*.

Em Varnhagen, embora em menor proporção do que nos livros atuais, o uso de imagens já aparecia como uma forma de traduzir informações escritas. Depois de mencionar a catequese colonial, por exemplo, a *História Geral do Brasil* reforça seu argumento destacando uma gravura do Padre Antônio Vieira:

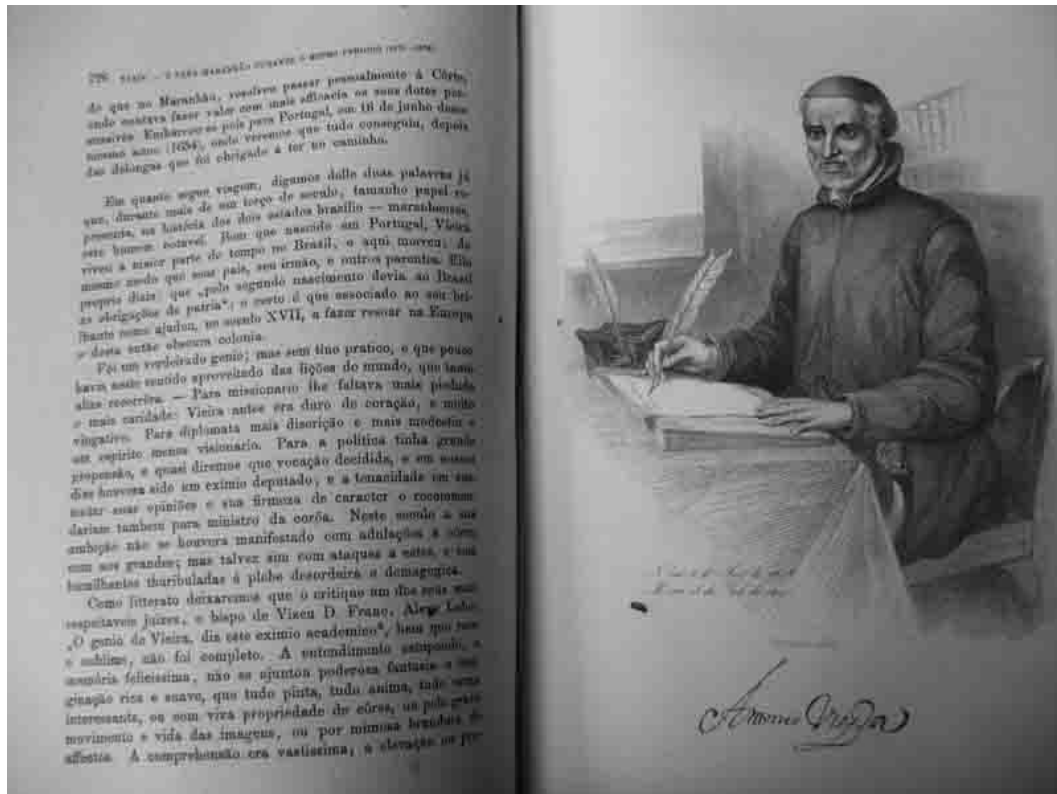


Figura 10: Padre Antônio Vieira
Fonte: HGB, s.p.

Do mesmo modo, a descrição da vida dos tupi-guaranis ganha uma forte tradução com a representação gráfica de seus utensílios materiais:

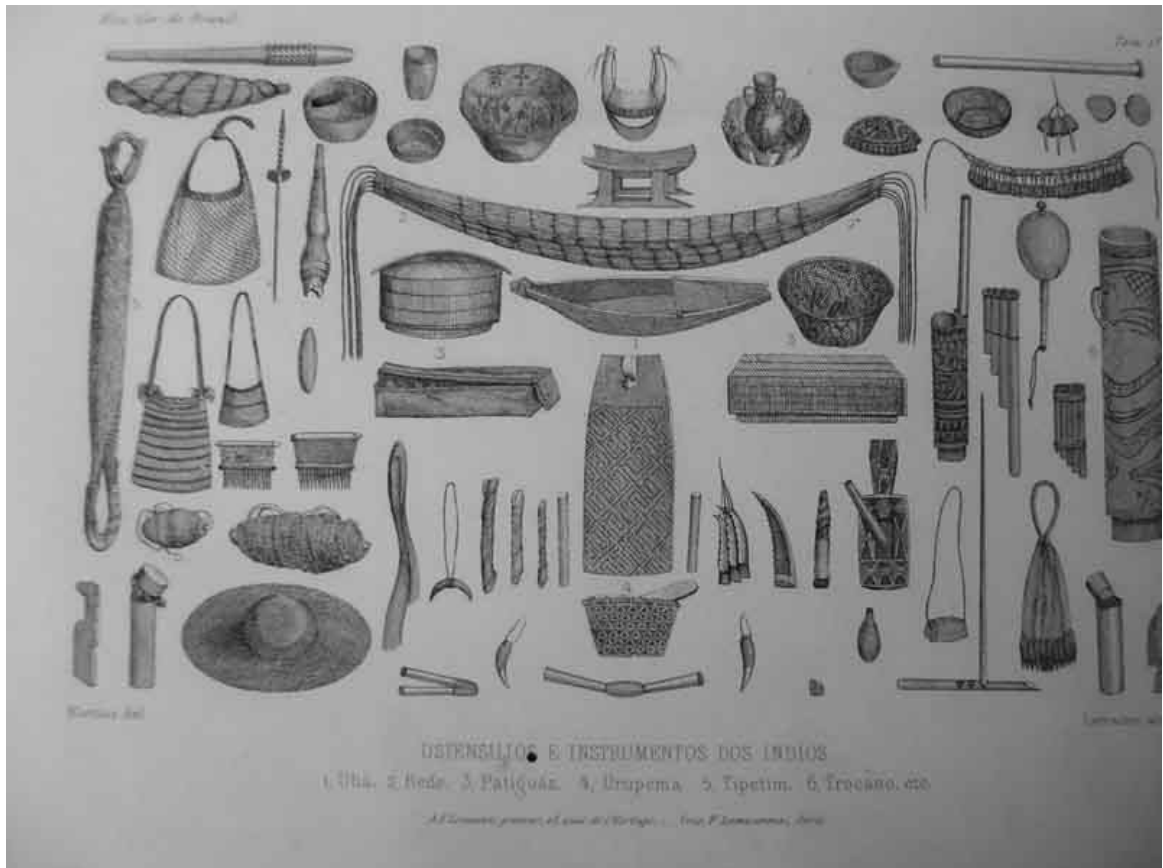


Figura 11: “Utensílios e instrumentos dos índios”
 Fonte: HGB, s.p.

Recursos cartográficos também são utilizados na obra de Varnhagen para melhor ilustrar o “Brasil” de que tanto se fala na *História Geral do Brasil*:

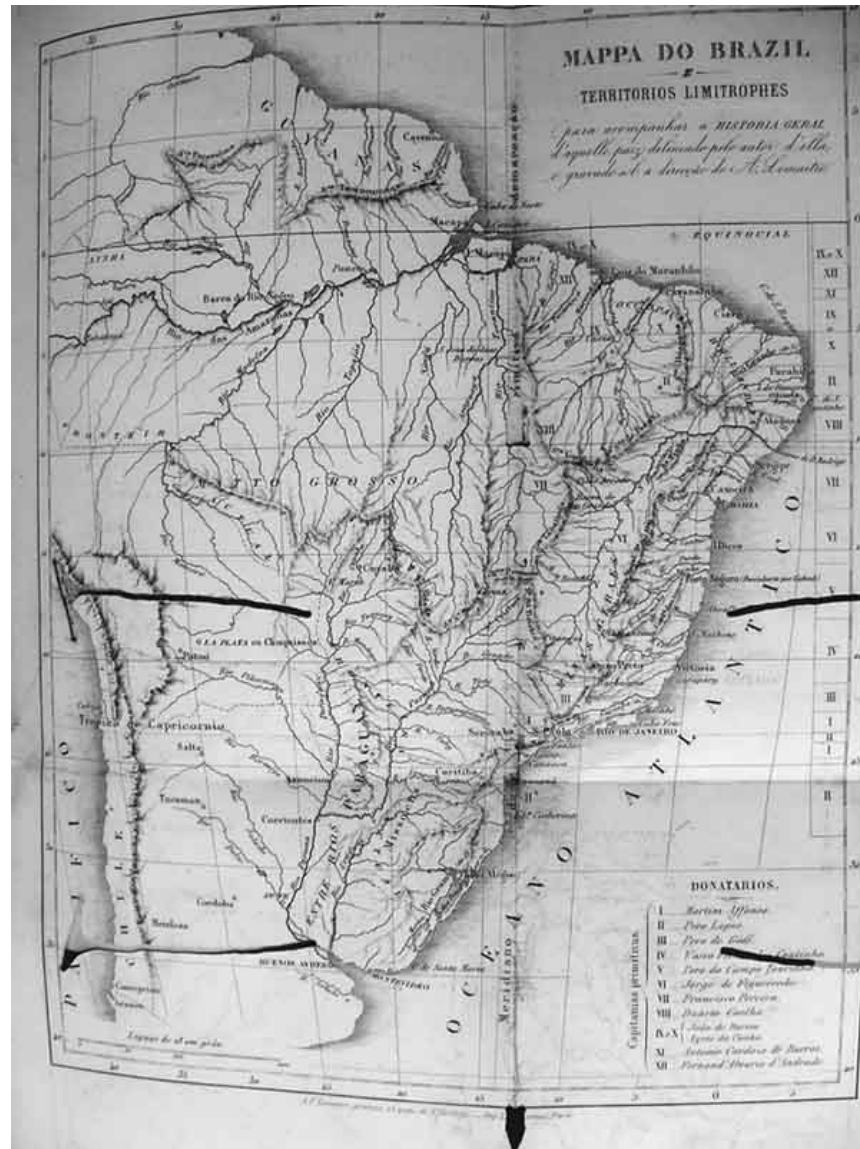


Figura 12: “Mapa do Brazil”
Fonte: HGB, s.p.

Com uma função semelhante, mas em proporções muito superiores, são incontáveis os exemplos de uso de imagens nos livros didáticos contemporâneos analisados. Dada a atual ênfase dos projetos editoriais em criar *designs* mais “amigáveis” à leitura, praticamente não há uma página desses livros que não contenha um gráfico, um cartum, um mapa, uma pintura e/ou uma foto que acompanhe/sintetize o argumento que o autor está tentando explicar naquele momento.

Em face a essa aparição prolífica de recursos imagéticos nos livros contemporâneos, seria um exercício redundante (e inexecutável) tentar reproduzir a infinidade exemplos de textos acompanhados pelo uso subserviente de imagens, que indicam o que se está chamando aqui de *verbocentrismo/ilustrismo*. Como a estratégia de “corroborar” o texto através de suportes imagéticos começa praticamente na primeira na página dessas publicações e termina

somente na última, seria impossível tentar anexar tantas informações ao corpo desta dissertação. Por isso, ao invés de comparar seus exemplos, pode-se apenas sugerir que os eventuais interessados leiam integralmente essas obras atentando-se a essa função subsidiária da imagem em relação ao texto.

Vale a pena, porém, destacar uma variação sutil do ilustrismo que foi encontrada apenas nos livros didáticos contemporâneos e não na obra de Varnhagen: o ilustrismo *indireto*. Os autores dos livros didáticos de 2006, muitas vezes, ao invés de utilizar a imagem para traduzir seus argumentos, utilizam o que *não* é mostrado na imagem para atestar aquilo que estão narrando. Esse ilustrismo *indireto* é utilizado geralmente como uma demonstração da necessidade de se fazer leituras críticas das imagens. Afinal, não se deve confiar sem a devida criticidade nos documentos visuais, pelo menos é o que fica subentendido “claramente” na linguagem verbal dos autores.

Existem dois exemplos muito conhecidos desse ilustrismo *indireto* nos livros didáticos de História do Brasil. Um diz respeito à representação glorificada das bandeiras. Se nos quadros de antigamente, muitos bandeirantes foram retratados como “heróis” de alma e “brancos” de pele que, com destemor, ajudaram a ampliar as fronteiras do Brasil, a maioria dos livros didáticos hoje em dia tenta reavaliar e desconstruir esse tipo de representação. Na maioria dos casos, tenta-se lembrar como esses bandeirantes, ao invés da alvura européia estilizada nos quadros, eram provavelmente mestiços, fruto da mistura entre índios e negros, e nem sempre gozavam da nobreza material ou cultural que os quadros tentam representar. Nos livros didáticos, por exemplo, faz-se muito uso desse ilustrismo *indireto* para mostrar como a História não está bem representada nos retratos idealizados do famoso Domingos Jorge Velho:

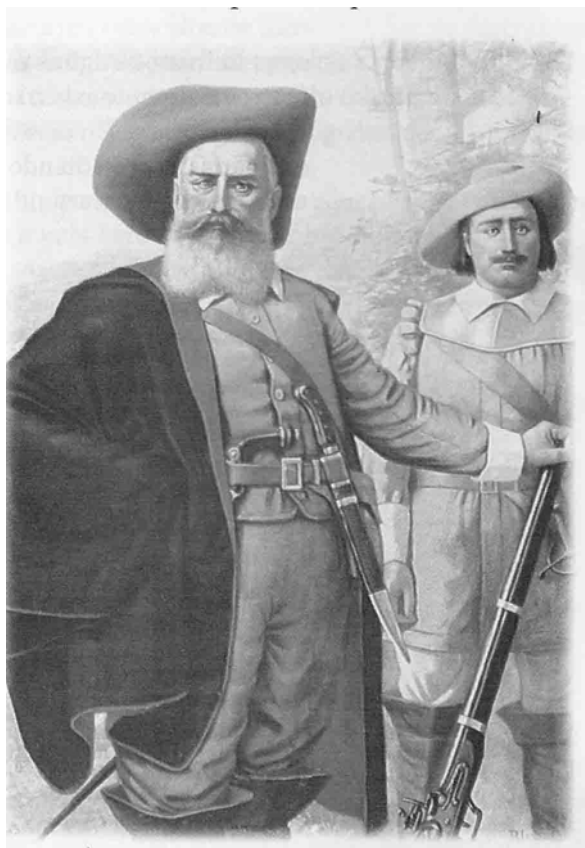


Figura 13: Domingos Jorge Velho
Fonte: HT, V2, p.19

Esse exercício de ilustrar o que o texto está dizendo indiretamente, através do que *falta* na imagem, talvez seja ainda mais conhecido no episódio da declaração da independência de 1822. Nesse caso, tornou-se quase uma regra utilizar a famosa tela de Pedro Américo de 1888, *Independência ou morte*, mais conhecida como *O Grito do Ipiranga*, para debater com os alunos a falta de fidelidade daquela pintura histórica diante dos fatos:



Figura 14: “O grito do Ipiranga”
Fonte: BHS, p.162.

Essa famosa representação de Pedro Américo tem sido estratégica e muito popular para exercícios de ilustrismo indireto. A partir da mesma, professores e alunos de todo o País têm questionado assuntos tão distintos quanto se o grito teria realmente acontecido; se a montaria era mesmo de cavalos ou de burros, dada a dificuldade do percurso; se os Dragões da Independência estariam naquele momento ao lado de D. Pedro I vestindo trajes tão alinhados; e, a até mesmo, se o imperador poderia ostentar uma pose tão heróica em meio ao atribuído problemas intestinal por que passava no momento.

Seja como for, direta ou indiretamente, o ilustrismo tem sido um recurso fundamental para sustentar e complementar o conceito verbocêntrico de escrita que vigora nos livros didáticos.

2.7 ADULTOCENTRISMO

Como se pode deduzir, o termo “adultocentrismo” se refere a uma História narrada sob o ponto de vista dos adultos. Em todos os livros analisados, praticamente todas as páginas são dedicadas ao relato de biografias, invenções, medos, conquistas, vidas cotidianas e feitos públicos de pessoas adultas. Praticamente não há referências a crianças. Longe de ser uma opção “natural” de se narrar a História da humanidade, ou uma decorrência inevitável diante

dos métodos e das fontes documentais disponíveis, é possível suspeitar que essa perspectiva histórica baseia-se, antes de tudo, em um pressuposto moral, qual seja, o de que o mundo “adulto” possui mais conteúdos, relevância e/ou oferece mais esclarecimentos sobre o passado do que o de crianças e jovens.

É claro que o significado de conceitos como “adulto” e “criança” são historicamente determinados, mudando de acordo com épocas e culturas. Não é objetivo desta dissertação aprofundar esse debate. A definição de “criança” adotada aqui será assumidamente sintética, referindo-se basicamente àquelas faixas etárias que, em cada época, são consideradas em etapa de “crescimento” e, portanto, ainda sob tutela/responsabilidade/inferioridade/domínio do mundo “adulto”. Apesar de grosseira, essa definição ajudará a circunscrever uma oposição social-vocabular que sempre localizou curumins, grumetes, alunos, pivetes, coroinhas, aprendizes em um lugar simbolicamente abaixo de seus pares “crescidos”: índios, marinheiros, professores, ladrões, padres e mestres.

Mais uma vez, sobram semelhanças entre a *História Geral do Brasil* e os livros didáticos de 2006. Todos os livros analisados dedicam-se quase integralmente a uma História sob ponto de vista dos adultos. Nesse sentido, por uma questão de parcimônia, será mais conveniente ilustrar a absoluta predominância desse adultocentrismo por oposição às raras vezes em que cada um dos livros tentou abordar a História sob o ponto de vista da criança.

Em toda a obra de Varnhagen, há apenas *uma* menção direta a crianças. Em uma das primeiras seções sobre os índios tupi-guaranis, ao falar depreciativamente do “estado selvagem” de sua organização familiar, Varnhagen ressalta rapidamente como as crianças indígenas eram criadas:

Os laços da família, primeiro elemento de nossa organização social, eram muito frouxos. Os filhos não respeitavam as mães, e so temiam, enquanto os temiam, os pais e os tios. HGB, S IV, p. 47.

Além desse pequeno trecho, existe uma outra referência indireta que Varnhagen faz ao universo da criança, quando invoca a palavra “infância”. Porém, não se trata de uma tentativa de dar mais informações sobre o mundo infantil indígena, mas de uma analogia que Varnhagen faz entre estado fisiológico das crianças e o estado civilizatório dos tupis:

A pintura que fizemos dessas gentes, que mais ou menos errantes disfructavam, sem os benefícios da paz nem da cultura do espirito, do solo fértil e formoso do Brazil [...] bem pouco lisongeira é na verdade. HGB, S IV, p. 52.

A infância da humanidade na ordem moral, como a do indivíduo na ordem *physica*, é sempre acompanhada de pequenez e de misérias. E sirva esta prevenção para qualquer leitor estrangeiro que por si, ou pela infância sua nação, pense de ensoberbecer-se, ao ler as pouco lisongeirosas páginas que vão seguir-se. HGB, SII, p. 23.

Mais de um século e meio depois, no livro *Brasil História e Sociedade*, referências a História das crianças eram igualmente escassas. As únicas exceções ao adultocentrismo registradas nesse livro abordam a movimentação político-artística da juventude brasileira na década de 60 do século XX, como os protestos da UNE (C 20, p.305). Quando se fala da década de oitenta, há uma menção sobre a juventude “cara-pintada” (C 20, p.320).

Nas 832 páginas do livro *Nova História Crítica*, foram registradas apenas as seguintes menções a crianças no Brasil: No segundo capítulo, há dois parágrafos dedicados a educação de crianças espartanas da Grécia antiga. No oitavo, uma pintura do pequeno príncipe inglês Eduardo, indicando que “um dia ele poderia ser soberano com plenos poderes”. No capítulo 43, há uma foto de uma criança da “Republica Velha”, acompanhada da legenda “Cena comum na Republica Velha: criança operária” p 523. De modo análogo ao livro *Brasil História e Sociedade*, a partir da década de 60 do século XX, o adultocentrismo perde um pouco de força com uma série de notas sobre a UNE (C 50, p.636, 656 e 737), e a menção a juventude rebelde e hippies dos anos 60 (C 51, p.670, 674 e 679). E uma foto de um menino pobre na Inglaterra (C 51 p.672)

A coleção *História Temática* apresenta um curioso paradoxo: seus livros são tão adultocêntricos quanto os outros, apesar de falarem incessantemente de crianças. Isso porque o adultocentrismo foi definido como uma ausência da *História* de crianças no Brasil e a coleção *História temática*, apesar de reservar muitas páginas para tratar de crianças, fala apenas de crianças no *tempo presente*. Assim, apesar de se referir a diversas crianças do mundo contemporâneo, como as “Crianças indígenas que vivem na área do Xingu”, as crianças que “*neste momento*, em vários lugares, *fazem* parte de milhões de grupos sociais e, portanto, *possuem* modo de vida e história próprios”, as “Crianças trabalhadoras”, as crianças da Mongólia no ano 2000, a coleção *História Temática* praticamente não se refere ao mundo infantil/jovem dentro de uma perspectiva histórica.

No primeiro volume da Coleção *História Temática*, por exemplo, não há referências a crianças na História. No segundo volume, há apenas uma única referência indireta, através de um texto transcrito de Gilberto Freyre, sobre a criança e o escravo na casa-grande colonial (p. 135). No terceiro livro, há uma imagem de D Pedro II com quatro anos de idade (p.172) e uma outra referência indireta: quando se fala da Lei do Ventre Livre (p.176). No quarto volu-

me, a criança na História aparece apenas uma vez e indiretamente também, quando se fala do uso de mão de obra infantil durante a revolução industrial (p.41).

Há centenas de anos, pelo visto, diversos autores de livros de História do Brasil mantêm o apego por esse ramo específico da chamada História “vista de cima”: a História sob o ângulo dos adultos.



Como foi dito há quase 70 páginas, ao *longo desse longo* capítulo, todo esforço e espaço seriam empenhados para detalhar a *estrutura narrativa oitocentista*. Conforme se antecipou, se até agora foi preciso *nomear* cada um de seus fundamentos para identificá-los nos livros, o próximo e último capítulo será dedicado a um distanciamento dos mesmos; se até o momento foi preciso percorrer vagarosamente cada um de seus contornos, rastreando lhes uma forma, será importante, a partir daqui, procurar linhas de fuga aos seus domínios. Para tanto, o próximo capítulo apresentará um repertório de propostas/reflexões que tentam se desviar razoavelmente do que se chamou de estado-nacionalismo, cienciocentrismo, quadripartição, tempo newtoniano, História aplicada, verbocentrismo/ ilustrismo e adultocentrismo.

CAPÍTULO 3 QUEM DESCOBRIU O DESCOBRIMENTO DO BRASIL? (OU PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA)

Propor ou não mudanças para livros didáticos é, no fundo, um dos muitos novos do campo educacional. Alguém poderia provocar que, em se tratando especificamente de conhecimentos históricos, quanto mais velhos, melhores. No entanto, educadores de História tendem a concordar que, embora trabalhem com uma disciplina cujos objetos são cronologicamente “antigos”, as formas de abordá-los devem estar sempre em diálogo com demandas e novidades do tempo presente. Se a máxima de Croce ainda se sustenta: toda história é uma história contemporânea. Sobre o uso desse pensamento croceano dentro do contexto educacional, Zélia Cavalcanti (2005) já alertou: “Não podemos formar os cidadãos dos primeiros anos do século XXI com os conhecimentos científicos do século XIX”.

A motivação de tentar “virar a página” do século XIX, inclusive, tornou-se o maior impulso para realizar este capítulo propositivo. Ao longo desta dissertação, defendeu-se a hipótese de que o uso recorrente da *estrutura narrativa oitocentista* nos livros seria um dos prováveis fatores para um conhecido tédio que se constata entre muitos alunos. No entanto, é preciso ressaltar mais uma vez que não se procura aqui substituir/superar uma suposta “antiga” tradição narrativa por uma “nova” e/ou “correta”. Além de ingênuo e quimérico, esse objetivo seria igualmente inútil, pois apenas instauraria uma outra dinâmica competitiva pelo poder de interpretar a “verdadeira” História do Brasil.

De nada adiantaria tentar substituir a *estrutura narrativa oitocentista* por outro modelo geral, sob risco de apenas trocar um tipo de tédio por outro. Nesse sentido, talvez seja apropriado acrescentar um advérbio à frase Zélia Cavalcanti: não se pode formar cidadãos do século XXI *apenas* com conhecimentos científicos do século XIX. O aprendizado de História, afinal, é mais desafiador justamente quando se proporciona ao aluno-leitor o contato com seus diversos pontos de vista, modelos, hipóteses, versões e contra-versões. Por isso, a maior justificativa para a elaboração deste capítulo propositivo é de natureza pedagógica: justamente porque a *estrutura narrativa oitocentista* explica tanto e tão bem aspectos da História brasileira é que se faz necessário criar-lhe desafios e alternativas.

Antes, porém, é preciso assumir que a análise dos livros no capítulo anterior foi intencionalmente tendenciosa. Era necessário, afinal, evidenciar com a maior nitidez possível os

fundamentos cronológicos, científicos, morais e estéticos que caracterizam a *estrutura narrativa oitocentista*. Com essa opção enviesada, obviamente, a análise foi muitas vezes injusta com a complexidade das publicações escolhidas, especialmente com os livros didáticos. Nesse sentido, nunca é demais afirmar que se tratam de obras críticas, bem escritas, com objetivos pedagógicos consistentes e projetos gráficos bem realizados. Muitas das características até agora associadas à *estrutura narrativa oitocentista*, inclusive, são, de modo semelhante, discutidas e trabalhadas por seus autores. Como era de se esperar, muitos dos temas abordados nesta dissertação são temas da própria historiografia contemporânea e, como tais, com maior ou menor ênfase, cada uma das publicações reserva espaços para discuti-los. Temas como o tempo e a “verdade” na escrita da História, por exemplo, aparecem em todos os livros didáticos analisados.

Desse modo, deve ficar claro que esta dissertação jamais se propôs a apresentar temas inéditos ao ensino de História. Pelo contrário, deseja-se apenas sugerir algumas formas heterodoxas para abordar “velhos” temas que persistem em livros didáticos, como o anacronismo, o etnocentrismo, a monofonia, a linearidade, o teleologismo, a História “vista de cima”, entre outros. Sem dúvida, todos esses temas são também velhos conhecidos de autores dos livros didáticos. A análise das publicações, porém, acabou sugerindo que continua mais fácil criticar o etnocentrismo do que abandoná-lo; acusar as narrativas lineares do que propor representações diferentes do tempo histórico; alertar sobre os perigos do anacronismo do que evitá-lo, e assim por diante.

Neste capítulo, enfim, será possível mostrar como a descrição da quadripartição, do tempo newtoniano, do estado-nacionalismo, do cienciocentrismo, da História aplicada, do verbocentrismo/ ilustrismo e do adultocentrismo nos livros didáticos, apesar de extensa, não foi em vão, pois fundamentará a apresentação de quatro propostas que podem sacudir a *estrutura narrativa oitocentista*: 1- O século XVI que o XIX criou; 2- Com fé, com rei e com lei: três histórias pré-brasileiras e quem quiser que conte outra; 3- Ser e não ser: eis a nação; 4- Ser neolítico e ser sideral.



No turbilhão de debates sobre a globalização, desestabilização de cartografias nacionais, criação de blocos e geopolíticas multinacionais, avanço aterritorial dos meios de comunicação de massa, formação de comunidades virtuais, muitas pessoas previram (prevêem)

como inevitável o fim dos Estados Nacionais. Nessa terra de fronteiras frouxas e identidades em transe, não haveria mais espaço para arquiteturas macro-políticas antiquadas e estanques como o “Brasil”, o “Chile”, os “Estados Unidos” ou a “Russia”. A dedução parecia insofismável: num mundo auto-declarado *pós-moderno* não haveria vez para uma formação social *moderna* por definição, os estados nacionais.

No entanto, pelo menos até agora, os estados nacionais não só se mantêm no posto de modelos da organização política mundial mais vigorosa e abrangente como, em muitos casos, diante da aparente fragilidade frente ao mundo globalizado, demonstraram um poder extraordinário de reinventar e promover sentimentos de nacionalidade (MAGNÓLI, 2000). No caso brasileiro, os debates sobre a nacionalidade atingiram picos épicos com a celebração dos 500 anos do “Descobrimento” e, mais recente, com a eleição do presidente Lula.

Não é por acaso que um contexto marcado por tantas reconfigurações políticas tenha exigido, como consequência, reflexões permanentes sobre os temas da formação do Estado e da nação, tornando-os assuntos fundamentais para a educação contemporânea. As propostas a seguir tentarão mostrar como algumas reflexões da historiografia contemporânea podem reinventar a abordagem desses dois temas em livros didáticos.

3.1 O SÉCULO XVI QUE O XIX CRIOU

O século XVI que o XIX criou é uma proposta para abordar o tema da formação do Estado nacional brasileiro priorizando o primeiro termo do binômio, o Estado. Essa proposta se apóia no paradoxo de Benedict Anderson citado anteriormente, que foi traduzido em algumas perguntas educacionais: se a formação do Estado-Nação é um fenômeno objetivamente recente, por que não se deve assumi-la didaticamente? Por que os livros didáticos optam por começar a História do Brasil em um tempo/espaço onde o Brasil efetivamente não existia? Para debater esse paradoxo, será interessante recorrer a discussões anteriores, sobre o estado-nacionalismo, a quadripartição e o tempo newtoniano.

Como se viu, talvez um dos grandes impasses nos livros didáticos analisados seja o uso indistinto de um termo que, de tão familiar e popularizado, dissimula uma série de problemas conceituais: *Brasil*. As referências a esse substantivo e ao seu adjetivo, brasileiro, normalmente já começam nas primeiras páginas dos livros, quando se refere aos “primeiros”

habitantes do Brasil, os índios. A partir daí, as palavras “Brasil” e “brasileiro” são utilizadas repetidamente para organizar todos os grandes marcos da História contada nos livros didáticos: a chegada dos portugueses no Brasil, o início da colonização brasileira, o tráfico de escravos no Brasil, a expulsão dos holandeses das terras brasileiras, as revoltas anti-coloniais no Brasil, a transmigração da família real ao Brasil, etc.

Esse uso indistinto das palavras “Brasil” e “brasileiro” para se referir aos períodos/povos/ acontecimentos ocorridos em um território que somente hoje pertence à República Federativa do Brasil foi chamado de estado-nacionalismo. Como foi mostrado, o estado-nacionalismo tende a reforçar uma *ilusão retrospectiva* que confere ao “Brasil” uma identidade de de um sujeito que atravessa os tempos, de uma suposta origem imemorable até nós.

Para enfrentar essa estado-nacionalização do tempo histórico, *O século XVI que o XIX criou* propõe um corte na ordem cronológica usualmente encontrada nas narrativas didáticas: a História do Brasil começa apenas no *século XIX*. Mas, e Cabral? E as lutas contra os holandeses? E a fundação de Salvador? E a inconfidência mineira? E tantos outros marcos importantes que recheiam a História do Brasil? Como justificar a leitores acostumados a uma História partindo dos índios no século XVI que o Brasil só começaria quatro séculos depois? A opção de começar a História do Brasil no século XIX, naturalmente, vai exigir uma proveitosa discussão conceitual entre o autor e seus possíveis leitores.

Um bom ponto de partida, nesse sentido, talvez seja discutir detalhadamente as diversas manifestações de um outro conceito polissêmico: “estado”. Não deverá ser muito difícil convencer um jovem leitor de que a palavra “estado” é empregada para se referir a formações sociopolíticas muito diferentes. Uma breve comparação entre a monarquia parlamentar de Mônaco, com seus aproximados 35 mil habitantes e 1,5 km² de área soberana, e a república comunista chinesa, com aproximadamente 1.3 bilhões de pessoas distribuídas em um território de 9 572 909 km², deve apresentar provas suficientes para se perceber como existem imensas diferenças de forma e conteúdo entre os “estados” atualmente reconhecidos pela ONU.

Em seguida, pode-se lembrar que essa diferença entre “estados” é ainda mais radical dentro de uma perspectiva histórica. Entre o surgimento do estado na antiga Babilônia, regido pelo código de Hamurabi, o estado absolutista de Luís XIV, fundado no maquiavelismo-hobbesianismo moderno, e a República Federativa do Brasil, inspirada nos modelos liberais-democratas pós-revolução francesa, não existem apenas exemplos de como a organização política dos povos foi criativa ao longo da História e sim uma breve amostra dos diferentes modelos de Estado, *irredutíveis* entre si, que surgiram até o momento.

Para a proposta *O Século XVI que o XIX criou*, é necessário discutir prévia e intensivamente os diferentes conceitos de “estado” para se entender as particularidades do caso brasileiro. Afinal, queiram ou não os adeptos do estado-nacionalismo, o estado brasileiro é apenas mais um dos modelos estatais que surgiu ao longo da História. Como toda formação social, o Brasil não é uma entidade atemporal. Sua trajetória não pode ser remontada de forma anacrônica até os confins da História nem projetada teleologicamente em direção a um futuro ilimitado. Por mais aflitivo que seja para a nossa sensibilidade nacional, é preciso admitir que o Brasil nem sempre existiu, nem sempre existirá.

Para levar essa proposta didática à frente, porém, torna-se fundamental esclarecer qual conceito de Estado brasileiro que se adota. Nesse ponto, pode ser útil recorrer a reflexões do geógrafo Demétrio de Magnoli, notadamente sobre a diferenciação que faz entre o “Estado nacional” e o “Estado territorial”. Para Magnoli, tratam-se de duas concepções de estado que surgiram a partir da chamada Idade Moderna no mundo ocidental. Na maioria dos livros didáticos, porém, esses dois modelos de estado acham-se frequentemente confundidos.

Segundo o Magnoli, o Estado territorial é cronologicamente anterior. Usualmente, é conhecido como um Estado absolutista, em referência às poderosas monarquias européias que surgiram a partir do século XVI:

O Estado territorial nasceu com as monarquias absolutistas, que investiram contra os interesses particularistas e as prerrogativas aristocráticas do feudalismo. Essa primeira forma do Estado contemporâneo gerou *corpos estáveis de funcionários burocráticos e exércitos regulares e centralizados*, unificando o poder político. O poder político medieval, fragmentado em mosaicos de soberanias entrelaçadas, era dissolvido sob os golpes centralistas da realeza. Um novo poder político emergia, baseado em *fronteiras geográficas definidas e na cobrança generalizada de impostos*. Como consequência, apareceram capitais permanentes, materializadas em cidades que se tornavam sede dos órgãos do Estado.³¹

Os Estados nacionais, por sua vez, começaram a surgir somente a partir de finais do século XVIII. Aproveitaram-se da base geográfica-burocrática criada pelos Estados territoriais, mas inauguraram uma forma inédita de administração, baseada numa relação orgânica com o “povo”:

O Estado nacional surgiu da decadência do absolutismo e da substituição pelo liberalismo. Essa segunda forma do Estado contemporâneo gerou a *soberania nacional*, expressa na eleição dos governantes e na limitação do Poder

³¹Disponível em: <<http://www.geocities.com/sociedadecultura/relacaointernacional.html>>. Acesso em: mar. 2007.

Executivo por representantes também eleitos. A soberania deslizou da figura do monarca para o conceito de nação. O poder despersonificou-se, identificando-se com o povo. O poder divino deu lugar ao consenso popular.

A noção de *consenso* já aparecia em Maquiavel, que postulava a necessidade de o soberano conseguir apoio popular. Contudo, o consenso maquiavélico dependia da virtude do príncipe e da orientação da sua ação política. Locke e Montesquieu fizeram do consenso a base do Estado e a razão de ser das suas engrenagens de poder. Rousseau levou a idéia até o seu limite, assentando o consenso na participação ativa e permanente dos cidadãos. A nação tornava-se a fonte do poder, e a esfera da política passava a refletir o consenso geral.³²

Com a gradativa substituição de Estados territoriais por Estados nacionais, uma completa reestruturação na concepção e na partilha do poder ocorre no mundo ocidental. Se antes a concentração do poder era justificada como uma prerrogativa divina, atribuída a um homem cujo sangue se distinguia ao do resto da população, alguns séculos depois, seu uso seria definido como uma relação “orgânica” entre o governante e uma população nacional de onde seu poder surgia e para quem governava. Se no Estado territorial o rei e seus herdeiros diretos eram concebidos como senhores absolutos e inquestionáveis das riquezas geográficas e humanas encontradas seus domínios, os governantes dos estados nacionais (fossem reis, presidentes ou parlamentares) passaram a representar a fonte de onde o poder realmente emanava: a nação. Assim, aos poucos, trocou-se uma concepção piramidal-vertical de poder, com o rei situado no vértice superior, nobres e eclesiásticos na pequena faixa central e o “povo” formando uma imensa base, por uma administração horizontalizada, na qual, *em tese*, o estado seria o *próprio povo*, devidamente representado por seus governantes. Paulatinamente, a idéia de servos cederia espaço para a de cidadãos.

O Estado nacional, assim, acabou concluindo um processo secular de desestruturação/reposicionamento dos poderes dinásticos euro-americanos, antes centrados no domínio incontestável de um território e da população nele contida. O Estado nacional, pois, instaurou uma nova forma de governabilidade que distinguiu relações inéditas entre espaços “público” e “privado”, estatutos de direitos e deveres recíprocos entre sociedades “política” e “civil” e relações orgânico-genéticas entre “Estado” e “povo”.

Em escala mundial, os Estados nacionais tornaram-se espaços exclusivos, soberanos e autônomos dessa ou daquela população; com limites visíveis na cartografia oficializada, nos cercamentos de fronteiras, nos exércitos que os patrulham e salvaguardam e noutros mil dispositivos que identificam homens e mulheres como pertencentes a essa ou aquela nacionali-

³² *ibidem*

dade. Inauguraram, pois, uma dinâmica lógica de funcionamento, cuja capacidade reprodutiva, desde finais do século XVIII, processou uma gradativa partilha dos territórios e populações no planeta.

É sempre bom lembrar que a emergência e longevidade dos Estados nacionais não são casuais, nem fruto de providências metafísicas ou de reflexos do “destino” da humanidade. Ao contrário, resultam de um processo histórico, multicausal e de longa duração, condicionado por um contexto de desenvolvimento do capitalismo a partir da Idade Moderna, que acabou selecionando a “forma nação” entre outras tantas formas de estado, como o *Império* e a *liga de cidades*, que competiam entre si (BALIBAR, 1998, p.138).

Para logrem-se, os Estados nacionais fundaram uma tecnologia social própria, produzindo artifícios de fiscalização e burocratização dos territórios; promovendo redes de comunicação interna; formando corpos diplomáticos; disseminando um acervo simbólico nacional; investindo em mecanismos para o equilíbrio da coletividade nacionalizada, como aparatos coercitivos, políticas identitárias, pedagógicas, jurídicas, bélicas, etc. Todo esse repertório nacional foi, enfim, reconhecido como legítimo por obra de convenções, alianças, guerras, aquisições; através das quais, aos poucos, acondicionou-se a ordem contemporânea que reserva determinada parte do mundo para esse ou aquele país.

Hoje, cada Estado nacional figura como uma organização social relativamente estável, que se mantém como a grande instância de ordenamento das populações mundiais. Assim tem sido, pelo menos desde o final do século XVIII, apesar da alternância das gerações, das divergências entre aqueles que os gerenciam política e administrativamente, das diversidades étnicas e culturais abrigadas dentro de seus territórios, da continua existência de forças centrífugas contrapostas a centralizações políticas e da transitoriedade das relações de produção que sustentam e envolvem suas populações.

Voltando ao tema da História do Brasil, é possível que uma discussão sobre esses diferentes modelos de “estado” que surgiram ajude a contextualizar melhor o conceito de Estado brasileiro vivido pelos atuais alunos. É importante deixar claro que o que conhecemos por “Brasil” é apenas um dos Estados nacionais que emergiu a partir de finais do XVIII, sobre a derrocada dos antigos Estados territoriais. Assim como o Brasil, outros inúmeros Estados nacionais vêm surgindo daquele período até *hoje* (vide o caso de Timor-Leste), subdividindo praticamente todo o mapa mundi.

Feito esse esclarecimento, talvez se torne coerente, senão redundante, que um livro de História do Brasil, diante da tarefa de explicar a História do nosso país, *opte* por começar sua narrativa no período em que o Brasil se formou enquanto “Estado”. O Estado nacional em

que vivemos, pois, não deve ser confundido com a colônia que pertencia à coroa portuguesa. Um livro ocupado em narrar a História do Brasil, afinal, possui todas as justificativas para querer partir sua análise do período em que o Estado nacional brasileiro objetivamente começou: durante seu processo de descolonização frente ao *Estado territorial português* do século XIX.

Com essa opção didática, vale lembrar, não se estaria “jogando fora” os séculos anteriores tradicionalmente incluídos nos livros didáticos de História. Embora a nossa História enquanto país comece objetivamente com a formação do Estado nacional no século XIX, isso não quer dizer que não precisemos estudar intensivamente os períodos *pré-nacionais* que nos antecederam, de quem herdamos tantas características sociopolítico-culturais. Assim, longe de descartar os períodos “indígena” e “colonial”, a proposta de começar didaticamente a História do Brasil no século XIX pretende apenas reforçar uma diferença pouco discutida nos livros didáticos entre o tempo “nacional” em que vivemos e os diversos períodos “pré-nacionais” que lhe antecederam historicamente. O que se quer apontar com essa proposta é como frases do tipo “os índios *brasileiros* antes da chegada dos portugueses” ou “quando portugueses desembarcaram no *Brasil*”, entre tantas outras, fornecem aos alunos uma perspectiva simultaneamente anacrônica e teleológica para o entendimento da História do país em que vivem.

É preciso assumir que grande parte da História dita “do Brasil” contada nos livros didáticos refere-se, de fato, a uma série de histórias pré-nacionais vividas por uma multiplicidade de povos, que se cruzaram ou não, cujos projetos políticos eram totalmente estranhos a qualquer idéia de consolidação de “nação brasileira”. Como afirmam os historiadores István Jancsó e João Paulo G. Pimenta:

A instauração do Estado brasileiro se dá em meio à coexistência, no interior do que fora anteriormente a América portuguesa, de múltiplas identidades políticas, cada qual expressando trajetórias coletivas que, reconhecendo-se particulares, balizam alternativas de futuro. Essas identidades políticas coletivas sintetizavam, cada qual à sua maneira, o passado, o presente e o futuro das comunidades humanas em cujo interior eram engendradas, cujas organizações expressavam, e cujos futuros projetavam. Nesse sentido, cada qual se referia a alguma realidade e a algum projeto que, no contexto da crise geral do Antigo Regime em curso, trazia em si potencialidades de tipo nacional. (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p.131-132)

Esse contexto pré-nacional, que abarcou experiências políticas tão diferentes quanto a expansão do Estado territorial português, a dinâmica de incontáveis aldeias tupi-guaranis e o surgimento de diversos quilombos pan-africanos, porém, continua sendo tratado apenas como

o começo da “História do Brasil”, como se neles houvesse uma “semente” de brasilidade ou um destino prefigurado de formação do Brasil que conhecemos.

Uma boa estratégia para começar a enfrentar o que se chamou de estado-nacionalismo nos livros didáticos talvez seja propondo uma alternativa gráfica à representação quadripartite da História dita “do Brasil”. Em oposição à consagrada seqüência dos quatro períodos indígena, colonial, imperial e republicano, pode-se redividir a representação do tempo histórico em dois períodos que representem respectivamente a *História Nacional* e as *Histórias pré-nacionais*.

Sem dúvida, essa representação gráfica não será uma tarefa simples, uma vez que a própria tentativa de apontar um marco de começo para o Estado nacional brasileiro no século XIX é um tema historiográfico igualmente controverso, e que divide os autores (JANCSÓ; PIMENTA, 2000). Quando é que o Estado teria efetivamente começado? Em 1822, com a proclamação formal da independência? Em 1831, com o governo regencial composto por brasileiros de nascença? Em 1840, com a elevação do rei genuinamente brasileiro? Em 1889, com a proclamação da república? Ou já em 1549, com a fundação de Salvador? Como toda divergência historiográfica, ao contrário de um estorvo para o ensino, as dúvidas sobre o começo do Estado podem se tornar um tema oportuno a ser trabalhado com os próprios alunos. Se os historiadores não concordam plenamente sobre como/quando/onde Estado brasileiro se formou, esse “fato acadêmico” poderá servir como um excelente pretexto educacional para se discutir como a própria História do Brasil vem sendo construída. Ou melhor, se os historiadores têm opiniões diferentes sobre a formação do Estado brasileiro, esse fato pode ser aproveitado pelo professor para se discutir um conceito de História do Brasil não apenas sob o ponto de vista do “que realmente aconteceu”, mas, também, enquanto uma narrativa erudita, política e educacional que vem sofrendo modificações ao longo do tempo.

Para encaminhar esse debate, é possível abordar a formação do Estado brasileiro como um *processo* e não como um *acontecimento*. Com essa opção, troca-se qualquer pretensão de localizar uma suposta “origem” do Estado brasileiro por uma análise processual, que mostre como esse vem se (trans)formando ao longo do tempo.

Por didatismo, a representação gráfica desse processo requererá algum tipo marco simbólico de partida. Mais do que a declaração formal de independência, em 1822, a proposta *O século XVI que o XIX criou* insistirá que um outro marco simbólico, a publicação da primeira constituição brasileira, em 1824, pode servir como uma referência didática mais adequada para simbolizar a fundação do Estado brasileiro. Embora o Estado não tenha precisamente “começado” nessa data, a constituição de 1824 simboliza que D. Pedro I teria aderido a

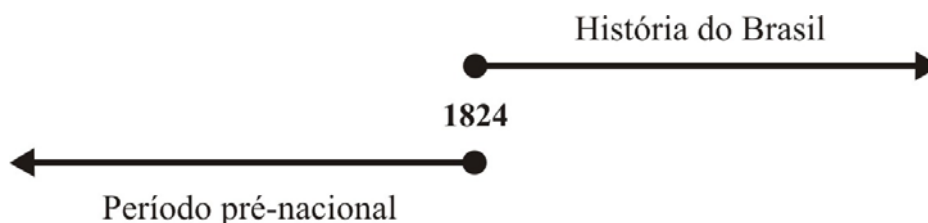
um estado do tipo “nacional”. Não por acaso, a emergência dos Estados nacionais se confunde com lutas constitucionalistas. Como se viu, a grande diferença entre os Estados nacionais e territoriais reside na concepção de poder em relação ao “povo”. Nada simbolizava mais o gradativo abandono de uma concepção de poder absolutista-vertical do que o juramento de um rei em obedecer os direitos e deveres de uma constituição nacional. Apesar de se declarar independente à monarquia portuguesa em 1822, nada garantia que D. Pedro I não fosse instalar um outro estado do tipo “territorial” sobre a ex-colônia. Assim, somente com o juramento de D. Pedro I à constituição de 1824, por mais autoritária que essa carta possa parecer para os padrões democratas de hoje, simboliza-se a opção formal por um sistema político do tipo “nacional”, como se pode ler no seu primeiro artigo:

O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha à sua Independencia. (CUNHA, 2001)

Com a escolha do marco simbólico de 1824, a visualização gráfico-didática da História do Brasil trocava sua tradicional forma quadripartite:



Por uma outra baseada essencialmente em dois grandes períodos, um nacional e um pré-nacional:



A ruptura representada no ano 1824 não é mero detalhe: simboliza o corte radical entre os modelos políticos que serão estudados. Com essa linha fragmentada, trata-se de fugir da tradicional representação linear e acumulativa da “História do Brasil” para frisar que a emergência do Estado nacional brasileiro no século XIX, apesar de prevista por alguns membros do império português, não foi uma simples continuidade do mesmo, muito menos um projeto “natural” que deveria surgir após o dismantelo do antigo regime português. Muito pelo contrário, estudos recentes, como o dos historiadores István Jancsó e João Paulo G. Pimenta, mostram como até o ano de 1822, homens que a historiografia tradicional chama de “patriotas brasileiros”, como Cipriano Barata e Diogo Antônio Feijó, tentaram a todo custo manter a nação a que eles pertenciam, a *portuguesa*, unida nos dois lados do Atlântico (JANCSÓ; PIMENTA, 2000).

É importante ressaltar que a declaração do Estado autônomo e soberano brasileiro também acabou implicando também na declaração de independência de uma *nação brasileira*. Esse processo, contudo, não era inevitável, como se fosse um destino das causas e efeitos do dismantelo do império português. Ao contrário, o processo de independência do Brasil (e dos brasileiros) realizou apenas *uma* das reconfigurações político-identitárias possíveis entre as inúmeras possibilidades que aquele contexto oferecia, a qual, por acaso³³, acabou operando uma ruptura em relação à História portuguesa.

Por isso falou-se tanto em *emergência* do Estado nacional; embora sua trajetória derive de um complexo sistema pré-nacional, sua organização político-cultural é *irredutível* ao mesmo:

Para os homens que viveram a dissolução do império português na América, a percepção da crise não se deu de modo uniforme, com o que das diferentes percepções resultaram múltiplos projetos políticos, cada qual expondo, com maior ou menor nitidez o esboço da comunidade humana cujo futuro projetavam. Vem daí que aos projetos de futuro contrapostos corresponderam outras tantas definições de Estado, cidadania, condições de inclusão e exclusão, padrões de lealdade e critérios de adesão, cada qual descrevendo elementos do pacto tido como adequado para transformar comunidades em nação. Dessa forma, nunca se deve esquecer que a provisoriedade característica do período traduziu-se na coexistência não apenas de idéias relativas ao *Estado*, mas também à *nação* e às correspondentes identidades políticas coletivas, eventualmente reveladoras de tendências à harmonização entre si ou, quando não, expressando irredutibilidades portadoras de alto potencial de conflito. (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p.135-6).

³³ Utiliza-se uma acepção dessa palavra discutida por Marilena Chauí (1999). O “acaso” na História nunca é o acontecimento sem causa: ele é o resultado do choque imprevisto de séries causais independentes, que produz um resultado inesperado.

Com a opção (historio)gráfica pela “ruptura”, privilegia-se uma abordagem da História sob a ótica da *descontinuidade*, no sentido nietzschiano-foucaultiano do termo:

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas “há algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. [...] O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 1979, p.17-18)

Naturalmente, um professor de História que opte por essa estratégia didática de começar a História do Brasil no século XIX, poderá continuar adotando toda a divisão imperial e republicana tradicionalmente utilizada para explicar nossa história pós-independência:



Essa mudança de interpretação da História do Brasil deverá desestabilizar muitos conhecimentos que os alunos possuem e estão pré-dispostos a manter. Muitos deles poderão querer saber por que o Estado nacional recém independente no século XIX optou por simbolizar o começo da História do País nos confins do século XVI, no momento em que os colonizadores portugueses encontraram com habitantes autóctones do território americano.

Até agora, esta dissertação dedicou-se a apenas um dos fatores que ajudam a explicar a permanência dessa interpretação cabralina da História do Brasil: a *estrutura narrativa oitocentista*, já estabelecida na obra influente de Francisco Adolfo Varnhagen. Porém, seria inge-

nuidade resumir esse debate à obra de apenas um historiador. O século XVI que o XIX criou *como o começo da nossa História* é um tema chave e complexo para a educação de História nesse País. Uma abordagem mais ampla desse tema provavelmente requeira uma discussão do próprio *mito fundador* da sociedade brasileira:

Se também dizemos mito *fundador* é porque impõe um vínculo interno com o passado de origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como um impulso a repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio a percepção da realidade e impede lidar com ela. (CHAUÍ, 2000, p. 9)

Para Demétrio Magnóli, lidar com nosso mito fundador significa não apenas conhecer a narrativa que o traduz, mas a própria História através da qual foi produzida essa narrativa:

Um mito não é uma mentira, ou uma falsificação. A produção da mitologia nacional opera pela seleção e hierarquização dos eventos e processos históricos. Desse esforço emerge uma leitura - uma interpretação ou uma tradução - que se apresenta como narrativa histórica. O traço crucial dessa narrativa consiste no ocultamento da sua própria origem histórica. Ela atribui aos eventos e aos homens do passado responsabilidade por aquilo que está realizando: a fundação imaginária e simbólica da nacionalidade. A crítica da narrativa mitológica só pode ter sucesso se, antes de tudo, for capaz de definir adequadamente o seu objeto, que é um relato historiográfico. É esse relato, e não uma suposta verdade empírica escondida, que deve ser iluminado e desvendado. Ele tem de ser encarado como um fenômeno histórico, cujas raízes encontram-se nas formas específicas de constituição do Estado brasileiro. Para isso, é preciso levá-lo a sério, tratando-o como é: um mito de fundação. (...) o alvo da crítica não é o de contar uma outra história - uma história verdadeira - da nacionalidade, mas o de contar a *história da narrativa*. (MAGNÓLI, 1997, p.290-1. Grifos nossos)

No entanto, embora o desembarque de Cabral seja até hoje o começo da versão mais conhecida da História do Brasil, os *porquês* dessa história ser contada assim são raramente discutidos. Até o momento, os meios educacionais preocuparam-se muito mais em tentar explicar “corretamente” a História do Brasil do que em discutir a *História* da História do Brasil.

Mas estudar a forma como a narrativa que conhecemos por “História do Brasil” foi e continua sendo (re)criada pode ser um tema estratégico e prazeroso para o ensino dessa disciplina. A atual geração de meninos e meninas, aliás, tem demonstrado um grande interesse em

formatos narrativos capazes de mostrar o seu processo de criação/planejamento/execução, como muitas vezes acontece no cinema. Não por acaso, foram narrativas cinematográficas que ajudaram a popularizar um termo que traduz exemplarmente esse processo: *making off*.

A História nacional, ao contrário, parece se esconder atrás de si mesma. Nomes como Francisco Adolfo Varnhagen, Karl Von Martius e Capistrano de Abreu, para citar apenas três personalidades decisivas para a se entender a História que hoje estudamos, são praticamente desconhecidos dos alunos. Talvez esteja faltando um investimento mais contundente dos professores de História em mostrar o incrível “*making off*” da História brasileira. Até aqui, apresentou-se um dos seus possíveis temas: o Brasil não “começa” no século XVI, ou melhor, o Estado-nação que chamamos de Brasil não começa no século XVI e sim no século XIX, através de um extraordinário laboratório de idéias *inventadas* pelos mais gabaritados homens de Ciência, política e de Literatura do Brasil oitocentista.

O verbo “inventar”, claro, distancia-se aqui de idéias como “mentira” ou “falsidade”. Mais próximo à máxima de Manoel de Barros, para quem tudo que *não* se inventa é falso³⁴, falar da *invenção* da História do Brasil é poder lembrar, mas também saber criticar, o feito extraordinário de pessoas no século XIX terem conseguido escrever, praticamente sem obras de referência, em um período relativamente curto, às custas de arquivos dispersos e ao ritmo de bicos de penas, uma História nacional cujas idéias centrais ainda norteiam políticas culturais e educacionais nos dias de hoje.

Invenção, como lembra Benedict Anderson, não é um sinônimo de “contrafação” ou “falsidade”, e sim de “imaginação” e “criação”; invenção como um conceito que pode ajudar a entender fenômenos históricos não através do binômio falsidade/autenticidade e sim no estilo/forma em que são imaginados na prática e adquirem os *efeitos de verdades* de que falava Foucault. Invenção para fugir de essencialismos (o Brasil não é uma formação natural), de ideologismos (o Brasil não é uma mentira sustentada por grupos dominantes), de ideologismos essencialistas (o Brasil não é uma mentira que esconde a alma de um verdadeiro Brasil), de anacronismos (o Brasil, País, é uma formação social do século XIX), de atemporalismos (o Brasil nem sempre foi e nem sempre será), de imobilismos (o Brasil, como é próprio de qualquer Estado-nação, investe incessantemente em mecanismos que reafirmam sua “unidade”, sendo que a produção de saberes sobre “História do Brasil” desempenha um papel privilegiado e estratégico dentro desse processo).

³⁴ Manoel de BARROS. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

A partir do debate sobre esse “*making off*” da História do Brasil, os alunos terão como saldo garantido a capacidade de realizar leituras mais críticas da produção historiográfica. Como saldo possível, ao constatarem como nossa História vem sendo elaborada e reelaborada através dos tempos, talvez se sintam encorajados a escreverem também as suas próprias interpretações.

3.2 COM FÉ, COM REI E COM LEI: TRÊS HISTÓRIAS PRÉ-NACIONAIS E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA

Mesmo apontando um começo didático para a História do Brasil apenas no século XIX e adotando uma perspectiva “descontínua” da História, deve ficar claro que qualquer tentativa de entender a formação do Estado nacional exigirá um mergulho profundo nos períodos pré-nacionais que lhe antecederam. Por “pré-nacional”, entenda-se o conjunto de povos e suas respectivas estruturas político-culturais que antecederam a consolidação do Estado-nação. Nas palavras de Etienne Balibar essas estruturas:

aparecem retrospectivamente para nós como *pré-nacionais* porque elas tornaram possíveis certos aspectos do Estado nacional, ao qual elas foram finalmente incorporadas com maiores ou menores modificações. Nós também podemos admitir o fato de que a formação nacional é o produto de uma longa “pré-história”. Essa pré-história, no entanto, difere essencialmente do mito nacionalista de um destino linear. [...]. Em outras palavras, aparelhos de Estado *não-nacionais*, que visavam a outros objetivos (por exemplo, dinásticos), progressivamente produziram os elementos do Estado-nação ou, se preferirem, eles foram involuntariamente “nacionalizados” e começaram a nacionalizar a sociedade. (BALIBAR, 1998, p.137-8)

Como abordar esse tempo histórico pré-nacional, porém, sem resvalar no citado estado-nacionalismo?

Para evitar o anacronismo histórico de confundir a colônia do Brasil com a República Federativa do Brasil, muitos autores têm preferido abandonar o uso do termo “Brasil” em favor da expressão “América portuguesa”. Apesar da nobreza da intenção, essa troca de termos nos livros didáticos tem frequentemente criado tantos ou mais problemas quanto os que se propôs a resolver. Em primeiro lugar, nota-se que nenhum autor consegue realizar uma substi-

tuição completa dos termos citados. Assim, é muito comum ver o termo “América portuguesa” sendo utilizado em um parágrafo e, no seguinte, o “Brasil” ou as “terras brasileiras” aparecendo como sinônimos. Como resultado, a leitura muitas vezes fica comprometida pelo uso indiscriminado desses conceitos.

Em segundo lugar o uso desse termo tem muitas vezes esbarrado em uma questão de ordem ética. Embora a “América portuguesa” tenha sido cunhada como uma tentativa de corrigir o anacronismo histórico, esse termo tem sido muitas vezes responsável por uma visão etnocêntrica do período pré-nacional que se tenta explicar: seu o uso tem acarretado um *silenciamento* da geografia de povos que *nunca* pertenceram a qualquer “América portuguesa”. Assim como o uso indistinto da palavra “Brasil” tem conduzido muitas vezes a uma visão estado-nacionalista da História, o termo “América portuguesa” tem implicado em uma perspectiva, igualmente ilusória, de que todo o território que hoje pertence ao Estado brasileiro, nos séculos XVI, XVII e XVIII, pertencia à coroa portuguesa. No entanto, é indispensável lembrar que isso é uma visão unilateral da História: os tupi-guaranis que habitavam todo o atual território do Brasil, estimados em 5 milhões de pessoas, chamavam aquelas terras de suas antes e *depois* da chegada dos portugueses.

Nos livros didáticos, porém, a partir do momento em que Cabral pisa no solo tupi-nambá, as terras passam a ser chamadas de “América portuguesa”. Com isso, o processo de conquistas, alianças e, principalmente, de resistências que se *estenderam* durante séculos depois da chegada dos europeus ao continente quase nunca é representado.

Se alguns autores até se preocupam em registrar a distribuição de populações indígenas no “Brasil” antes ou no momento da chegada dos portugueses:

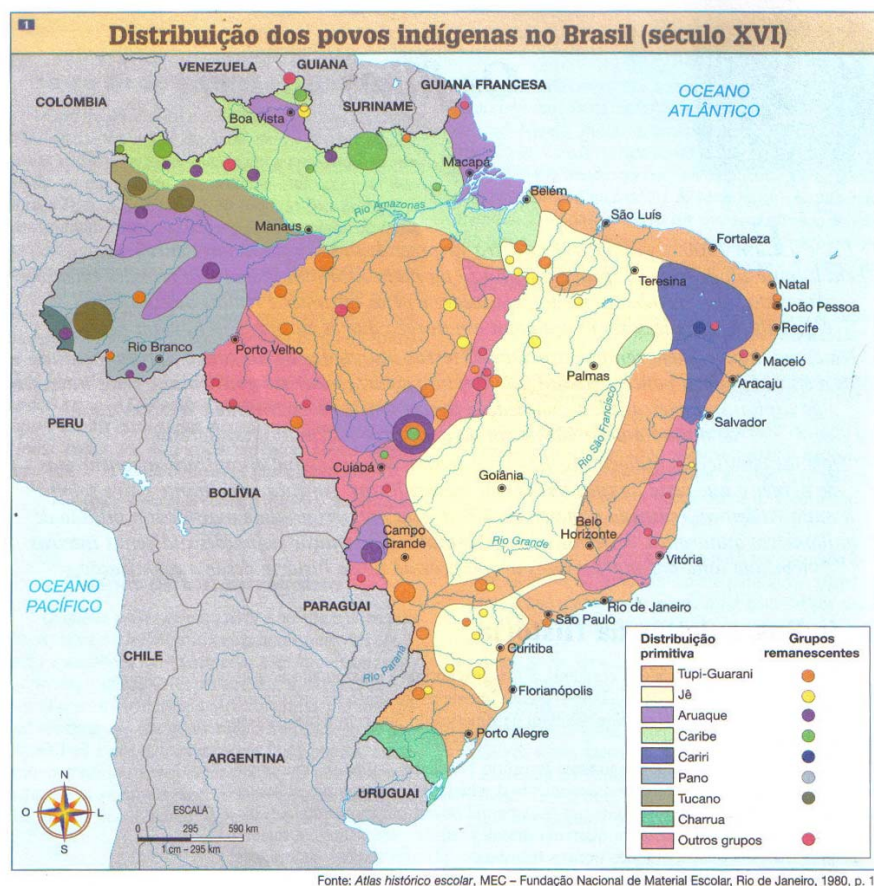


Figura 15: “Distribuição dos povos indígenas no Brasil (século XVI)”
Fonte: BHS, p.26.

A *partir* da chegada dos portugueses, os mapas tendem a apagar qualquer geografia indígena em troca da representação do avanço da colonização portuguesa:

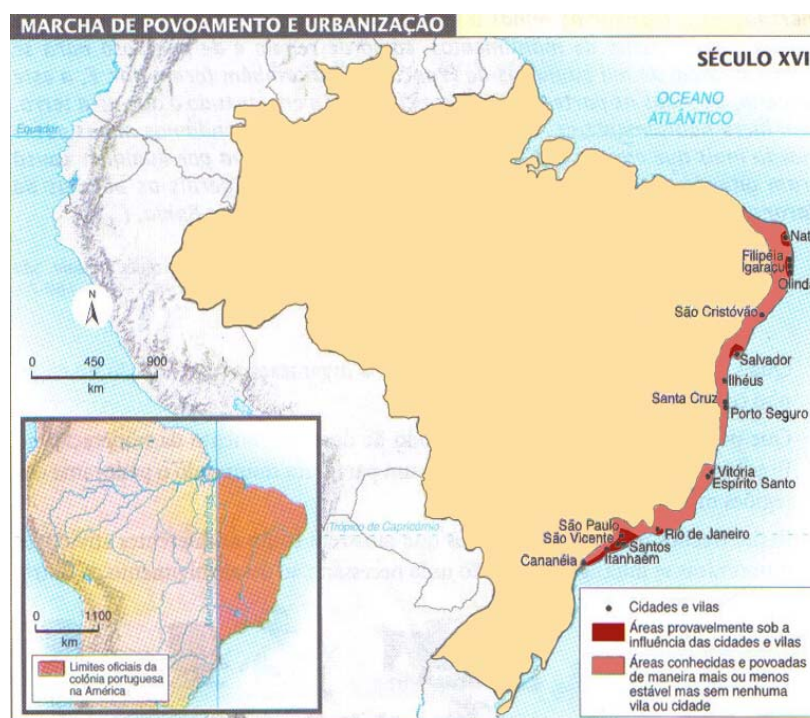
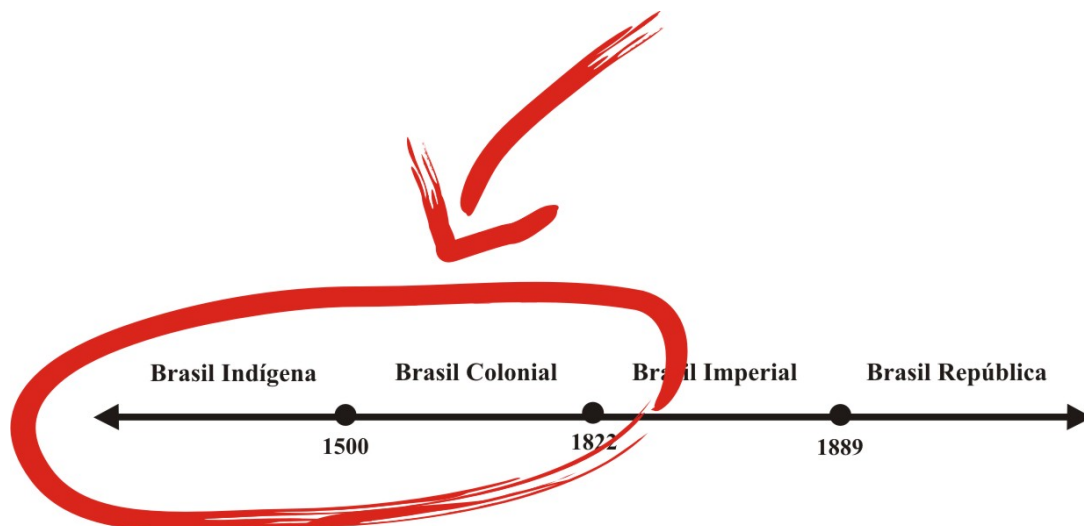


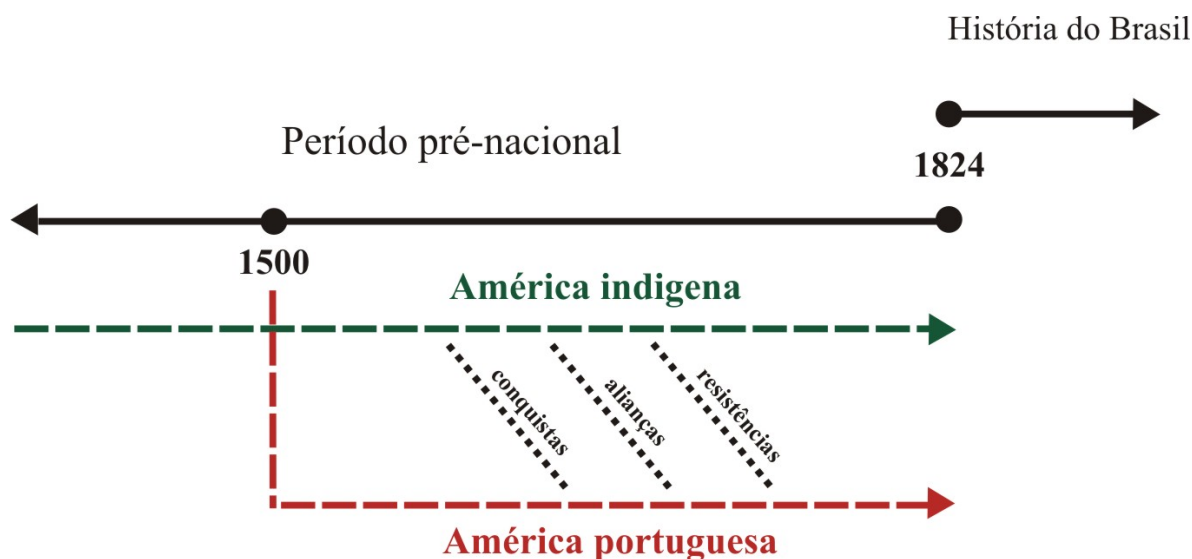
Figura 16: Marcha de povoamento e urbanização.
Fonte: HT, V2, p.126.

Esse tipo de representação acaba reforçando uma localização *estática* dos tupi-guaranis, como se esses povos estivessem presentes apenas no “começo” da história. Como consequência, a presença *simultânea* dos milhões de índios, que viveram e defenderam seus territórios diante da chegada dos portugueses *ao longo* dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, é praticamente apagada. E assim, as histórias de incontáveis nações tupi-guaranis que continuaram independentes e autônomas em relação à monarquia portuguesa acabam sendo amordaçadas dentro de capítulos dedicados a chamada História do “Brasil Colonial”.

Talvez uma das maneiras de produzir uma visão mais polifônica e sincrônica da existência das diversas formações políticas tupi-guaranis que se posicionavam e *se entendiam* a-lheias ao avanço do Estado territorial português seja reinventando a linha do tempo que tradicionalmente marca o fim do período “indígena” e o início do período “colonial”:



Ao contrário desse usual confinamento dos tupi-guaranis no “começo” da História, é preciso encontrar uma maneira de representar o fato de que a História indígena *nunca* terminou. Afinal, durante todo o período que está sendo chamado aqui de pré-nacional, a “América portuguesa” sempre coexistiu ao lado de uma “América indígena”, em relações mútuas ora de indiferença, ora de diplomacia, ora de belicosidade:

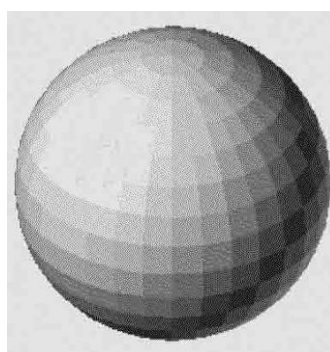


Como se pode notar, desde que se representou a “descontinuidade” no ano de 1824, e agora com a exposição das trajetórias “paralelas” das Américas indígena e portuguesa, vem se tentando fugir da tradicional linha do tempo com que a História do Brasil é quase sempre en-

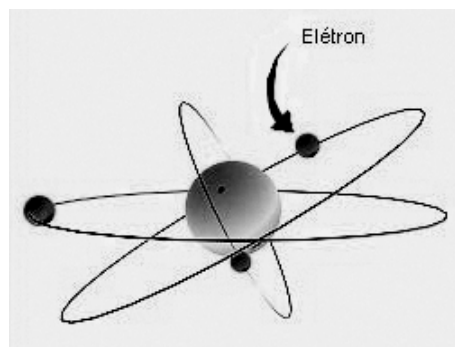
sinada. Essa tentativa vem procurando se apoiar tanto em critérios historiográficos quanto em objetivos educacionais.

Há tempos, os campos do ensino e da pesquisa em História têm sugerido evitar versões unilaterais, monofônicas e reducionistas dessa disciplina. O empenho dos historiadores nesse sentido tem sido grandes, com muitos resultados proveitosos. No entanto, como era de se esperar, restam diversos obstáculos àqueles que querem estender o eixo euro-etno-monocêntrico da História em direção a narrativas multicausais e policêntricas. Apesar de seu indiscutível poder didático, a “linha do tempo” tradicional tem sido uma dessas ferramentas pedagógicas que muitas vezes tornou-se um obstáculo para se ilustrar a complexidade do tempo histórico.

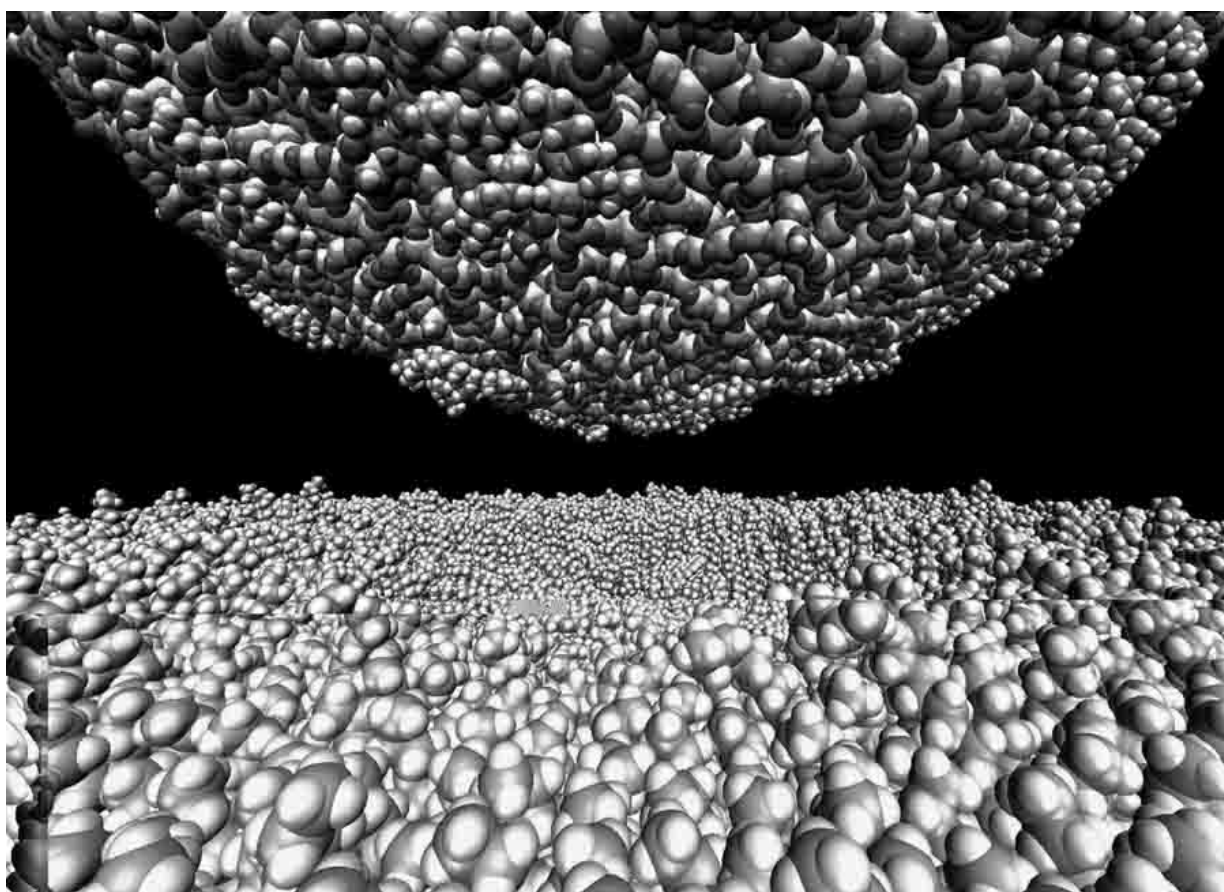
Pouco se discute o fato de que a “linha do tempo” é apenas *um* dos modelos possíveis que os historiadores dispõem para entenderem/ensinarem o tempo histórico. Por modelo, entenda-se um *constructo intelectual* que as diversas áreas de conhecimento, especialmente as ditas científicas, criam para explicarem fenômenos que não podem ser manipulados empiricamente e/ou vistos a olho nu. Os modelos quase sempre se prestam às teorias como forma de *ilustrar* o funcionamento complexo da realidade que se propõe explicar. Os modelos, naturalmente, tendem a ficar mais complexos à medida que as áreas de conhecimento aprofundam suas explicações. As tentativas de representar a estrutura do átomo, por exemplo, já passaram pela simplicidade do modelo de Dalton de uma esfera indivisível, no qual toda massa atômica estaria concentrada de maneira uniforme e esférica:



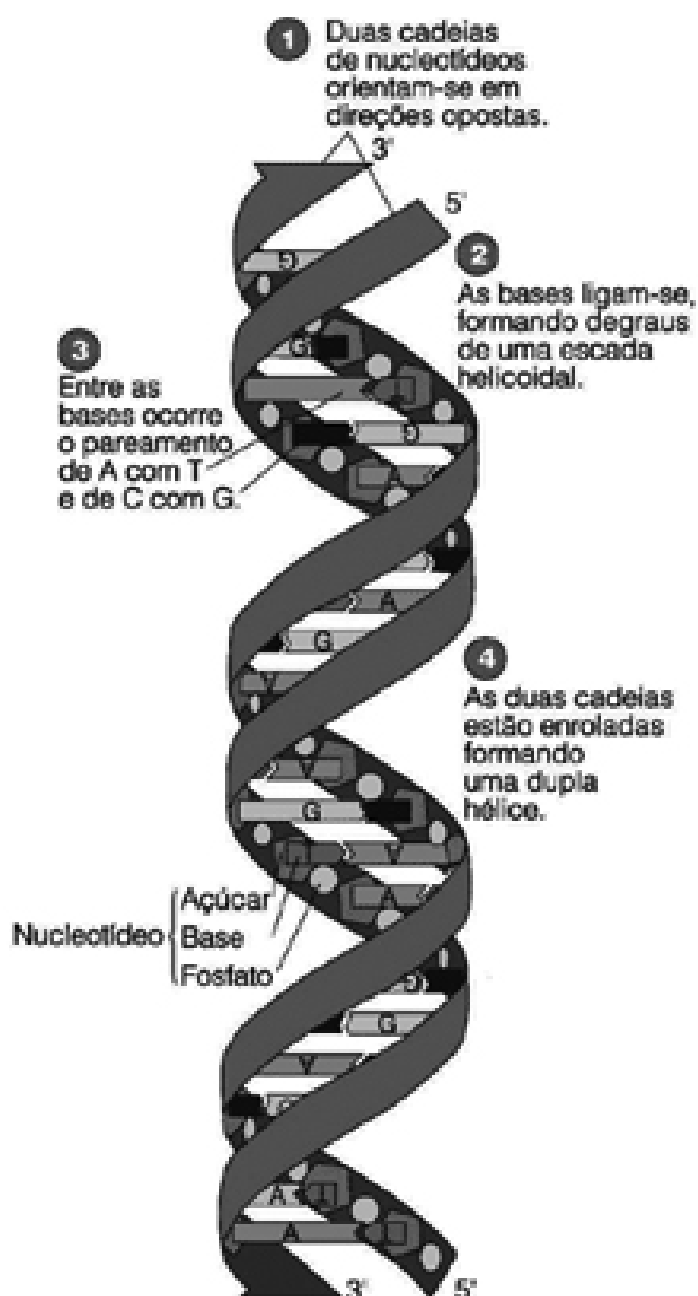
Ao modelo “planetário” de Rutherford, cuja analogia em relação ao sistema solar previa que o núcleo do átomo era orbitado por elétrons:



Até os atuais modelos 3D que tentam mostrar como os átomos, vistos nas nanodimensões do universo quântico, possuem cada vez mais subpartículas, cujas fronteiras são potencialmente tão infinitas quanto as do universo macroscópico:



Mas não é apenas responsabilidade dos físicos a elucubração de modelos complexos. A Biologia, especialmente sua área de estudos celulares, está repleta de representações inventivas, como o conhecido modelo helicoidal do DNA:



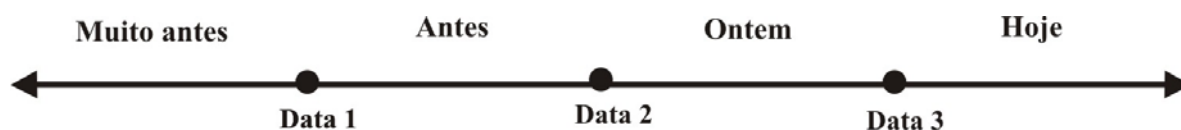
A criação de modelos complexos, vale lembrar, nunca foi um privilégio apenas de áreas científicas. As religiões, mitos e artes, em geral, sempre propuseram explicações baseadas em modelos. Adeptos de teorias da reencarnação, por exemplo, desde muito procuram traduzir suas crenças em forma de esquemas claros:



Disponível em: <<http://www.terraespiritual.locaweb.com.br>>.

Independentemente da área do conhecimento, pois, os modelos são sempre criações abstratas que tentam se corresponder com um real suposto, seja ele ontologicamente fisicalista e/ou espiritualista. Se físicos, biólogos e espíritas, entre tantos, recorrem a modelos muitas vezes intrincados é porque a realidade a qual eles pretendem se referir é ainda mais.

Voltando ao campo igualmente intrincado do ensino de História, é no mínimo curioso que o modelo da “linha do tempo” seja praticamente a *única* estratégia de representação do tempo histórico que se adota nos livros didáticos:



A primazia desse modelo é ainda mais surpreendente quando se constata que a grande parte dos autores diz-se formalmente comprometida com uma visão de História distante da antiga narrativa dos “acontecimentos”, “linear” e “eurocêntrica”. Se é praticamente consensual entre pesquisadores-professores de História que as narrativas históricas devam abarcar as múltiplas vozes, temporalidades, tradições, pontos de vista que sempre envolvem um tema histórico, por que a longa e solitária “linha do tempo” continua sendo o modelo praticamente exclusivo para traduzir esse processo?

Como se viu com o caso da “passagem” da história tupi-guarani para o período colonial, a linha do tempo tradicional tende a representar, em um *único* curso, a História de povos que muitas nunca se encontraram e/ou que pertenciam a sistemas político-culturais independentes e de trajetórias próprias. Até o momento, tentou-se mostrar que uma das alternativas possíveis para contornar esse impasse é enfatizando “rupturas” e multiplicando a representação de “linhas” dos povos que viviam em determinado período, para evidenciar o paralelismo e a simultaneidade de suas formações sociopolíticas na história.

Um outro meio eficaz de enfatizar a simultaneidade dos inúmeros agrupamentos políticos que ocupavam/disputavam o território que seria do Estado nacional brasileiro é adotando uma cartografia que *sempre* visibilize a presença *conjunta* desses povos em qualquer século a ser estudado. Assim, ao contrário da tendência em mostrar como “era” a distribuição dos tupi-guaranis para, em seguida, substituí-la por uma imagem exclusiva da colonização lusa, é possível elaborar mapas simultâneos das Américas portuguesa e indígena em cada um dos séculos que se estude:

América Portuguesa e América Indígena no séc XVI

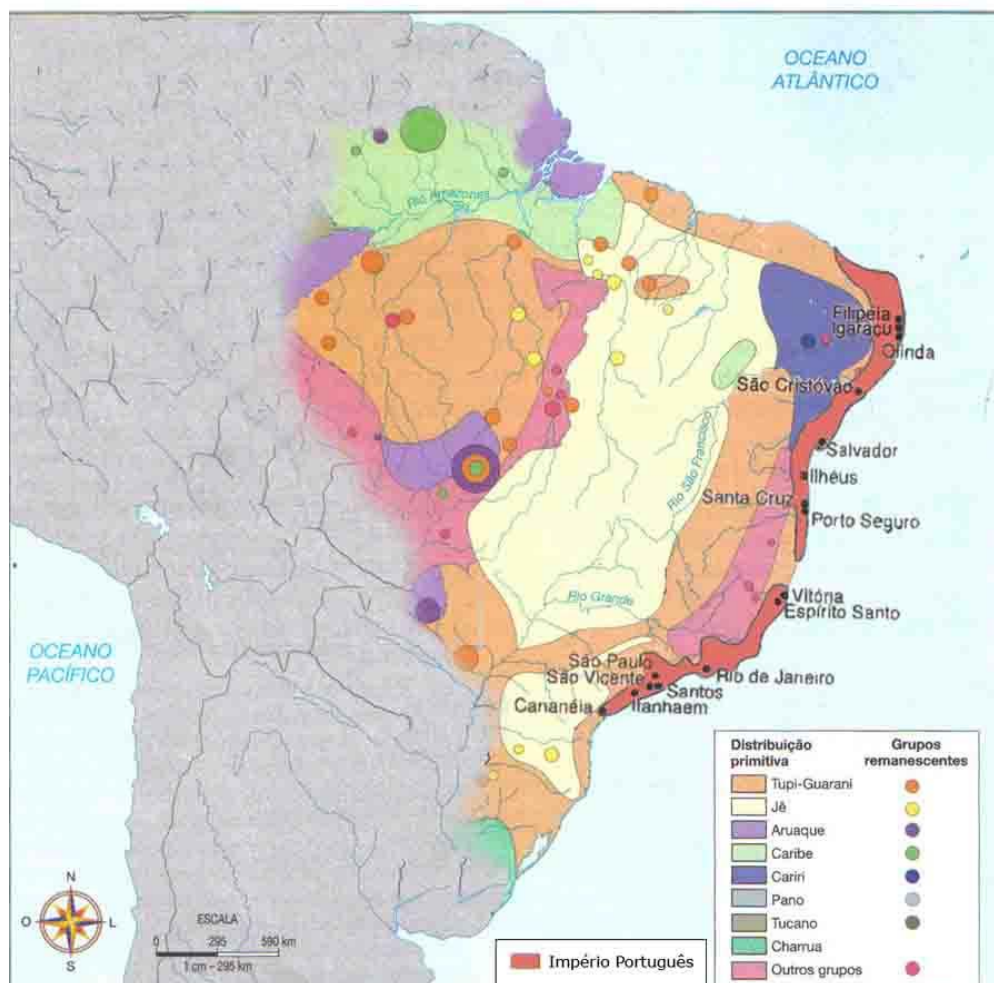


Figura 17: Américas Indígena e Portuguesa

Fonte: fusão e manipulação dos mapas anteriores feita no editor *Photoshop CS2*

Além de por em suspensão o olhar estado-nacionalista, mapas como esse podem auxiliar o entendimento da dinâmica dos diversos grupos que coexistiam e compunham o território pré-nacional.

O estudo dessa cartografia pré-nacional, porém, jamais será convincente sem a representação de uma outra forma política que coexistiu em meio as Américas “portuguesa” e “indígena”: os quilombos. Organizações essencialmente compostas por escravos fugidos e negros libertos, algumas vezes também por índios e brancos com problemas na justiça, o surgimento de quilombos foi prolífero e constante desde a chegada dos primeiros navios negreiros até o século XIX.

Nos livros didáticos, porém, a representação dos quilombos segue uma fórmula “estática” muito parecida com a dos tupi-guaranis. Embora sejam reconhecidos por todos os au-

tores (assim como as aldeias tupi-guaranis), sua existência normalmente acaba sendo representada mais como um fenômeno pontual e efêmero do que como uma forma política distinta, constante e, quase sempre, independente³⁵ ao império português. Na maioria dos livros, apenas uma única experiência quilombola é realmente destacada, Palmares, no século XVII. Talvez pela grandeza desse quilombo, por sua heróica resistência na Serra da Barriga por 65 anos de combates, Palmares tornou-se uma espécie de símbolo da formação quilombola na História. Apesar da merecida honraria, a sobrevalorização desse quilombo muitas vezes tem feito com que apenas a existência de Palmares (e quando muito a de algum segundo quilombo) ganhe representação nas tradicionais linhas de tempo, normalmente como um acontecimento dentro do chamado Brasil Colonial:



Como foi dito, essa representação efêmera e pontual dos quilombos na História provavelmente decorre do amplo destaque adquirido apenas por Palmares. Diante da escala geográfica, populacional e cronológica de Palmares, os demais quilombos parecem mesmo pequenos para serem localizados na linha do tempo. De fato, jamais será possível representar os quilombos em uma linha do tempo se esses forem vistos apenas como pequenas manifestações rebeldes ocorridas aqui e acolá no período colonial.

Em uma direção oposta, pode-se tentar visualizar o quilombismo enquanto um *processo*, caracterizando-o pelo conjunto de formações políticas que durante os séculos XVI,

³⁵ As atuais pesquisas mostram que as lutas quilombolas não seguiram um único formato. Segundo Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), se a maioria das pessoas tende a imaginar o quilombo como uma organização isolada, afastada de vilas ou cidades, normalmente no meio de florestas e montanhas, isso se deve a imagem do Quilombo de Palmares. No entanto, os agrupamentos quilombolas foram experiências heterogêneas, nem sempre parecidas com Palmares. Para a discussão dessa dissertação, porém, interessa destacar principalmente esse modelo "palmarino" de quilombos, que escaparam radicalmente da lógica escravista, criando territórios auto-subsistentes e independentes do império português.

XVII, XVIII e XIX escaparam ao império português, inaugurando zonas de autonomia administrativa em todas as áreas que cobrem os atuais estados do território brasileiro contemporâneo:

Bahia

Quilombo do rio Vermelho

Quilombo do Urubu

Quilombo de Jacuípe

Quilombo de Jaguaribe

Quilombo de Maragogipe

Quilombo de Muritiba

Quilombo de Campos de Cachoeira

Quilombo de Orobó

Quilombo de Tupim

Quilombo de Andaraí

Quilombo de Xiquexique

Quilombo do Buraco do tatu

Quilombo de Cachoeira

Quilombo de Nossa Senhora dos Mares

Quilombo do Cabula

Quilombos de Jeremoabo

Quilombo do rio Salitre

Quilombo do rio Real

Quilombo de Inhambuque

Quilombos de Jacobina até o rio São Francisco.

Minas Gerais

Quilombo do Ambrósio (Quilombo Grande)

Quilombo do Campo Grande

Quilombo do Bambuí

Quilombo do Andaial

Quilombo do Careca

Quilombo do Sapucaí

Quilombo do Morro de Angola

Quilombo do Paraíba

Quilombo do Ibituruna

Quilombo do Cabaça

Quilombo de Luanda ou Lapa do Quilombo

Quilombo do Guinda

Lapa do Isidoro

Quilombo do Brumado

Quilombo do Caraça

Quilombo do Inficionado

Quilombos de Suçuí e Paraopeba

Quilombos da Serra de São Bartolomeu

Quilombos de Marcela

Quilombos da Serra de Marcília

Sergipe

Quilombo de Capela

Quilombo de Itabaiana

Quilombo de Divina Pastora

Quilombo de Itaporanga

Quilombo do Rosário

Quilombo do Engenho do Brejo

Quilombo de Laranjeiras

Quilombo de Vila nova

Quilombo de São Cristóvão

Quilombo de Maroim

Quilombo de Brejo Grande

Quilombo de Estância

Quilombo de Rosário

Quilombo de Santa Luíza

Quilombo de Socorro

Quilombo do rio Cotinguiba

Quilombo do rio Vaza Barris

São Paulo

Quilombos dos Campos de Araraquara

Quilombo da cachoeira do Tambau

Quilombos à margem do rio Tietê, no caminho de Cuiabá

Quilombo das cabeceiras do rio Corumateí

Quilombo de Moji-Guaçu

Quilombos de Campinas

Quilombo de Atibaia

Quilombo de Santos

Quilombo da Aldeia Pinheiros

Quilombo de Jundiá

Quilombo de Itapetininga

Quilombo da fazenda Monjolinhos (São Carlos)

Quilombo de Água Fria

Quilombo de Piracicaba

Quilombo de Apiaí (de José de Oliveira)

Quilombo do Sítio do Forte

Quilombo do Canguçu

Quilombo do termo de Parnaíba

Quilombo da freguesia de Nazaré

Quilombo de Sorocaba

Quilombo do Cururu

Quilombo do Pai Felipe

Quilombo do Jabaquara

Pernambuco

Quilombo do Ibura

Quilombo de Nazareth

Quilombo de Catucá (extensão do Cova da Onça)

Quilombo do Pau Picado

Quilombo do Malunguinho

Quilombo de Terra Dura

Quilombo do Japomim

Quilombos de Buenos Aires

Quilombo do Palmar

Quilombos de Olinda

Quilombo do subúrbio do engenho Camorim

Quilombo de Goiana

Quilombo de Iguaraçu

Rio de Janeiro

Quilombo de Manuel Congo

Quilombos às margens do rio Paraíba

Quilombos na serra dos Órgãos

Quilombos da região de Inhaúma

Quilombos dos Campos de Goitacazes

Quilombo do Leblon

Quilombo do morro do desterro

Bastilhas de Campos (quilombos organizados pelos abolicionistas daquela cidade)

Região Amazônica

Quilombo Oiapoque e Calçoene

Quilombo Mazagão

Quilombo Alenquer (rio Curuá)

Quilombo Óbidos (rio Trombetas e Cuminá)

Quilombo Caxiu e Cupim

Quilombo Alcobaça (hoje Tucuruí)

Quilombo Cameté (rio Tocantins)

Quilombo Mocajuba (litoral atlântico do Pará)

Quilombo Gurupi (atual divisa entre o Pará e o Maranhão)

Quilombo Turiaçu (rio Maracaçume)

Quilombo Turiaçu (rio Turiaçu)

Quilombo Anajás (lagoa Mocambo, ilha de Marajó)

Quilombo de Felipa Maria Aranha

Mato Grosso

Quilombo nas vizinhanças do Guaporé

Quilombo da Carlota (denominado posteriormente Quilombo do Piolho)

Quilombos à margem do rio Piolho

Quilombo de Pindaituba

Quilombo do Motuca

Quilombo de Teresa do Quariterê

Maranhão

Quilombo da lagoa Amarela (Preto Cosme)

Quilombo do Turiaçu

Quilombo de Maracaçamé

Quilombo de São Benedito do Céu

Quilombo do Jaraquariquera

Paraíba

Quilombo do Cumbe

Quilombo da serra de Capuaba

Quilombo de Gramame (Paratuba)

Quilombo do Livramento

Rio Grande do Sul

Quilombo do negro Lúcio (ilha dos Marinheiros)

Quilombo do Arroio

Quilombo da serra dos Tapes

Quilombo de Manuel Padeiro

Quilombo do município de Rio Pardo

Quilombo na serra do Distrito do Couto

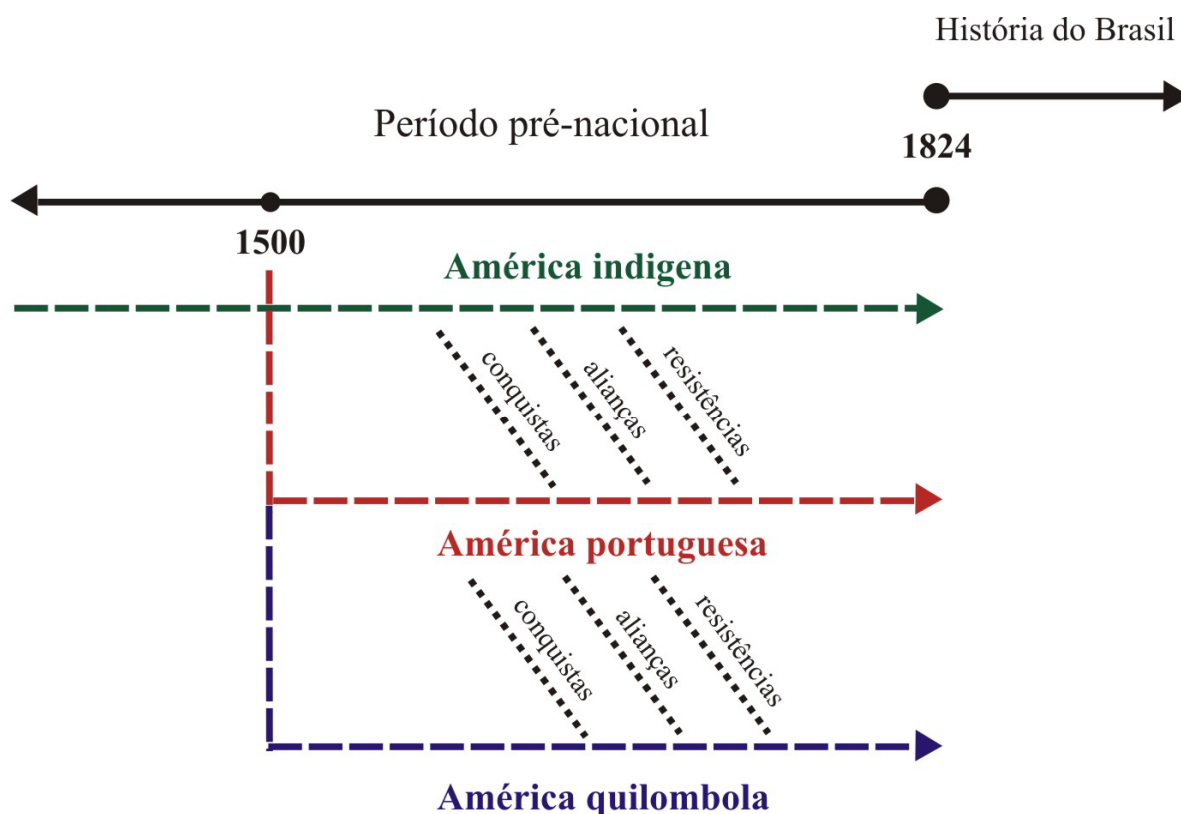
Quilombo no município de Montenegro *Santa Catarina*

Quilombo da Alagoa (Lagoa)

Quilombo da Enseada do Brito.

(MOURA, 1992, p.23, 26, 29, 32, 33, 39)

Vistos assim, *em conjunto*, devido ao seu alcance e recorrência desde o início da escravidão até o século XIX, o processo de formação de quilombos no período pré-nacional pode ser assumido didaticamente como uma terceira formação política que coexistiu paralela e simultânea às Américas portuguesa e indígena:



Até agora, a proposta *Com fé, com rei e com lei: três Histórias pré-nacionais e quem quiser que conte outra* vem defendendo uma substituição didática dos consagrados períodos indígena e colonial da História do Brasil por um período chamado de pré-nacional, coabitado simultaneamente pelas Américas indígena, portuguesa e quilombola. Tentou-se justificar alguns dos benefícios educacionais dessa substituição, como a minimização do anacronismo-

teleologismo e o entendimento mais detalhado da dinâmica de ocupação/divisão/compartilhamento do território que posteriormente pertenceria ao Estado nacional brasileiro.

Está claro, porém, que uma proposta dessa natureza não pode se resumir somente a elaboração de gráficos e mapas. Um hipotético livro que a adotasse, por exemplo, teria que encontrar formas mais contundentes de traduzir suas idéias dentro de um enredo maior, que preenchesse e ordenasse as centenas de páginas da publicação. Esse livro hipotético precisaria tornar inequívoco o maior objetivo dessa proposta: situar as tradições ameríndias, quilombolas e portuguesas em uma posição de *equivalência histórica*, em oposição a tradicional hierarquização promovida pelo eurocentrismo. A grande aposta dessa proposta, enfim, seria dar um passo além da mera crítica da narração eurocêntrica propondo uma reinterpretação do chamado período “colonial” a partir de uma narrativa multi-referencial, localizada ao mesmo tempo nas “três” Américas coexistentes.

Obviamente, a realização desses objetivos esbarra em empecilhos práticos. Provavelmente uma das maiores dificuldades seja convencer leitores acostumados a uma História de viés eurocêntrico de que as histórias de tupis-guaranis e quilombolas são tão “grandes” e “complexas” quanto a história da colonização portuguesa.

Para isso, talvez seja proveitoso estabelecer uma pequena analogia entre Cristovão Colombo e a atual ensino de História, e enfatizar a importância histórica daquilo que o olho *não vê*. Afinal, aquilo que esse navegador genovês *não viu* no ano de 1492 pode ser definido hoje em dia como um tema educacional muito mais importante do que tudo que ele afirma ter visto.

Navegando pela primeira vez entre os azuis do Caribe, Colombo jura no seu diário de bordo ter visto sereias, nereidas e outros seres marinhos bem diferentes dos golfinhos que turistas avistam hoje em dia (SALE, 1992).

Graças a atual taxonomia, que diferencia os seres ditos lendários dos ditos biológicos, que separa implacavelmente o reino da Ciência do mundo da mitologia, a maioria das pessoas hoje em dia tende a desconfiar que o relato de Colombo é fantasioso: ou o navegador sofreu algum tipo de perturbação psíquica durante a viagem ou teria alguma razão para registrar esse relato falacioso, quem sabe pensando na importância que ele teria.

Até o momento, porém, não existem indícios médico-históricos para desconfiar da saúde mental de Colombo. Quanto às supostas mentiras intencionais, é improvável que ele as tenha escrito justamente no seu próprio diário de bordo. Tudo indica que Colombo preferiu

concentrar todas as lorotas nas cartas que mandava aos próprios Reis da Espanha, nas quais precisava inventariar (e inventar) as muitas riquezas da terra “recém descoberta”.

“Não acreditamos em bruxas, mas que elas existem, existem”. Assim como no ditado, as dúvidas sobre a autenticidade do testemunho de Colombo podem se resolver como um paradoxo: podemos até desconfiar de tudo o que Colombo disse que viu, mas jamais podemos desconfiar de que ele realmente viu tudo o que ele afirma ter visto. O ato de ver não é apenas uma função fisiológica, mas, também, um fenômeno cultural.

Sabe-se que possuir uma boca perfeita garante apenas a *possibilidade* e nunca a *certeza* de que uma pessoa poderá se comunicar socialmente. Nenhum recém-nascido até hoje deu bom-dia ao obstetra. Quem acompanhou o crescimento de um bebê sabe que, para substituir o atavismo de seu choro pelas abstrações da comunicação simbólica, a criança passa por um lento processo alfabetizador. Essa espécie de segundo parto, esse *nascimento subjetivo*, depende fundamentalmente de escola, família, meios de comunicação e de todas as outras formas de imersão cultural. Que a fala não vem (só) da boca é um assunto relativamente conhecido. No entanto, pouco se fala sobre o quanto a visão também não depende (só) dos olhos. No entanto possuir olhos íntegros garante apenas a *possibilidade* e nunca a *certeza* de que uma pessoa enxergará.

No livro *O que é Ciência, afinal?*, A. Chalmers apresenta a seguinte gravura:

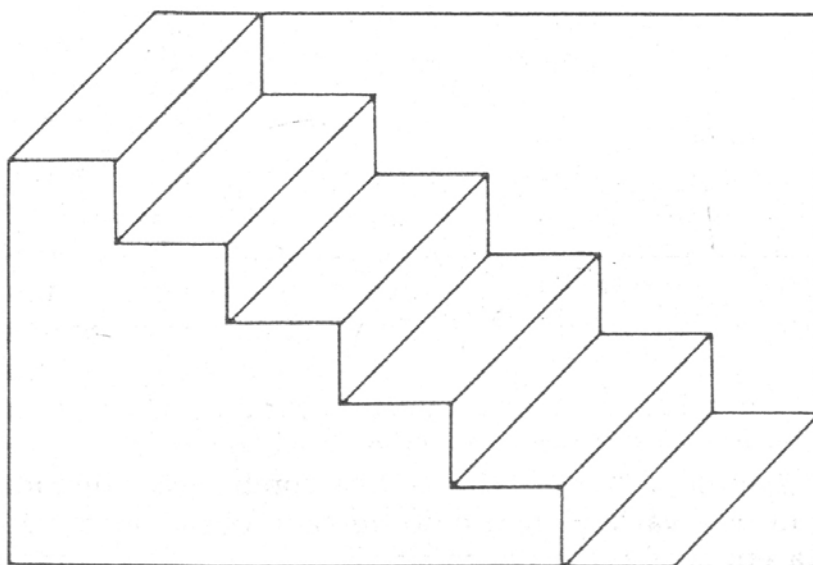


Figura 18: Escada
Fonte: (CHALMERS, 1986, p.48)

A maioria dos leitores rapidamente identifica uma escada. Chalmers argumenta, no entanto, que essa visão não é tão “óbvia” quanto parece.

Alguns povos africanos, por exemplo, não são familiares com a representação de formas tridimensionais, como uma escada, em suportes bidimensionais, como o papel. Para eles, “ver” degraus em perspectiva sobre uma superfície plana é uma tarefa culturalmente impossível. Diante do desenho, representantes desses povos realizam uma outra decodificação complexa, quem sabe enxergando um rico padrão de linhas paralelas e diagonais, que muito bem pode lembrar-lhes a estampa de um tecido.

O ato de ver, pois, está intimamente relacionado aos pressupostos teóricos e às predisposições culturais de cada povo. Se o olho é a janela da alma, como se costuma dizer, a cultura certamente é o jardineiro que constantemente (re)arruma a paisagem fora dela.

Oliver Sacks narra o caso de um homem que se submeteu a uma cirurgia para curar uma cegueira de infância (SACKS, 1995, p.129). A operação foi um sucesso, seus olhos estavam finalmente perfeitos. Uma única surpresa: nem ele nem a equipe médica entendiam porque, apesar de olhos fisiologicamente saudáveis, esse homem ainda não conseguia ver direito. Sacks sustenta a hipótese de que o homem não via porque ainda não tinha *aprendido a ver*.

Quando olhamos para uma mesa, jamais vemos toda a sua área. A depender do ângulo, por exemplo, conseguimos com sorte visualizar três das suas quatro pernas. No entanto, jamais desconfiamos de que o resto da mesa não esteja no lugar. Confiamos no que já sabemos. Nosso cérebro “completa” automaticamente as superfícies que não vemos dos objetos que já conhecemos. Ver depende em parte das coisas que já (pré)vimos. Ver, de certo modo, é *prever* que as coisas ainda são como nós as conhecemos.

O citado homem da cirurgia, apesar de adulto, tinha experiências visuais de um recém-nascido. Por falta de contato com móveis, por exemplo, uma sala era apenas um amontoado de cores e formas que ele não sabia exatamente onde começavam nem terminavam. Ele não conseguia tridimensionalizar os ambientes. Não podia completar a “quarta perna” dos objetos. Faltavam-lhe ainda as perspectivas do olhar cultural.

Na História, existe um bom exemplo de como os conhecimentos apriorísticos de uma cultura afetam a maneira como as pessoas vêem o mundo. Aristóteles foi um dos filósofos mais influentes para a Idade Média européia. Seu pensamento continuou tão robusto e perene desde a antiguidade que se ironiza que toda a filosofia posterior não passou de notas de rodapé de sua obra. Até o início da revolução copernicana do séc XVI, por exemplo, astrônomos e namorados viam o céu do mesmo modo como Aristóteles previra.

Seu sistema astronômico explicava que o universo era geocêntrico e dividido em dois mundos: o sub-lunar e o mundo supra-lunar. O primeiro restringia-se da lua até o centro da terra. Era o mundo “corruptível”, atmosférico, de mudanças e intempéries. Era a morada dos

homens, imperfeita e inconstante como eles. No mundo supra-lunar, ao contrário, morada dos Deuses, os corpos celestiais exibiam a forma mais perfeita da natureza: a esférica. Nesse mundo incorruptível, eterno, alguns corpos permaneciam fixos e outros giravam errantes ao redor da terra efetuando trajetórias sempre circulares e constantes.

Como a autoridade de Aristóteles era praticamente incontestável, acabaram-se os motivos para se duvidar do universo. Tudo estava, afinal, muito bem explicado. Bastava olhar para cima e “ver”. Durante praticamente quinze séculos(!), para quem leu e creu em Aristóteles, a terra foi vista como o “óbvio” centro do universo.

Até que Galileu passou a bisbilhotar o céu e divulgar, contrariando a teoria aristotélica, que a lua não era uma esfera perfeita como previsto pelo mestre grego e sim um satélite oval cheio de crateras. De pronto, os defensores da teoria de Aristóteles contra-argumentaram. Desqualificaram Galileu dos pés à luneta. Em uma das defesas mais criativas, um astrônomo aristotélico disse que a lente de aumento usada por Galileu não lhe permitia ver as substâncias aparentemente invisíveis que cobriam todas as crateras, e que faziam da lua uma esfera perfeita. Galileu, irônico, afirmou que acima dessas substâncias “invisíveis” também existiam outras, também invisíveis, que formavam ainda mais crateras na lua.

Teoria e crença frequentemente se misturam. Os aristotélicos desse breve relato preferiram “ver” aquilo que a teoria previa do que confiar nos próprios olhos: *crer para ver* bem poderia ser um ditado tão corrente quanto *ver para crer*.

Feita essa digressão, vale voltar ao Caribe, à caravela, a Colombo, ao caso. Para a maioria de nós, pessoas escolarizadas em escolas de tradições laicas pós-século XIX, seres “fantasiosos” como sereias só existem em lendas. Para a retórica do certo-errado de nossa biologia contemporânea, Colombo é ingênuo ou um falastrão.

No entanto, para o imaginário da maioria dos seus contemporâneos, Colombo não viu nada absurdo. Para um europeu do século XVI, o mar não era somente a morada de peixes e crustáceos. O mar medieval que o renascimento herdou era povoado de monstros e deuses. Nesta imensa massa d’água, que muitos achavam que terminava na grande catarata abismal do fim do mundo, o que hoje chamamos de mitologia e biologia se confundiam: peixes, homens, deuses e monstros trocavam de pele, hibridizavam-se.

Tanto Colombo quanto muitos outros navegantes daquele século, portanto, estavam *predispostos* a ver uma sereia, por que ela estava prevista dentro de suas cosmovisões. Esta aparição, afinal, era esperada culturalmente. E como os pressupostos e crenças de um povo interferem diretamente no que os olhos vêem, não só Colombo como provavelmente muitos outros navegantes tenham realmente “visto” sereias aos cardumes naquele mesmo ano.

Hoje, com um mundo “desencantado” pelos rigores da Ciência, é muito tentador resumir o relato de Colombo a uma mera mentira ou alucinação. É muito próprio a cada povo, de qualquer época, gabar-se de ver o mundo tal qual ele é. Porém, quanto mais se rebobina os ponteiros, quanto mais íngreme é o mergulho histórico, mais se confirma que as pessoas sempre “viram” mundos totalmente diferentes. Por mais tentador que seja domesticá-lo e torná-lo familiar, às vezes é necessário aceitar que o passado nos é muitas vezes estranho, incompreensível, *distante*.

Volta-se novamente ao paradoxo: podemos até desconfiar de tudo o que Colombo disse que viu, mas jamais podemos desconfiar que ele realmente viu tudo o que ele afirma ter visto. No creemos en Cristobal Colón, pero que el vio, vio. Volta-se também ao tema proposto no início: o que Colombo *não viu* no ano de 1492 é um tema educacional tão ou mais importante do que tudo que ele afirma ter visto.

Filho de um continente de clima temperado e de vegetação relativamente monótona, Colombo foi um dos primeiros europeus a se chocar com o escândalo de cores e biodiversidade da paisagem tropical.

Colombo fez questão de descrever as novidades que via. Seu diário de bordo é repleto de adjetivos como “grande”, “exuberante”, e expressões do tipo “muito verde”, “muito bonito”. Há uma repetição na descrição, Colombo é frequentemente redundante com o uso de palavras. (SALE, 1992). Fica implícita uma discrepância entre as imagens que o navegador genovês estava vendo pela primeira vez e as palavras que conseguiu empregar-lhes. Por que Colombo, diante de uma paisagem inédita e carregada de informações, não conseguiu descrevê-la em detalhes? Por que o navegador se repetiu tanto, usando expressões descritivas tão pobres?

Assim como o cego de Sacks que curou os olhos (mas não a visão), tudo indica que Colombo ainda não tinha *aprendido a ver* o Caribe.

Se nosso mundo termina onde a nossa linguagem termina, o mundo de Colombo não passava do Estreito de Gibraltar. Colombo certamente podia falar com propriedade sobre tudo que começava na Península Ibérica e se estendia até os confins da Itália. Como era de se esperar, conhecia nomes da fauna, flora e geografia de sua Europa natalícia. Ao chegar no Caribe, contudo, seu vocabulário minguou. Sem referências anteriores, seu olhar ficou confuso. Não tinha ainda experiências visuais nem para *ver* nem para *dizer* o que saltava da paisagem. Colombo era um adulto recém-nascido no Caribe. Sua descrição relativamente escassa e redundante não era falta de talento literário, era uma limitação cultural.

Os primeiros europeus que atracaram na América viveram semelhante carência de vocabulário. Experimentaram essa relativa opacidade visual. Demoraria anos de contato com a geografia e, principalmente, de aprendizado com a cultura das populações locais para adquirirem fluência para falar e perspectiva para enxergar aquela paisagem nova. No entanto, apesar de estrangeiros e culturalmente “cegos”, a maioria dos europeus que chegou àquelas terras não duvidava de sua superioridade diante das populações locais. Etnocentrismo e fé religiosa davam-se as mãos.

No caso dos portugueses, como uma das estratégias de dominação cultural e justificativa da colonização, muitos colonos *viram* na falta dos fonemas “fé, rê, lê” das línguas tupi-guaranis a comprovação da falta de “fé, rei e lei” em suas sociedades. Ao não reconhecerem a legitimidade das formas próprias com o que os tupi-guaranis organizavam-se política, jurídica e religiosamente, os colonizadores criaram uma justificativa eficiente para as “guerras santas” e toda a chacina do chamado processo civilizatório.

O discurso etnocêntrico e racista europeu só vem sendo sistematicamente criticado há pouco tempo, apesar de honrosas exceções desde o século XVI, como Montaigne e Bartolomeu de Las Casas. Durante séculos, porém, as divisões raciais e hierarquizações culturais fundamentadas pela “razão” europeia prevaleceram, ajudando a justificar a manutenção de sistemas imperialista-colonialistas. Partindo do pressuposto de que eram membros de uma civilização superior, europeus e seus descendentes do século XVI em diante criaram um *direito subjetivo* que lhes permitiu conquistar, prender, catequizar, torturar, coagir e matar sem maiores crises de consciência. Faziam-no, afinal, em nome da fé, do rei e da lei.

Atualmente, muitos movimentos políticos tentam avaliar esse legado, cobrando reparações e dívidas históricas. O campo da educação borbulha. No Brasil, o movimento negro finalmente conseguiu situar o racismo como pauta nacional. Sistemas de cotas e outras políticas afirmativas também viraram temas diários.

Em relação ao ensino de História, existem muitas tentativas de reorganizar currículos e repensar metodologias. A maioria dos professores-pesquisadores enfrenta o desafio de reverter o profundo branqueamento das narrativas. Como amplificar as vozes das populações silenciadas pelas narrativas eurocêntricas? Como situar as culturas estereotipadas como “sem fé, sem rei e sem lei” em uma posição de horizontalidade e equivalência histórica diante da “religiosidade”, da “nobreza” e da “legalidade” europeia?

Muitas vezes, porém, esbarramos na nossa própria “cegueira”. Não é raro encontrar um professor dizendo que não existe muita História “disponível” em livros, revistas, vídeos

sobre os africanos e indígenas. Resvalamos muitas vezes na nossa opacidade cultural. Estamos quase sempre predispostos a *não ver* as Histórias indígenas e africanas.

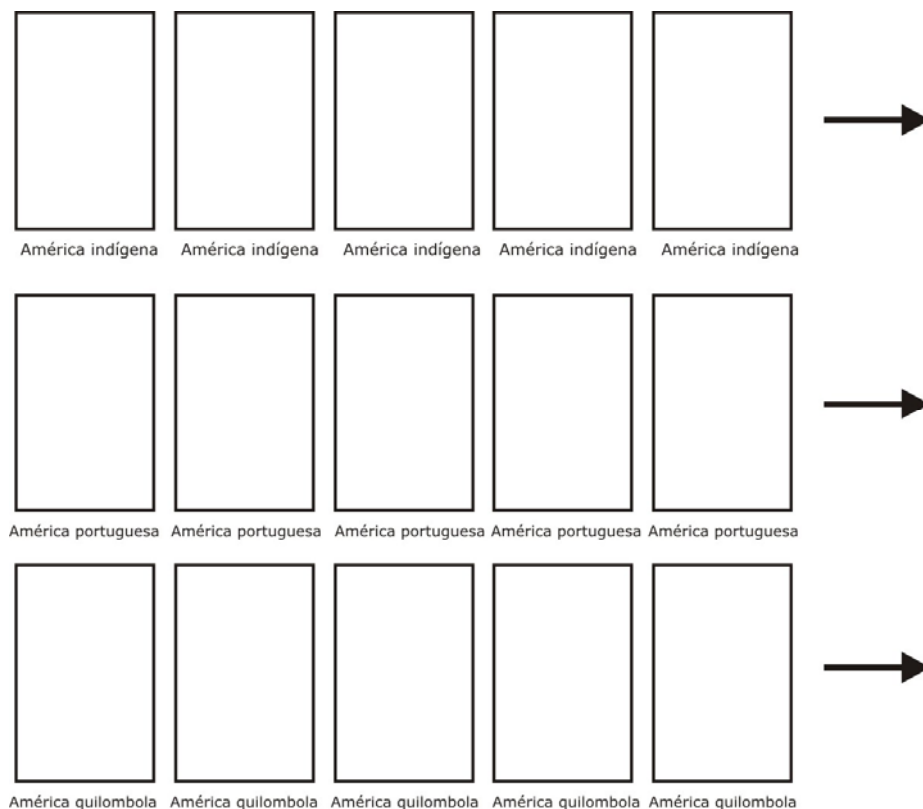
Partindo de um trocadilho inversor, a proposta *Com fé, com rei e com lei: as três histórias pré-nacionais e quem quiser que conte outra*, acredita que um dos caminhos possíveis para reverter esse quadro é defendendo que aquilo que os portugueses *não viram* é muito importante. Se os primeiros lusitanos do século XVI chamaram as populações nativas de sem “fê”, porque não viram nos deuses e rituais nativos nenhum signo católico; de sem “rei”, porque não enxergaram nos líderes indígenas e africanos equivalentes aos seus monarcas; de sem “lei”, porque não visualizaram direitos e deveres consuetudinários de valores e princípios bem diferentes dos seus, a História narrada hoje em dia *não pode* manter essa mesma opacidade interpretativa. Precisamos corrigir a miopia de Colombo. Se o eurocentrismo minimiza e/ou invisibiliza a importância de sujeitos históricos que não pertencem a linhagens européias, uma maneira eficaz de enfrentá-lo é inverter radicalmente essa tendência: amplificando ao máximo as imagens dos não-europeus na História. Para isso, não existe maneira mais eficaz do que uma proposta didática que adote, *da primeira a última página*, uma abordagem tripla que procure narrar conjuntamente às vizinhanças, as interfaces e os abismos entre as Américas indígena, portuguesa e quilombola.

Falou-se muito até agora de simultaneidade, sincronicidade e coexistência dessas três “Américas”. A tradução desses conceitos em um projeto editorial, porém, muitas vezes gera dificuldades práticas de realização. Curiosamente, um dos maiores obstáculos parece ser a própria analogia entre a passagem de páginas e a passagem do tempo histórico que acaba se estabelecendo nos livros didáticos. Nas narrativas didáticas de História do Brasil, a “localização” dos povos na linha do tempo quase sempre corresponde também com a sua localização na ordem dos capítulos. Os povos que se encontram no “começo” da linha do tempo normalmente também aparecem nos primeiros capítulos da publicação. A passagem de páginas, desse modo, acaba “simulando” a passagem do próprio tempo. E assim, ao realizar uma leitura gradual do primeiro ao último capítulo, o aluno-leitor é induzido à sensação de que ele está passando, página a página, por uma seqüência temporal, do passado mais antigo até o presente.

Em função desse vínculo entre páginas e cronologia, parece “óbvio” que os tupi-guaranis que estão no “começo” da linha do tempo da “História brasileira” devam também ser apresentados logo nos primeiros capítulos da obra. Do mesmo modo, parece “natural” que os capítulos posteriores sejam reservados à História dita Colonial.



Ao contrário dessa ordem unidirecionada, que somente reforça a analogia entre a passagem de páginas e linearidade do tempo histórico, é necessário encontrar um meio de representar a complexidade do tempo simultâneo que envolveu as Américas tupi-guarani, portuguesa e quilombola:



A representação do tempo simultâneo, vale lembrar, é bastante comum e bem aceita em diversos tipos de narrativas, como no cinema, nos videogames, nos jogos de RPG. As Histórias em Quadrinhos (HQs), por exemplo, criaram soluções convincentes para proporcionar a seus leitores os diversos ângulos, pontos de vista e *flashbacks* de seus personagens:



Figura 19: "HQ escrita por Ferréz e desenhada por Alexandre de Maio"
Fonte: www.ferrez.com.br

Diante dos exemplos de tantos formatos, os livros didáticos de História do Brasil encontram-se mais do que convidados para divulgarem suas formas específicas de trabalhar com narrativas simultâneas que satisfaçam tanto aos critérios das pesquisas historiográficas quanto às expectativas da atual geração de alunos.

Como sugestão, segue uma das estratégias possíveis para surpreender o hábito dos leitores-alunos de associar a passagem de páginas à passagem do tempo linear:

Ao abrir repentinamente essa dobradura, ao ver sua página triplicar e expor o paralelismo de cada uma das Histórias contadas, os alunos-leitores poderão ter contato com uma metáfora poderosa do que vem se chamando de tempo simultâneo. Naturalmente, uma estratégia editorial-didática como essa não poderia ser usada exhaustivamente, tanto pela dificuldade de prática de sua leitura quanto pela possível da banalização de sua idéia. Deve ficar claro que, ao contrário da busca por uma “fórmula geral” para se trabalhar a simultaneidade histórica, composições gráficas como essa, assim como inúmeras outras possíveis, podem e devem ser utilizadas em livros didáticos como metáforas poderosas para convidar leitores ao debate desse tema, tanto no período pré-nacional quanto no período de formação do Estado nacional.

Antes de concluir, é importante lembrar que a proposta *Com fé, com rei e com lei: as três histórias pré-nacionais e quem quiser que conte outra* complementa a proposta apresentada anteriormente, *O século XVI que o XIX criou*. Ambas são dedicadas ao tema da constituição do Estado brasileiro. Como se antecipou, embora uma defenda os ganhos didáticos de se começar a História do Brasil apenas no século XIX, a outra mostra como não é possível estudar a constituição do Estado nacional sem um mergulho profundo nos períodos que lhe antecederam:



3.3 SER E NÃO SER: EIS A NAÇÃO

Complementando as duas propostas anteriores, o *Ser e não ser: eis a nação* pretende estudar o escorregadiço tema da formação da nação brasileira.

A questão mais desafiadora dessa proposta é assumir uma conseqüência da proposta anterior, *O século XVI que o XIX criou*: uma vez que se aceite o começo didático da História do Brasil apenas no século XIX, será necessário admitir que o que se chama de *nação brasileira* também só surgiu a partir desse período. Será preciso assumir que “ser brasileiro” é uma experiência cultural recente, resultado de longas políticas identitárias-educacionais e lentas conquistas jurídicas implementadas, principalmente, *após* o período de independência.

Essas afirmações deverão ser desconfortáveis para a sensibilidade nacional da maioria dos leitores-alunos. Mais uma vez, será interessante recorrer a uma discussão sobre o *making off* da História do Brasil. Para melhor realizar esse estudo da formação da Nação brasileira, no entanto, além de debater os legados da historiografia do século XIX, será importante conhecer também um pouco da História da *literatura* desse período. Esse estudo conjunto deverá sugerir como historiadores e escritores literários, de forma complementar, ajudaram a consagrar a fórmula que inicia a formação da Nação brasileira com o encontro *quinhentista* entre índios e portugueses.

Até aqui, falou-se do protagonismo apenas da figura do historiador para a consagração do modelo hegemônico de História do Brasil que se conhece até hoje. Mas a interpretação da História brasileira começando no século XVI também ganhou uma plataforma de criação/divulgação fundamental através da literatura romântica do século XIX. O movimento romântico surgiu em meio ao mesmo contexto político-cultural que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, totalmente voltado para o problema da constituição do Estado nacional brasileiro. Não é mera coincidência que os intelectuais do IHGB tenham começado seus trabalhos na mesma década em que a chamada “geração indianista” do romantismo brasileiro publicava suas primeiras poesias.

Segundo Arno Wehling, a “política da memória nacional” realizada nesse contexto envolveu vários níveis. A maioria deles dependeu da ação direta do poder público:

[...] a fundação do Colégio Pedro II e do Arquivo Nacional, instituições que, nas suas respectivas esferas, deveriam contribuir para consolidar a educação, a cultura e a administração pública do país, conforme afirmado nos documentos que as instituíram; e o estímulo oficial à criação, pela Sociedade Auxiliadora Industria Nacional, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,

com finalidades científicas, culturais, educacionais e administrativas claramente enunciadas. (WEHLING, 1999, p. 34)

O movimento literário-romântico, por sua vez, teria seguido uma trajetória mais autônoma:

O mais espontâneo, mas ainda profundamente relacionado ao *establishment* regressista, foi o plano literário, com a ‘busca da identidade nacional’ através do romantismo, de Domingo de Magalhães a Gonçalves Dias e José de Alencar (WEHLING, 1999, p. 33).

A geração de escritores “indianistas” assumiu a tarefa de declarar, no plano cultural, uma independência análoga a que o Brasil havia declarado politicamente em relação a Portugal. Diferente do movimento romântico europeu, que foi buscar no passado medieval de reis, cavaleiros e camponeses o substrato cultural e a inspiração para traduzir a “essência” de suas nações, o romantismo à brasileira recorreu ao passado tupi-guarani. Seus representantes, logo, buscaram na metáfora do “encontro” do índio com o português o início simbólico da nacionalidade brasileira. Através das narrativas de Peris, Cecis, Iracemas, Martins e Moacires, formaram-se as bases literárias do *mito fundador* da nação brasileira.

Diz-se “mito”, mais uma vez, porque o mito é o único lugar do pensamento ocidental onde o paradoxo se resolve: como pode ter sido ao redor de 1500 o começo da História do Brasil se ao redor de 1500 o Brasil não começou? Cabral nada mais fez do que oficializar a posse de um novo território para o império português. Não pensava em começar qualquer “povo brasileiro”. Estaria provavelmente horrorizado, aliás, se soubesse que seu nome está ligado à fundação de um País em que todos os adultos têm o direito de voto, inclusive mulheres, índios e negros! Caminha tampouco escreveu sobre índios brasileiros. Apenas descreveu uma das milhares de diferentes nações tupi-guarani que existiam no território americano antes das chegadas dos europeus.

O romantismo oitocentista, porém, ignorando qualquer anacronismo, obstinado em enxergar no passado as sementes da alma brasileira, contou uma estória do *fim para o começo*, e conseguiu depositar entre aldeões tupinambás e súditos do império lusitano do século XVI um nacionalismo brasileiro que só surgiria no século XIX. O romantismo à brasileira consagrou simbolicamente uma “alma” do Brasil onde só existia um Império português que avançava seu ímpeto territorialista sobre aldeias tupi-guaranis. Os livros de José de Alencar são, nesse sentido, representativos.

Firmada essa *tradição literária*, somada à produção historiográfica do período, a narração da formação do povo brasileiro ligou-se de vez ao tema do “encontro” entre a matriz índia e a européia. Teceu-se, de vez, uma didática linha histórica unindo o século XVI a qualquer “brasileiro” vivendo em qualquer passado, presente ou futuro “nacional”. A linha histórica da formação do povo brasileiro, posteriormente, seria acrescida com a inserção de afro-descendentes. E assim, “presença dos índios + chegada dos portugueses + tráfico de africanos = povo brasileiro” tornou-se uma espécie de fórmula instantânea para explicar a formação da nação, sendo reproduzida em praticamente todos os livros de História hoje em dia.

Como se disse, porém, um dado objetivamente simples impõe complicações para esse tipo interpretação da formação da sociedade brasileira: se antes do século XIX o Estado nacional não existia, como falar de *brasileiros* antes desse período?

A interpretação estado-nacionalista da História, por exemplo, quase sempre ignora que as milhares de nações indígenas, escravos africanos e colonos portugueses, embora habitassem todas as regiões do *atual* território do Brasil ao longo dos séculos XVI, XVII, e XVIII, nem por isso entendiam-se como *brasileiros* no sentido dessa palavra que conhecemos. O sentimento de pertencer a uma nação brasileira não fazia parte da realidade dos residentes das diferentes partes do império português:

Mas atenção: naturais da terra inquiridos, excluídos os que integravam o aparato administrativo metropolitano, não utilizavam o vocábulo Brasil para designar a territorialidade subjacente à identidade política coletiva que querem designar. Nada de *brasileiros*, nenhuma identidade política ultrapassando o regional. Na verdade, isso não é de surpreender. A força coesiva do conjunto luso-americano era indiscutivelmente a Metrópole, e o *continente do Brasil* representava, para os coloniais, pouco mais do que uma abstração, enquanto para a Metrópole se tratava de algo muito concreto, a unidade cujo manejo impunha esta percepção. É por isso que é correto afirmar que a “apreensão de conjunto das partes a que ‘genericamente’ se chamou de Brasil” estava no “interior da burocracia estatal portuguesa”. (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p.140. Grifos do autor)

Nesse sentido, discutir como certas categorias identitárias eram utilizadas séculos atrás, pode ser um recurso pedagógico esclarecedor. Até o começo do século XIX, por exemplo, a palavra “brasileiro”, ao contrário de identificar membros de uma população unida por laços fraternos e cívicos, era um adjetivo associado quase sempre a cortadores de pau-brasil; o termo “brasílico”, por sua vez, referia-se a certos homens nascidos na colônia brasileira ou que tinham interesses comerciais nela (ALENCASTRO, 2000, p.28); e as expressões “brasili-

ense”, “gente Brasília” e “brasis” referiam-se, sobretudo, aos índios nativos (SCHWARTZ, 2000, p. 107).

Para complicar ainda mais esse debate identitário, é preciso lembrar que mesmo à véspera da própria independência de 1822, homens que a História tradicionalmente coroa de nacionalismo, como José Bonifácio e Cipriano Barata, entendiam-se antes de tudo como *portugueses do Brasil* (JANCSÓ, PIMENTA, 2000, p.130). Apesar de soar contraditória para nossa atual classificação de nações, essa expressão identitária era perfeitamente adequada aos sentimentos de pertencimento da época. Indicava, apenas, que estes homens entendiam-se enquanto membros da *nação* portuguesa nascidos no Brasil, que naquela época era mais uma das partes ultramarinas do império português. Se hoje o conceito de nação é definido como uma população culturalmente coesa nascida dentro dos perímetros de um mesmo território, até o século XIX a nação relacionava-se, sobretudo, ao nascimento dentro de uma mesma linhagem, ou seja, dentro de uma mesma “família”, independente da localização geográfica do parto. Naquele período, enfim, a palavra nação associava-se mais à própria etimologia do verbo latino *nascor*, “nascido sob a mesma ninhada”. Desse modo, assim como era perfeitamente adequado aos padrões da época se entender enquanto um português do Brasil, existiam também portugueses de Portugal, portugueses de Goa, portugueses de Angola, etc.

Para entender melhor os sentimentos de pertencimento dentro do contexto específico da colonização da América, os historiadores Istvan Jancsó e João Paulo Pimenta (2000) discutem as várias formas de ser “português” naquela época:

Assim é que os colonos de São Paulo reconhecem-se como paulistas, mas, por aqueles outros dos domínios do rei de Espanha com quem se defrontavam eram percebidos, antes de tudo, como portugueses, e era assim que se sabiam diante dos espanhóis. Portanto, ser paulista, pernambucano ou baiano se *significava ser português*, ainda que se tratasse de uma forma diferenciada de sê-lo. O que interessa ressaltar, aqui, é a concomitante emergência de três diferenças. A primeira é aquela que distinguiu um português da América (por exemplo, um baiano) de todos os que não fossem portugueses (holandeses, franceses, espanhóis). A segunda, simultânea com a anterior, é a que lhe permitia distinguir-se, ao baiano, de outros portugueses (por exemplo, do reino, do paulista). Finalmente, uma terceira diferença é a que distingue, entre os portugueses, aqueles que são americanos dos que não partilham dessa condição (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 136-7).

Em seu *Liberdade em Construção*, Gladys Sabina Ribeiro discute essa mesma possibilidade ambivalente de ser “brasileiro” e ser “português” no começo do século XIX:

Em contrapartida, portugueses moradores no Brasil escreveram outros panfletos defendendo-no e aos brasileiros. Mostravam as “riquezas do território” e a “bondade”, as “virtudes” e o “bom coração” dos nascidos na América. Apesar de falarem distintamente em brasileiros e portugueses como qualificações relacionadas ao local de nascimento, não reconheciam “nacionalidades” diferenciadas e acusavam os articulistas lisboetas de quererem incutir rivalidades entre os “portugueses dos dois reinos”. Sublinhavam o fato de pertencerem a uma *mesma Nação*, sendo necessária a união fraternal. (RIBEIRO, 2002, p.30)

Em busca de uma tradição, porém, a historiografia e a literatura romântica do contexto pós-independência literalmente (ou melhor, literariamente) projetou cenários, personagens e sentimentos brasileiros para os remotos palcos do século XVI, e mesmo antes.

Algumas importantes questões educacionais emergem: como abordar a formação do povo brasileiro sem apelar para a fórmula “instantânea” que lhe confere um destino já prefigurado no encontro de povos que habitavam um território que somente séculos depois conheceria o sentimento de brasilidade? Como se distanciar dessa fórmula teleológica de narrar o começo do povo brasileiro no século XVI, como se houvesse um projeto nacional semeado logo após o contato entre tupi-guaranis, africanos e lusitanos, o qual necessariamente desembocaria na formação do povo brasileiro? Pior, como afirmar que “ser brasileiro” é uma experiência político-cultural recente sem desmerecer a incalculável contribuição das matrizes africanas, ameríndias e lusitanas para a formação do que, hoje, chamamos de nacionalidade brasileira?

Mais uma vez, serão apresentadas aqui algumas estratégias didáticas para trabalhar esse tema, nunca soluções definitivas. Para encarar o desafio de estudar a formação do povo brasileiro partindo do século XIX, a proposta *Ser e não ser: eis a nação* prevê uma abordagem dupla que enfatize, simultaneamente, aspectos *culturais* e *políticos* desse processo.

Concorda-se aqui com István Jancsó e João Paulo Pimenta quando estes afirmam que a historiografia até agora reservou mais trabalhos sobre o tema da constituição do Estado do que sobre o da formação da nação. Para os métodos empíricos da maioria das pesquisas, pelo visto, tornou-se relativamente mais fácil estudar o surgimento do País recorrendo a dados historicamente concretos, como atas de governos instituídos ou a escrita de uma nova constituição. O Estado, afinal, é uma engenharia política objetivada através de sua enorme burocracia, que pode ser vista, medida e quantificada por meio de inúmeros documentos e registros oficiais. A nação, por sua vez, antes de qualquer coisa, é um sentimento de pertencimento a uma coletividade, um fenômeno de ordem imaterial. Ou melhor: a nação contemporânea é fundada em um complexo elo de *parentesco subjetivo*, atribuído a uma suposta identidade lingüística e

cultural de uma ampla população, viva e morta, resultante de um processo histórico compartilhado tendo por base um espaço territorial específico.

Como não se trata de um evento político documentado nem de uma vontade criada por decreto, e sim de uma gradual transformação nos modos de sentir de uma coletividade, os estudos sobre a formação da nação foram “confinadas (desdenhosamente) ao universo da subjetividade” (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 135). Recentemente, porém, tenta-se reverter esse quadro pondo a nação em primeiro plano de muitas análises. Uma das perspectivas tem sido a de investigar o Estado-Nação enquanto um fenômeno de *ordem cultural*. Páginas atrás, o estudo de Benedict Anderson foi citado como um bom exemplo de como hipóteses dentro do campo cultural (no caso dele, a sugestão de como meios de comunicação, especialmente o jornal e o livro, produziram efeitos culturais imprescindíveis para a formação dos primeiros Estados nacionais) podem revolucionar esse campo de estudos.

Trabalhos como os de Anderson vêm tentando substituir análises “essencialistas” sobre a formação das nações por estudos que tentam mostrar como as *comunidades imaginadas* efetivamente ganharam corpo. Para voltar ao campo do ensino da História, é possível que reflexões como as de Anderson sejam úteis para se discutir como, ao contrário de formações sociais “naturais”, os Estados nacionais contemporâneos formaram-se por meio de um complexo *processo nacionalizador* que efetivamente criaria povos nacionais onde antes só havia populações dispersas e/ou possuidoras de outros projetos de tipo “nacional”.

Essa lenta dinâmica que acabou transformando populações pré-nacionais em nações contemporâneas, porém, é raramente tema de livros didáticos. Como se viu, nesses livros, a pré-existência anacrônica da nação normalmente é o que explica como o Estado formou-se, embora as pesquisas recentes sugiram que, na prática, o oposto é quase sempre a regra. Para Eric Hobsbawm, por exemplo, a constituição do Estado é anterior e pré-requisito para a nacionalização das populações espalhadas em seus domínios:

Como a maioria dos estudiosos rigorosos, não considero a ‘nação’ como uma entidade social originária ou imutável. (...) Além disso, como Gellner, eu enfatizaria o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que entra nas formações das nações. ‘As nações, postas como modos naturais ou divinos de classificar os homens, como destino político ... inerentes são um mito; o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, algumas vezes as inventa e freqüentemente oblitera as culturas preexistentes: isto é uma realidade’. Em uma palavra, para os propósitos da análise o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto. (HOBSBAWN, 1998, p.19)

Para Etienne Balibar, a formação das nações contemporâneas aconteceu por meio de uma *nacionalização diferida* e gradual de populações que se encontravam nos domínios instituídos de cada Estado. Ao discutir o caso da própria França, Balibar argumenta que essa nacionalização teria ocorrida por etapas, abarcando paulatinamente diferentes setores das populações circunscritas nas fronteiras estatais:

Um historiador como Eugen Weber demonstrou (assim como outros estudos subsequentes) que, no caso da França, a escolarização generalizada, a unificação dos costumes e comportamentos pela migração interregional da mão-de-obra e pelo serviço militar, a subordinação dos conflitos políticos e religiosos à ideologia patriótica, só aconteceram nos primeiros anos do século XX. Seu estudo sugere que o campesinato francês só foi finalmente “nacionalizado” a partir do momento em que estava para desaparecer como classe majoritária (embora esse desaparecimento, como nós sabemos, tenha sido retardado pelo protecionismo essencial à política nacional). (BALIBAR, 1998, p. 143-4)

Guardadas as significativas diferenças entre os contextos europeu e americano, as idéias de Anderson, Balibar e Hobsbawn podem ser proveitosas para se discutir o tema da formação da nação na História do Brasil. Cada qual desses autores, afinal, busca fugir de interpretações “instantâneas” e “essencialistas” sobre a formação das nações para tentar entendê-las dentro de processos históricos concretos, que começariam, fundamentalmente, a partir do século XIX.

Seguindo essa linha, a proposta *Ser e não ser: eis a nação* deverá estar atenta para discutir com seus eventuais alunos-leitores como a nacionalização das populações que hoje chamamos de nação argentina, nigeriana ou brasileira (as quais supomos que sempre tiveram línguas, Histórias e laços culturais compartilhados) decorreu de lentas mudanças identitárias. No caso específico da nação brasileira, será preciso mostrar como houve um grande investimento político-pedagógico dos governos imperial e republicano em promover o sentimento de “brasilidade” ao qual, hoje, estamos tão acostumados.

Para que essa proposta didática se realize, no entanto, será necessário discutir como o sentimento de pertencer à nação brasileira, longe de já estar predestinado na “Descoberta” do Brasil, foi/vem sendo vagarosamente construído *a partir* do século XIX. Sobre esse tema, vale a pena citar Evaldo Cabral de Mello:

O nacionalismo brasileiro não precedeu, sucedeu, a criação do Estado nacional. O Brasil não se tornou independente porque fosse nacionalista mas fez-se nacionalista por haver-se tornado independente. Não havia sentimento nacionalista na América portuguesa em 1822. (MELLO, 2002, p.15)

Para fins práticos, a grande diferença do *Ser e não ser: eis a nação* em relação à maioria das abordagens educacionais sobre esse tema será o foco sobre as diferentes *definições de nação* brasileira que surgiram ao longo do tempo.

Sabe-se que há relativamente pouco tempo, por exemplo, o projeto de nação era bem diferente do atual. Para a maioria dos homens que se encontravam à frente do Estado brasileiro em 1900, por exemplo, nosso atual orgulho de compor uma nação multicultural e colorida era impensável. Imersos em um contexto cujo *racismo científico* previa a superioridade biocultural do homem europeu frente a povos ditos em estágio de “barbárie” ou “selvageria”, boa parte dos dirigentes brasileiros de fins do século XIX apostavam que os traços negros e indígenas da população tendiam a desaparecer aos poucos, através da miscigenação. Nesse sentido, é exemplar o depoimento de um participante do I Congresso Internacional das Raças no começo do século XX, citado por Lilia Moritz Schwarcz: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (SCHWARCZ, 1993, p. 11).

A chamada teoria do branqueamento previa que o gradativo e inevitável alvejar da população brasileira salvaria o país do suposto atraso diante do quadro de civilizações. O grande investimento para a imigração de italianos, espanhóis, alemães e portugueses, nesse sentido, não foi um fenômeno apenas de ordem econômica, mas também uma iniciativa de caráter eugênico. A vinda da mão-de-obra européia não foi saudada somente como uma solução para as lavouras de café, mas também como um projeto de melhoramento do “tipo” nacional.

É fundamental ter em conta, pois, que a definição multicultural de “brasileiro” adotada hoje é bem diferente daquela que era corrente no Brasil escravista do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Somente a partir da década de 30 desse último é que o Estado passaria a adotar publicamente um *outro* discurso de nação brasileira, disseminando um conceito positivo de nação mestiça, formado por uma tríade racial.

Em pesquisa recente³⁶, por exemplo, através de uma análise comparativa entre jornais de 1900 e 2000 que celebravam, respectivamente, os IV e V Centenários do Descobrimento do Brasil, foi possível registrar pelo menos *quatro* definições distintas para invocar a “nação” brasileira.

³⁶ Genaro OLIVEIRA. *Rasuras e Permanências nas comemorações dos IV e V centenários do “Descobrimento” do Brasil*. Monografia apresentada em 2003 como conclusão de quatro anos como bolsista do CNPq dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), junto ao projeto Reconfigurações Identitárias e Reconstruções do Imaginário, sediado no ILUFBA, sob orientação da Prof. Dr. Eneida Leal Cunha.

Em reportagens/artigos de 1900, foi comum flagrar uma definição estritamente *lusocêntrica*, que afirmava que os brasileiros eram apenas aqueles descendentes dos colonizadores portugueses. Esse conceito lusocêntrico de nação teria nas teorias do racismo científico da época um consolo fundamental: mesmo que o Estado brasileiro estivesse repleto de populações indígenas, negras e mestiças, bastaria algumas gerações para todos esses afluentes confluíssem, *vonmartiusianamente*³⁷, para o grande rio luso-descendente.

Em outros artigos do ano de 1900, entretanto, certamente por influência do citado movimento romântico, que sublimou a matriz “indígena”, muitas reportagens/artigos lembravam que os brasileiros eram formados pela mistura de “nobres” tupis com os “venturosos” portugueses. Firmava-se uma clara posição luso-tupi de nacionalidade.

Um século depois, o argumento mais repetido nos jornais de 2000 era o de que o povo brasileiro não era um produto somente da miscigenação de duas matrizes, mas de três: ameríndia, portuguesa e africana. Fundado na idéia da *tríade racial*, esse conceito foi, de sobra, o que mais pôde ser lido durante na cobertura jornalística dos festejos do “500 anos do Descobrimento”.

Em alguns artigos desse mesmo ano, porém, muitas pessoas já criticavam o fato de que falar *apenas* de três raças desmerecia a contribuição fundamental de outros povos, como os sírios, judeus, libaneses, polacos, japoneses e alemães, dentre outros, os quais tinham contribuído para a formação da nacionalidade. Já era possível flagrar a adoção de um *conceito cosmopolita* de nação brasileira que se ressentia da definição restrita “apenas” às matrizes luso-afro-tupis.

Em resumo, parece haver um dinamismo do conceito de nação ao longo do tempo. Cada conceito de nação parece apenas ocupar, em determinado tempo, o espaço de outros que virão. Faz parte da trajetória de cada *comunidade imaginada*, para se manter “única”, imaginar-se diferente.

³⁷ Com a dissertação *Como se deve escrever a História do Brasil*, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, ganharia um concurso organizado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro que contemplaria com 200 mil réis aquele que apresentasse “um plano para se escrever a história antiga e moderna do Brasil, organizado de tal modo que nele se compreendessem as partes política, civil, eclesiástica e literária” (RODRIGUES: 1957, p. 160). Escrita em 1843, publicada na Revista do IHGB em 1845 e, finalmente, dada como vencedora em 20 de maio de 1847, a dissertação de Von Martius criou uma poderosa metáfora “hidráulica” para pensar a nacionalidade brasileira. Para Von Martius, o desenvolvimento da nação brasileira passava pelos três povos que se encontravam no território do Brasil: “caucasianos”, “etíopes” e “americanos”. Na História da Brasil, como em nenhum outro povo antigo, encontrava-se a “mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças”. Para Von Martius, essa salada de matrizes indicava uma particularidade da História brasileira. Para alento das elites “caucasianas” do período, porém, Von Martius fala de “condições favoráveis de aperfeiçoamento de raças colocadas uma ao lado da outra de modo desconhecido”. Fruto da “vontade da Providência”, essa mistura seria enxurrada para o futuro por um “poderoso rio português”.

A construção de cada *atual* nação brasileira (por mais que essa expressão soe estranha) não foi/é um processo de caminhos predefinidos e coerentes. Os diversos conceitos de nação que existiram não seguiram necessariamente um trilho convergente. Nada pode garantir que as matrizes tupi-guaranis, africanas e/ou portuguesas continuarão a formar os fundamentos etno-genéticos que a maioria dos cidadãos brasileiros continuará a defender nos próximos 100 anos.

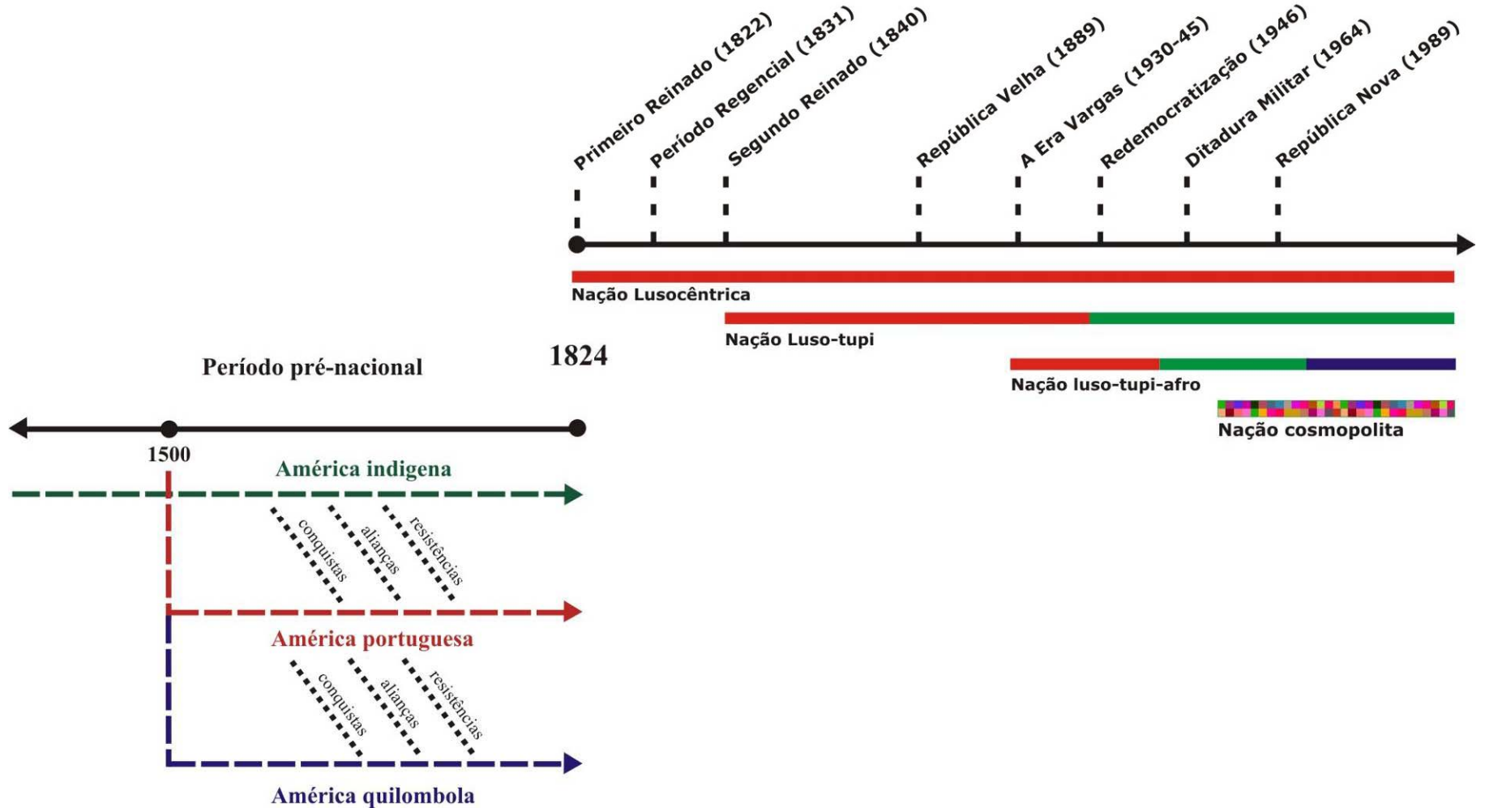
Por razões políticas e epistemológicas, pressupõe-se aqui que uma proposta de ensino de História do Brasil deva enfatizar o quanto o processo de formação da nação brasileira, desde o século XIX, tem sido dinâmico. Para traduzir essa (su)posição historiográfica em uma prática pedagógica, a proposta *Ser e não ser: eis a nação* adotará um conceito *descontínuo* de nação brasileira atento as seguintes premissas:

1- Ao contrário da explicação romântica e “instantânea” do povo brasileiro, a nação aqui será estudada processualmente a partir do século XIX; sua existência sendo definida, pois, como relativamente recente, contraditória e sujeita a mudanças;

2- Diferente de interpretações anacrônicas/teleológicas, a nação será estudada a partir de quatro projetos de nacionalidade que podem ser flagrados desde então: o primeiro, *lusocêntrico*; o segundo, *luso-tupi*; o terceiro, *afro-luso-tupi*; e o quarto, e mais recente, conceito *cosmopolita* de nação afro-luso-tupi-nipo-italo-polaco-judaico-germano-espano-líbano-sírio-brasileira.

Através dessa abordagem, a representação gráfica do conjunto de propostas até aqui apresentadas ficará ainda mais colorido:

História do Brasil



Intencionalmente, essa representação gráfica sugere localizações aproximadas apenas para o *surgimento* histórico de cada um dos quatro conceitos de nação e não para o *final* dos mesmos.

Essa opção tem uma justificativa: se é possível identificar com certa precisão discursos lusocêntricos de nacionalidade logo após a independência e, especialmente, com a difusão de teses racistas científicas; se é possível visualizar conceitos luso-tupis de nação a partir da difusão do movimento romântico em meados do século XIX; se é possível ver o conceito luso-tupi-afro com se popularizar com a positivação da idéia de mestiçagem após a década de 1930; se é possível flagrar o alargamento e o cosmopolitismo do conceito de nação nas últimas décadas do século XX: *não* é possível afirmar que cada um desses conceitos suplantou seu precedente em termos históricos.

Pelo contrário, ao que tudo indica, com maior ou menor popularidade, cada qual desses conceitos continua a ser utilizado a depender da região/classe/idade/educação que determinado brasileiro tiver. Se os meios de comunicação e os pronunciamentos governamentais praticamente são unânimes em adotar *publicamente* apenas o conceito luso-tupi-afro de nação, esferas privadas, regionalistas, *undergrounds*, anarquistas, *punks*, conservadoras, cibernéticas, cosmopolitas, sincretistas, politicamente incorretas, neo-nazistas e/ou separatistas da população brasileira adotam quase sempre conceitos/projetos distintos de nacionalidade.

Ao refletir como esses quatro conceitos de nação surgiram historicamente sem *nunca* exatamente terem “terminado”, talvez se torne mais fácil enfrentar algumas questões educacionais vividas por muitos alunos: “se a gente é uma nação única, por que tem gente do Rio Grande do Sul querendo se separar?”; “se somos um país de três raças, porque meu avô diz que índio tem mesmo é que morrer?”; “se no Brasil não tem racismo, porque meus amigos dizem que meu cabelo é ruim?”; “se aqui é uma democracia racial, porque na nossa escola o único negro é o porteiro?”.

Deve ficar claro que o *Ser e não ser: eis a nação* não ambiciona uma fórmula “verdadeira” e/ou “definitiva” para trabalhar o tema da formação da nação brasileira. Seria uma contradição sem tamanho tentar fixar um tema que é, por definição, dinâmico. Mais uma vez, é preciso lembrar que essa proposta foi elaborada, antes de mais nada, por inquietações práticas e de natureza pedagógica: como contextualizar um tema de alta sensibilidade como o da nação, a qual, pa-

ra muitos alunos, sempre existiu e sempre existirá? Como propor uma redução da existência histórica da nação sem reduzir sua grandeza enquanto processo? Como encurtar sua cronologia e ao mesmo tempo engrandecê-la enquanto tema?

Com o estudo dos quatro conceitos de nação, a proposta *Ser e não ser: eis a nação* pretende situar eventuais alunos-leitores dentro das tramas de um delicado debate identitário. Ao mesmo tempo em que será imprescindível fugir de interpretações anacrônicas/teleológicas/românticas, apontando um começo objetivamente recente da nação, será necessário ressaltar que a nacionalização da sociedade brasileira, apesar da relativa curta duração, foi/continua sendo um processo de gigantesca complexidade.

Até agora, porém, essa proposta enfatizou apenas aspectos políticos dessa questão. Ao invocar os conceitos lusocêntrico, luso-tupi, luso-tupi-afro e cosmopolita, reduziu-se o debate apenas à catalogação de quatro definições de nação que ganharam força e se instituíram politicamente desde o século XIX. A forma como essas definições ganharam representatividade e adesão junto às sociedades civil e política, porém, é um outro lado importante a ser considerado. Uma discussão minimamente séria sobre a produção discursos identitários nacionais deverá tentar mapear os prováveis caminhos de sua disseminação e recepção.

Mais uma vez, vale a pena voltar à hipótese de Benedict Anderson. Se as tecnologias de comunicação podem explicar como populações geograficamente dispersas passaram a imaginar-se como nações simbolicamente coesas, esse pode ser um ponto de partida estratégico para entender uma formação social como Brasil que sempre foi, além de titânico em tamanho, babélico em populações. Partindo da conjectura de Anderson, a proposta *Ser e não ser: eis a nação* pretende conduzir um estudo da formação da nacionalidade estreitamente ligado aos meios de comunicação que ajudaram a difundir-la.

Para o caso brasileiro, porém, a hipótese de Benedict Anderson tem um claro limite. Com ela, pode-se até tentar explicar o surgimento de possíveis *comunidades imaginadas* entre elites letradas do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco e outras províncias, uma vez que esses grupos já usufruíam da tecnocultura do romance e da imprensa. Contudo, como a maioria da população dentro do território brasileiro permaneceu iletrada mesmo em avançadas épocas do século XX, é razoável imaginar que o sentimento de pertencimento à nação brasileira só ganharia meios amplos de difusão com o advento de políticas de escolarização em massa e através da consolidação dos sistemas de rádio e televisão nacionais.

Nunca é demais ressaltar que não se pretende aqui resvalar em uma proposta determinista: não se está sugerindo que a nação se formou “por conta” dos meios de comunicação. Pelo contrário, como já foi dito, sabe-se que esse tema é complexo demais para ser reduzido a explicações monocausais. Ao fazer uso da hipótese culturalista de Anderson, pressupõe-se que ela pode fornecer, ao mesmo tempo, subsídios históricos para o entendimento do tema da formação da nação e caminhos pedagógicos sedutores para trabalhá-lo com eventuais alunos. O uso da hipótese de Anderson pode ser capaz de tirar esse tema do plano puramente “etéreo” para mostrá-lo em uma dimensão bastante familiar para a maioria dos alunos. Se a temática da nacionalidade foi confinada “desdenhosamente ao universo da subjetividade”, a hipótese de Anderson aplicada a contextos educacionais pode incorporá-la a um universo íntimo e concreto para a maioria das crianças: os meios de comunicação em massa.

Para organizar a proposta *Ser e não ser: eis a nação*, sugere-se aqui o uso didático de cinco meios de comunicação: jornal, romance, rádio, TV e livro didático. Obviamente, trata-se de uma escolha. Qualquer educador, eventualmente, poderá se servir de outros meios importantes para o estudo da nacionalidade como pinturas, revistas, filmes, gibis, internet, entre outros. A preferência por aqueles cinco meios de comunicação, porém, tem uma justificativa: tratam-se de meios que, além de servirem como documentos para flagrar os quatro conceitos de nação, também foram tecnologias de comunicação de ponta e influentes em vários períodos da História nacional. Desse modo, com o recorte pelo jornal, romance, rádio, TV e livro didático, será possível discutir mudanças nos conceitos de nação brasileira e, *ao mesmo tempo*, contextualizar o quanto cada um desses meios de comunicação desempenhou um papel decisivo para determinados momentos da História nacional.

Como sugestão, cada um dos conceitos de nação poderá ser trabalhado a partir de um dos meios de comunicação eleitos. Para enfatizar relações entre textos e contextos, é preferível emparelhar a ordem de aparecimento de cada conceito de nação com o surgimento histórico de cada um dos meios de comunicação. Assim, para trabalhar com o primeiro conceito de nação em ordem cronológica, o *lusocêntrico*, sugere-se o uso do meio de comunicação mais antigo: os jornais do século XIX (artigos da época que expressem a nacionalidade em conjunto com o racismo científico da época serão o ponto de partida).

Para se trabalhar com o conceito *luso-tupi* de nação, pode-se recorrer ao amplo acervo de romances românticos que se proliferam a partir de meados do século XIX (livros de José de

Alencar e outros autores da época poderão, posteriormente, ser comparados com narrativas pós-românticas como, por exemplo, *Viva o povo brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro).

Como positivação da mestiçagem também coincide com o começo das primeiras transmissões de rádio nacionais, podem-se utilizar programas radiofônicos da década de 30 em diante para refletir sobre a popularização do conceito *luso-tupi-afro* (pronunciamentos do próprio Getúlio Vargas, por exemplo, assim como as diversas músicas que passaram a exaltar, mesmo com contradições, a identidade baseada nessa nova miscigenação: o sambista, a mulata, a feijoada, o “estilo brasileiro de jogar futebol”, a malandragem, entre outros símbolos que “passam, a partir deste período, a ser reconhecidos por toda uma nação como elementos centrais na definição de sua auto-imagem” (GOMES, 2001).

Finalmente, para trabalhar com o conceito de nacionalidade *cosmopolita*, sugere-se uma discussão sobre o surgimento do sistema de televisão nacional, e sua influência sobre a produção/disseminação de discursos identitários. Como hipótese, pressupõe-se aqui que a TV, mais do que qualquer outra mídia, tem ajudado a visibilizar o “novo” conceito cosmopolita de nação. A tendência de suas reportagens/programas em mostrar imagens pluriculturais da população brasileira é clara. Esse investimento em mostrar os “diversos” geo-bio-etno-Brasis é especialmente evidente em matérias sobre eventos festivos de caráter nacional, como foi o caso recente da “passagem da tocha” dos Jogos Pan-Americanos.

Com essa constatação, contudo, não se está afirmando que a representação desse cosmopolitismo seja equilibrada e sem hierarquias. Pelo contrário, a maioria dessas matrizes do povo brasileiro cosmopolita é mostrada apenas pontualmente e, em geral, de forma estereotipada: índios fechando estradas, filhos de italianos festejando San Genaro em plena São Paulo, descendentes de portugueses atrás de algum balcão de padaria, colônia alemã empunhando canecas na Oktoberfest, etc. Assumir que existe uma tendência cada vez maior em se divulgar um conceito de nação cosmopolita implica, também, em avaliar quais são os lugares que estão sendo reservados para a maioria dos grupos envolvidos nessa definição.

Esse estudo crescente de cada conceito de nacionalidade através de jornais, romances, programas de rádio e TV deverá preparar os alunos para estudar o tema da formação da nação através do último meio de comunicação escolhido: o *livro didático*. Ao contrário dos meios anteriores, cada qual restrito à discussão de apenas um dos conceitos, o estudo sobre o livro didático pretende trabalhar conjuntamente com os quatro conceitos de nação. Com essa opção, pretende-

se mostrar como a formação de discursos nacionais acompanha o próprio desenvolvimento dos materiais didáticos desde o século XIX. A partir de exemplos extraídos desde os primeiros compêndios de História do Brasil adotados no Colégio Dom Pedro II até livros de um passado recente, será possível estudar como mudanças nos materiais didáticos foram acompanhadas, também, por redefinições dos conceitos de nação brasileira.

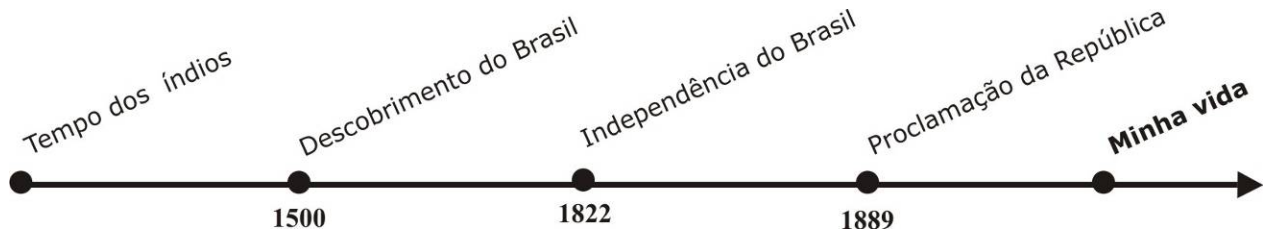
Como todas as propostas apresentadas nesta dissertação desejam ser viáveis para a elaboração de um hipotético livro didático, chega-se em uma questão de perfil metalingüístico: pretende-se que o livro didático discuta o próprio livro didático.

Até agora, contudo, a maioria dos livros didáticos contenta-se apenas em explicar como a nação se formou, sem auto-avaliarem e/ou historicizarem essa prática. Ou seja, na maioria dos livros, o autor é colocado “à distância”, em uma posição aparentemente “neutra” para explicar o tema da formação da nação para seus leitores. Desse modo, a maioria dos livros didáticos acaba invocando para si a imagem de uma “janela transparente” através da qual se pode entender como a nação se formou. Em uma direção oposta, a proposta *Ser e não ser: eis a nação*, ao enfatizar a íntima relação entre os meios de comunicação e a disseminação dos conceitos de nação, pretende deixar claro que todo livro didático historicamente, além de explicar como *a nação se formou*, também contribui para *formar a nação*. Essa postura implicará em duas diferenças radicais entre essa e a maioria das propostas de ensino desse tema.

Primeiro, será solicitado que todo autor apresente uma auto-avaliação do próprio conceito de nação adotado em seu livro didático. Esse exercício metalingüístico demandará que o autor, ao contrário de uma voz “imparcial” e “onisciente”, apresente-se e assuma honestamente: “eu falo desse ou daquele lugar”; “eu adoto tal e qual conceito de nação”; “conforme essa ou aquela corrente historiográfica”, “baseado nesse ou naqueles dados”. Essa (ex)posição do autor talvez contribua para aguçar a capacidade de seus leitores em discernir e *tomar posição* dentro da dinâmica de produção de discursos nacionais-identitários que os interpela incessantemente.

A segunda consequência é de ordem temporal. Ao admitir que o livro didático não é somente um *tradutor* do tema da formação da nação, mas também um *produtor* de sentimentos de nacionalidade, será preciso ampliar a lógica cronológica com a qual se tradicionalmente apresenta a idéia de “pertencer” à nação. Em geral, esse tema é abordado nos livros com o auxílio do trilho linear e acumulativo do *tempo newtoniano*. Para traduzir melhor como nós existimos dentro da

história da nação, normalmente somos convidados a pensar-nos dentro de uma linha histórica marcada por importantes acontecimentos nacionais, dos quais somos a própria culminância:



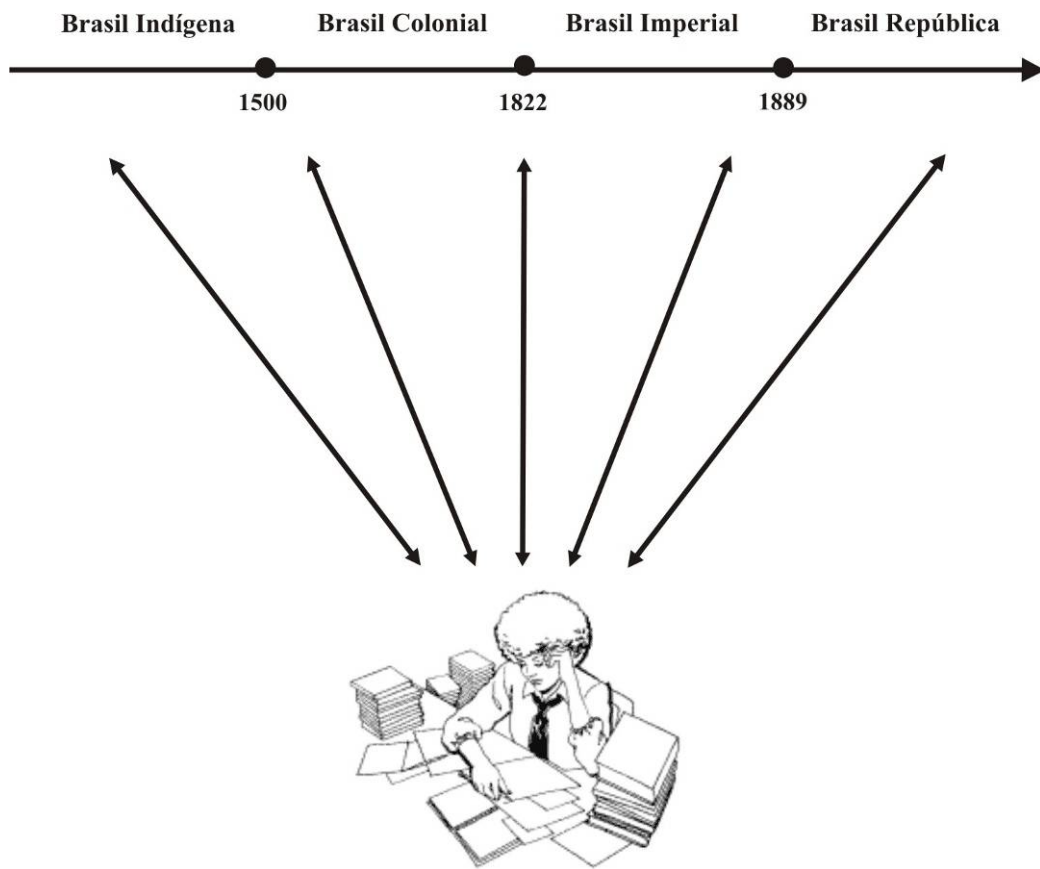
De fato, é fundamental pensar a formação da nação (e da nossa vida) dentro de alguma perspectiva diacrônica. A proposta de estudar os conceitos lusocêntrico, luso-tupi, luso-afro-tupi e cosmopolita, aliás, nada mais é do que uma estratégia para refletir como a nação se formou ao longo do tempo. No entanto, a representação desse tema apenas por meio de linhas do tempo parece inibir uma outra reflexão cronológica fundamental, decorrente das relações nação e meios de comunicação, nação e livro didático.

Se a nação é a manifestação tanto de um processo coletivo e histórico (do qual somos uma pequena parte) quanto de um sentimento individual, que se atualiza no corpo de cada pessoa no exato momento em que ela lê, ouve, vê e/ou expressa seus sentimentos de nacionalidade, é necessário assumir que a nação se forma no passado e *no presente*. É preciso admitir que, além de um processo histórico e objetivo, a formação da nação envolve também um tempo imediato e subjetivo: o exato momento em que o indivíduo é interpelado a pensar a nação; em que é solicitado a entendê-la; a aceitar sua existência; a estudá-la para passar na prova, enfim, a acomodá-la, por diversos modos e motivos, ao seu repertório de interpretação do mundo.

Nesse ponto, vale a pena relembrar a perspicácia de Gérard Genette (1995) ao definir a narrativa tanto como a história que é contada quanto como o ato de contá-la. Para Genette, a narrativa é um acontecimento, mas “não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa.”. De forma análoga, é possível pensar a formação da nação também como um acontecimento, mas não *apenas* aquele que se conta, mas aquele que *se forma* no exato momento em que lemos um livro didático. Ao contrário do “Grito do Ipiranga” ou da “Proclamação da República”, a data mais importante da formação da nação para um aluno é justamente a-

quela em que ele aprende esses assuntos! Os livros didáticos, contudo, geralmente preocupam-se apenas em ensinar a da História “em si”, quase nunca em mostrar que o conhecimento histórico é um repertório experimentado/legitimado no tempo presente, em função de perguntas, teorias, demandas, metodologias, livros didáticos e outros instrumentos cognitivos contemporâneos.

Resumindo, talvez seja um exercício de honestidade discutir com alunos-leitores como a formação da nação é ao mesmo tempo um acontecimento histórico, que deve ser apreendido dentro da longa duração, e um acontecimento pedagógico, que é aprendido no presente. A partir dessa constatação, será possível fundar um diálogo franco que lhes mantenham cientes dessa dimensão dupla: *diacrônica*, que explica a formação da nação através de seus marcos e processos ao longo do tempo, e *sincrônica*, que acontece no exato momento em que eles abrem uma página do livro de História do Brasil:



Nunca um título de uma proposta demorou tanto em ser explicado. Para concluir, a expressão *Ser e não ser: eis a nação* será justificada em função de um aparente paradoxo: se não existiam brasileiros antes do século XIX, como estudar a formação da nação nos séculos XVIII, XVII, XVI, ou antes?

Chega-se a última peculiaridade que diferencia a *Ser e não ser: eis a nação* da grande maioria das propostas de estudar a nação brasileira: pressupõe-se aqui que estudar grupos e projetos identitários *não-brasileiros* é fundamental para se entender a formação da nação brasileira.

Existe uma maneira conhecida de estudar a nacionalidade a partir da pergunta “quem somos nós?”. Como se viu, para o ensino de História do Brasil, essa pergunta gerou resultados frequentemente confusos: muitas propostas didáticas foram procurar saber quem éramos nós (os brasileiros) em um passado longínquo. No entanto, como não existiam brasileiros (na definição moderna do termo) nos séculos XVI, XVII ou XVIII, para manter a sensação de unidade e ancestralidade, recorreu-se a interpretações recheadas de anacronismos e teleologias, que falavam até mesmo dos “índios brasileiros” que viviam na costa do “Brasil” 20,000 anos atrás. É com essa interpretação estado-nacionalista, legado de correntes historiográficas e literárias do século XIX, que se precisa lidar.

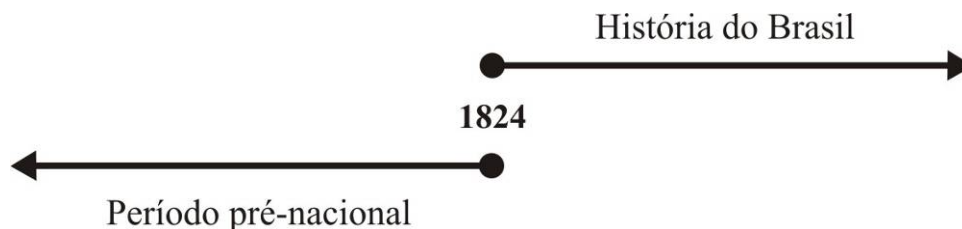
Como proposta, é possível estudar a nacionalidade com uma pergunta invertida: “quem é que nós *não* somos?”. Parte-se aqui do pressuposto de que o sentimento de nacionalidade é relacional e reflexo: nós somos *brasileiros* porque nós não somos *argentinos, chilenos, chineses, etc.* O sentimento de nacionalidade, afinal, também se define a partir da negação: se nós somos *Nós*, é porque não somos os *Outros*. Estudar a formação de discursos identitários pelas fronteiras da alteridade pode ser uma via estratégica para nos entendermos. Nesse sentido, estudar quem *não* eram os brasileiros na chamada “História do Brasil” pode ser um caminho fundamental para tentarmos entender porque, hoje, somos brasileiros no Brasil.

Chega-se ao título dessa proposta: ao assumir que a chamada “nação brasileira” não é uma (id)entidade única e atemporal, é preciso assumir também que, historicamente, foi se construindo uma divisa entre *ser e não ser* brasileiro. Uma parte dessa dinâmica construção de fronteiras identitárias foi abordada através dos quatro conceitos de nação.

Ao contrário de estado-nacionalizar todo o passado, e afirmar apressadamente que nós brasileiros surgimos a partir do século XVI, o título dessa proposta servirá de guia para estudar as diferentes e descontínuas formas de *ser e não ser brasileiro* entre o século XVI e o século XXI. Além de tentar contornar a narração instantânea e anacrônica dos livros em geral, essa abordagem discutirá como o processo de formação da nação brasileira, além de lento, implicou na gradual subjugação de projetos identitários não-brasileiros.

Uma experiência como o quilombo de Palmares no século XVII, por exemplo, não pode ser vista simplesmente como uma contestação política de “escravos brasileiros” que estavam insatisfeitos com o governo do “Brasil” da época. Sem tirar o heroísmo e a inspiração para lutas contemporâneas que Palmares nos proporciona, é preciso *desnacionalizar* esse tema: aquele quilombo foi uma resposta política de grupos não-brasileiros, quase sempre de origem africana, ao cativo promovido pelo governo local do império português. Zumbi é certamente um herói, mas não um herói brasileiro. No entanto, assim como Palmares, outros vigorosos projetos político-identitários dos séculos XVI, XVII, XVIII, do “tipo nacional” ou não, são normalmente incorporados e/ou silenciados dentro de uma única narrativa chamada de “História do Brasil”. Trata-se de uma *dupla extinção*: histórica, pois seus projetos foram derrotados no passado, e simbólica, pois, ao serem reconstituídos nos livros, são trazidos à força para dentro de uma “História do Brasil” da qual nunca fizeram parte.

Para enfrentar essa questão, para diferenciar os tempos da História dita “do Brasil”, propôs-se até agora uma ruptura didática entre os períodos nacional e pré-nacional:



Apesar da utilidade para toda argumentação até agora, o uso do binômio nacional-pré nacional é uma alternativa claramente redutora diante de um debate identitário mais complexo. Apesar de ter ajudado a separar populações pré-nacionais, como as das “Américas” portuguesa,

indígena e quilombola, de fenômenos nacionais, como o surgimento dos conceitos de nação luso-cêntrica, luso-tupí, luso-tupí-afro e cosmopolita pós-século XIX, esse binômio perde de vista pelo menos outros dois projetos/discursos identitários ainda mais sutis: *para-nacionais* e *alter-nacionais*.

Em matéria de 22 de abril de 2001, o Correio Braziliense divulgava a seguinte notícia:

Um pedaço do Brasil ainda é idêntico ao que foi encontrado por Cabral há 501 anos. É o Brasil dos índios isolados. De acordo com os cálculos da Funai, 53 grupos indígenas ainda resistem ao contato com os brancos. Moram dentro da mata, sobrevivem graças à caça, à pesca e a pequenas roças. Vivem como aqueles que tanto encantaram o escriba da esquadra de Cabral, Pero Vaz de Caminha: com as vergonhas de fora. (...) A Amazônia é o esconderijo dessa gente. Só dentro da reserva do Vale do Javari — esta que estamos percorrendo — existem seis grupos de índios isolados. Ninguém sabe a que etnia pertencem, que língua falam, quais seus hábitos.³⁸

De tempos em tempos, reportagens como essa anunciam a descoberta de mais uma “tribo brasileira” que nunca havia feito contato com o homem branco. A alusão à Cabral é reveladora: assim como os índios do século XVI eram os “primeiros” habitantes da História do Brasil, cada reportagem acaba sugerindo que esses são provavelmente os “últimos” que ainda faltavam ser “descobertos”. Sintomaticamente, a mesma tendência em estado-nacionalizar o passado se aplica ao também ao presente: índios encontrados *no* Brasil são automaticamente encarados como *do* Brasil. Mais uma vez, é possível supor isso se deve a uma dificuldade de debater fronteiras identitárias que estão *além* da questão nacional. Fortemente influenciados por uma interpretação estado-nacionalista da História, a maioria dos alunos só consegue dialogar com a diferença a partir de uma referência nacional: nós, brasileiros, eles, argentinos; nós, brasileiros, eles, russos, e assim por diante. Esse jogo de fronteiras nacionais, porém, muitas vezes impede a percepção de que existem formações identitárias dentro do País que, como no caso dos índios citados, não são *nem brasileiras nem estrangeiras*.

Com o uso das expressões para-nacional e alter-nacional, pretende-se sugerir um caminho para se trabalhar didaticamente com sentimentos de pertencimento que não se explicam somente através da referência à nação e que, portanto, muitas vezes serão contra-intuitivos para a maioria dos alunos.

³⁸ Ana Beatriz MAGNO. A vida, segundo os matis. **Correio Braziliense** (Correio Web), Domingo, 22 de abril de 2001.

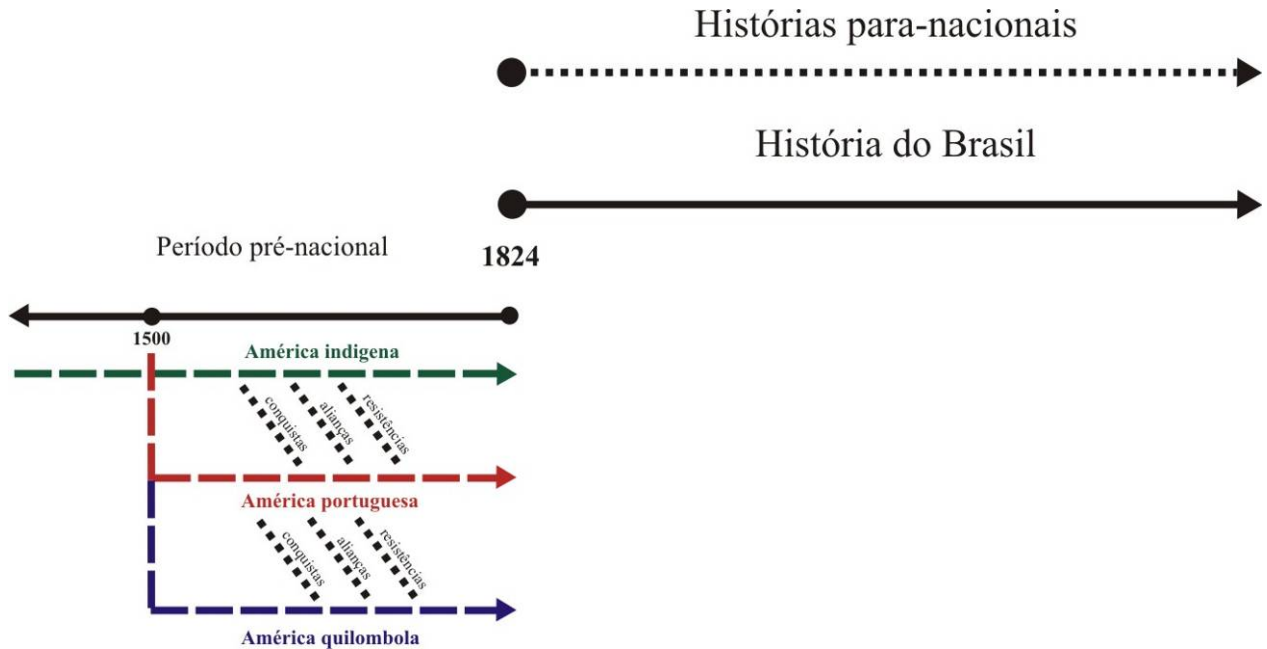
Por *para-nacional*, entenda-se os inúmeros grupos que ao longo da História do Brasil nunca foram “nacionais” no sentido dessa palavra empregado por esta dissertação. Diferente das Américas quilombola, indígena, portuguesa, para as quais se utilizou o prefixo *pré*, indicando sua anterioridade em relação à formação nação brasileira, o uso do prefixo *para*³⁹ pretende se referir a populações que conviveram/convivem *lado a lado* ao Estado-Nação, mas que não se reduziram/reduzem ao mesmo.

Com o termo *para-nacional*, refere-se diretamente aos diversos grupos indígenas como os da reportagem: se aos nossos olhos eles estão dentro do nosso Estado, para eles, nós é que chegamos sem convite em suas terras. Índios como os noticiados, somados às centenas de grupos que nunca se entenderam enquanto brasileiros, que, aliás, desconhecem absolutamente essa palavra, podem até estar dentro dos perímetros do Estado, mas não dos domínios da nacionalidade.

Além dessas populações contemporâneas, o termo *para-nacional* pretende também servir de recordação para o fato de que, embora o Estado tenha sido proclamado soberano no começo do século XIX, milhares de nações indígenas e quilombos, durante décadas, mantiveram-se completamente autônomos e alheios a sua jurisdição. Com o uso do termo *para-nacional*, pretende-se recordar o fato de que, desde que o Estado nacional emergiu no início do XIX, inúmeros grupos que habitaram suas fronteiras, solenemente, respeitaram outras.

Assim como se enfatizou a simultaneidade das Américas portuguesa, indígena e quilombola através de três linhas paralelas, é necessário também encontrar uma maneira de representar graficamente a História *para-nacional* desses inúmeros grupos que co-existiram/co-existem alheios ao Estado nacional, mas dentro do período que, do nosso ponto de vista, compreende a História do Brasil:

³⁹ Do grego, *pará*: “proximidade”, “ao lado de”, “ao longo de”. Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.1493.



Com a expressão *alter-nacional*, pretende-se referir aquilo que os historiadores István Jancsó e João Paulo G. Pimenta chamaram de “múltiplas identidades políticas” que, nos períodos que logo antecederam e sucederam a independência de 1822, traziam “em si potencialidades de tipo nacional”.

Ao agregar o prefixo *alter* (do latim, “outro”) à palavra nacional, cunha-se uma expressão útil para abordar *outros* projetos de nacionalidade que eclodiram ao redor do período independentista do Brasil. Essa expressão será válida principalmente para tentar responder, de um modo pouco convencional, a uma pergunta clássica do ensino de História: por que, ao contrário da América espanhola que se dividiu em dezenas de repúblicas, o Brasil se manteve único?

Essa dúvida merece destaque na maioria dos livros didáticos. Em geral, a resposta é curta: o Brasil não virou várias repúblicas porque os diversos movimentos rebeldes foram sufocados pelas tropas imperiais. Assim, seja para falar de movimentos “rebeldes” ainda no final do período colonial, como a Inconfidência Mineira e a Revolta dos Alfaiates, seja para falar daqueles ocorridos no começo do Império, como a Balaiada, a Sabinada ou a Revolta dos Malês, os livros mos-

tram como todos esses foram exemplos de derrotas rigorosas promovidas pela força bélica vinda do Rio de Janeiro.

Ou seja, nos livros, a resposta é quase sempre a seguinte: o Brasil não virou várias repúblicas porque a força militar carioca foi eficientemente repressora. Como desafio, porém, defende-se aqui uma outra resposta possível: o Brasil *virou* várias repúblicas e a força carioca foi eficientemente repressora.

Uma das antigas províncias do Império do Brasil, aliás, tornou-se efetivamente um outro país republicano: o Uruguai. Se até 1821 o Uruguai era parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, em 1822, ele se torna uma das províncias do Estado brasileiro recém independente. É preciso lembrar que Montevideu jurou a Constituição Imperial brasileira de 1824. Somente após uma série de batalhas que se estenderiam de 1825 até 1828 é que a antiga Província Cisplatina brasileira viraria a República Oriental do Uruguai. Se o Uruguai é o único exemplo de uma antiga província brasileira que manteve sua autonomia, é necessário lembrar que pelo menos outras três regiões declararam-se Estados independentes: a *Confederação do Equador*, que partindo do Recife, agregou o Ceará, o Rio Grande do Norte e a Paraíba, mantendo-se independente de 2 de julho de 1824 até novembro do mesmo ano; a *República Juliana*, Estado proclamado em Santa Catarina em 24 de julho de 1839, que perdurou até 15 de novembro desse mesmo ano; e a República Rio-grandense, proclamada a 11 de setembro de 1836 durante a Guerra dos Farrapos e que foi reanexada ao Estado brasileiro somente em 1 de março de 1845:



Figura 20 Bandeira da Confederação do Equador

Fonte: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Confedera%C3%A7%C3%A3o_do_Ecuador > acesso jul. 2007.



Figura 21 Bandeira da República Rio-Grandense

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%ABblica_Rio-Grandense> acesso jul. 2007.



Figura 22: Bandeira da República Juliana

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%ABblica_Juliana> acesso jul, 2007.

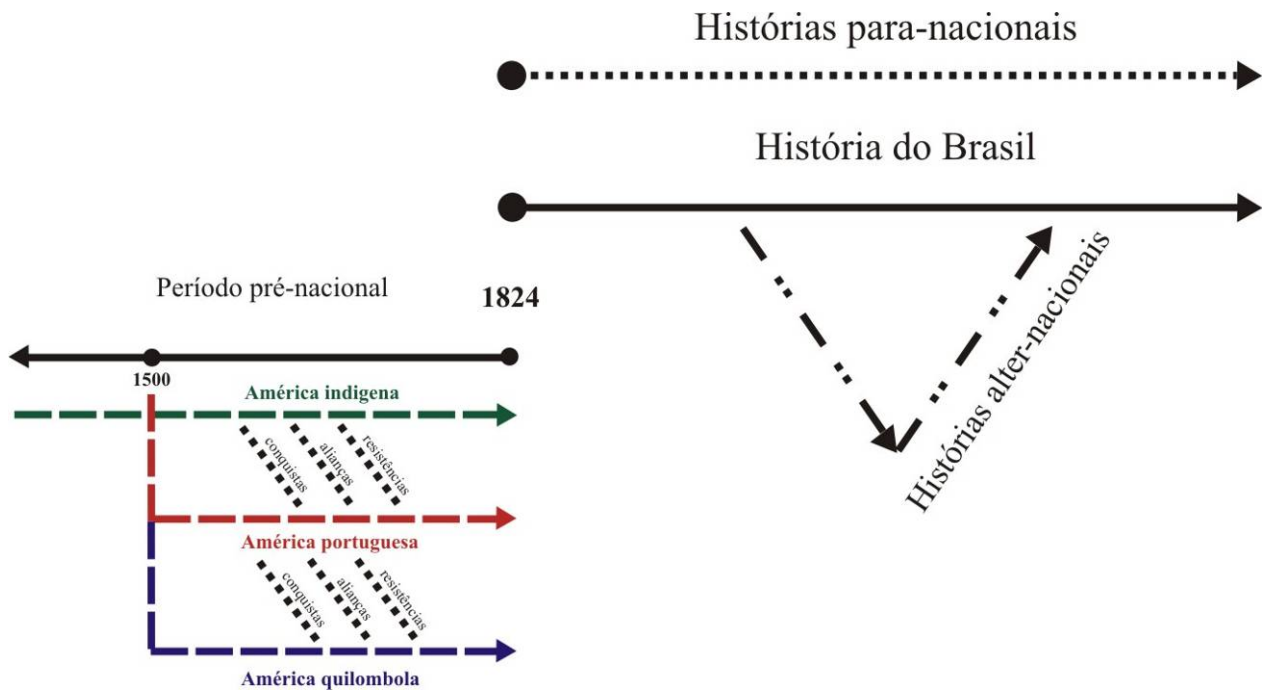
Com o uso da expressão alter-nacional, mais do que invocar a simples memória de “movimentos rebeldes”, pretende-se instaurar com alunos um debate não-teleológico, mostrando que, além do movimento de independência carioca, *outras independências* ocorreram em função do dismantelo do regime colonial português. Espera-se, assim, em âmbito educacional, contribuir com alternativas ao “rio-centrismo” que também marca a historiografia, como sugere Evaldo Cabral de Mello:

A fundação do Império é ainda hoje uma história contada exclusivamente do ponto de vista do Rio de Janeiro, à época, pelos publicistas que participaram do debate político da Independência, e depois pelos historiadores como Varnhagen, Oliveira Lima, Tobias Monteiro ou Octaviano Tarquínio de Sousa, que repristinaram a versão original visando à maior glória ou da monarquia ou da unidade

nacional. Como esta última fosse encarada teleologicamente, eles limitaram-se a desenvolver, sem os pôr em causa, os pressupostos da ideologia da Corte, reduzindo a Independência à construção do Estado unitário [...]. (MELLO, 2004, p.11)

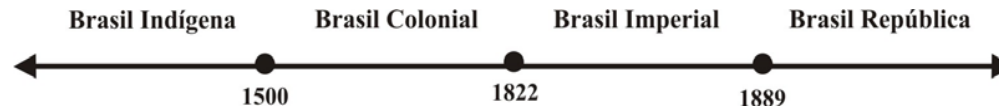
Se é permitido pensar contrafactualmente, deve-se lembrar que caso os citados movimentos independentistas tivessem vingado, há poucas horas de Salvador, seria preciso pedir visto de estrangeiro para dançar o frevo, um dos ritmos mais empolgantes da Confederação do Equador. Ensaçando uma outra resposta: o Brasil não virou várias repúblicas porque as várias repúblicas que o Brasil virou não foram à frente.

A representação gráfica desses projetos alter-nacionais que não vingaram pode ser feita através de uma estrutura pendular, que indique como esses, embora tenham extrapolado a História nacional brasileira, a ela retornaram:

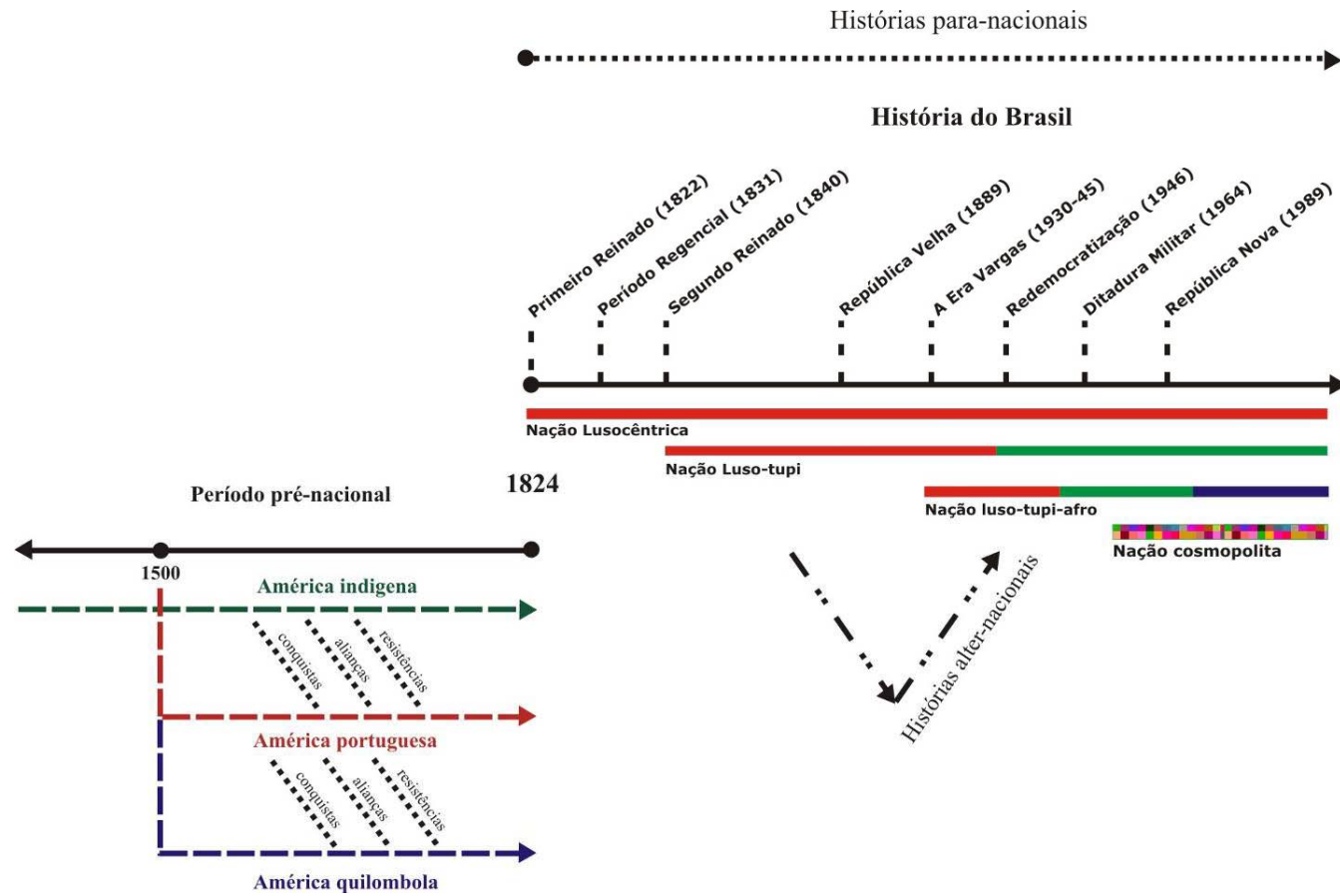


Uma outra maneira de traduzir essa “saída” das Histórias alter-nacionais da História do Brasil é recorrendo a tridimensionalidade:

Com a representação conjunta dos períodos *pré-nacionais*, *nacionais*, *para-nacionais* e *alter-nacionais*, finda-se a tentativa de rasurar o modelo anacrônico-teleológico da linha do tempo tradicional:



Adotando um modelo mais complexo:



Desde o começo, esse capítulo vem tentando mostrar maneiras práticas de se contornar a *estrutura narrativa oitocentista* no plano educacional. Porém, apenas seus fundamentos chamados de estado-nacionalismo, quadripartição e tempo newtoniano foram diretamente tocados. A última seção propositiva, *Ser neolítico e ser sideral*, tentará discutir também o que se chamou de Cienciocentrismo, História Aplicada, Verbocentrismo/Ilustrismo e Adultocentrismo.

3. 4 SER NEOLÍTICO E SER SIDERAL

Diferente das anteriores, essa seção não apresentará propostas detalhadas, com planos de execução mais ou menos previstos de começo, meio, fim e fins. Esta seção consistirá em uma exposição livre de idéias que podem nortear um ensino de História do Brasil para além dos limites da *estrutura narrativa oitocentista*.

No que se refere ao verbocentrismo/ilustrismo, aliás, é preciso lembrar que muitas dessas idéias já vêm sendo lentamente apresentadas. Desde que se apresentou a historiomi-diografia, ainda no primeiro capítulo, as páginas dessa dissertação foram alvos de intervenções gráficas e propostas de editoração pouco usuais para a apresentação de um texto acadêmico. Como se antecipou, a *texturização e o colorimento* das páginas, quase sempre rasurando regras da ABNT, atenderam a exigências de seguir rigorosamente implicações entre o objeto e o método da pesquisa.

Ao intervir na bidimensionalidade do papel, tentou-se mostrar como uma investigação propositiva sobre livros didáticos poderia diluir o binômio conteúdo-forma, e mostrar como um historiador desse tema deve se sentir convidado a “escrever” também com o alfabeto imagético-artístico que compõe o meio de comunicação complexo que é o livro didático. Ao longo da dissertação, tentou-se mostrar que, ao contrário de ilustrar o argumento do autor, a linguagem visual pode/deve complementá-lo e, em certos casos, antecipar a idéia que se quer apresentar. As palavras também podem ilustrar o argumento da imagem.

Como se pôde notar, o uso dessa *retórica visual* foi especialmente necessário para a sustentação das propostas *O século XVI que o XIX criou, Com fé, com rei e com lei: as três américas e quem quiser que conte outra e Ser e não ser: eis a nação*.

Vale lembrar que todas as experimentações gráficas até aqui foram previstas por uma premissa historiomiográfica: a possibilidade de abordar temas histórico-acadêmicos a partir do uso conjunto de linguagens verbais, visuais e sonoras. Nesse sentido, é importante registrar que a escrita dessa dissertação, sempre que necessário, abandonou o editor de texto *Word* em favor de outros *softwares* que possibilitassem essa escrita multimidiática. Especificamente, a intervenção nas páginas fez uso constante de dois conhecidos programas do universo da computação gráfica: o *Corel Draw*, um programa de desenho e editoração vetorial e o *Photoshop*, um editor de imagens.

No entanto, além das dimensões físicas do papel, esta dissertação também prevê um desdobramento na tridimensionalidade do meio virtual. Pressupõe-se aqui que pesquisas sobre livros didáticos só têm a aprender com as atuais publicações que combinam um suporte impresso com outro multimídia. Esse tipo de formato popularizou-se com as primeiras revistas de música que disponibilizaram clipes e arquivos sonoros anexados em um CD “bônus”. A possibilidade de “ler” através de uma mistura de letras, fotos, sons e vídeos desencadeou um fenômeno de vendas em uma geração particularmente ansiosa por esse tipo de publicação. Sua influência foi tamanha que, hoje, praticamente todas as revistas acabam encontrando pretextos para “brindar” seus consumidores com CDs ou DVDs.

Por acreditar que esse formato deve se tornar uma tendência para a publicação de livros didáticos, decidiu-se investigá-lo na prática elaborando uma extensão digital para esta dissertação. Contudo, por se tratarem de mídias extremamente vulneráveis ao manuseio e ao tempo, preferiu-se trocar CDs ou DVDs pela estabilidade de uma página de *internet*. Assim, surgiu o domínio www.historiomidiografia.com.br, como uma espécie de capítulo digital desta dissertação. A partir da navegação de suas páginas, qualquer usuário poderá entender os objetivos teóricos e temáticos desta dissertação ao mesmo tempo em que experimenta escritas historiomiográficas baseadas em *hiperlinks*, mixagens musicais, animações e vídeos que extrapolam as possibilidades de representação do papel.

A criação desse capítulo-*site* se insere em um contexto no qual diversas agências de pesquisa, como a CAPES e o CNPq, e universidades, como a UNICAMP e USP, tentam criar acervos *on-line* para divulgação de dissertações e teses. Apesar de extremamente importantes, essas e outras iniciativas têm se preocupado basicamente em disponibilizar os arquivos completos dos textos escritos pelos pesquisadores. Assim, apesar do pioneirismo louvável de *sites* como www.theses.usp.br, o ato de criar acesso apenas para textos em formato “doc” ou “pdf” tem associado suas páginas de *internet* à imagem de “prateleiras virtuais”, semelhantes àsquelas de madeira e metal das bibliotecas universitárias. Ao armazenarem somente o conheci-

mento redigido nos tradicionais editores de texto, esses sites acabam desmerecendo outras formas de “escritas” acadêmicas que podem ser pensadas em função das especificidades multimidiáticas e interativas do meio virtual. Nesse sentido, o www.historiomidiografia.com.br foi idealizado tanto para divulgar as centenas de páginas escritas que formam o corpo impresso desta dissertação (disponibilizando o *download* de seu arquivo na íntegra) como para mostrar o quanto as reflexões sobre o ensino de História do Brasil desenvolvidas durante o Mestrado foram potencializadas por meio de exercícios historiomidiográficos que aproveitaram diretamente as múltiplas linguagens da internet. Para viabilizar essa escrita multimidiática e virtual, fez-se uso de dois programas de publicação na internet: o *Flash*, um software primariamente de desenho gráfico vetorial e criação de animações interativas e o *Dreamweaver*, uma ferramenta de desenvolvimento e publicação de páginas *web*.

A idéia de criar um *website* para desenvolver alguns temas desta dissertação baseia-se na suposição de que, tal qual os CDs e DVDs que já acompanham revistas, os desdobramentos multimídia que fatalmente comporão os futuros livros didáticos não devem ser apenas objetos de estudos críticos por parte da academia. Se a linguagem digital fornecerá um suporte indispensável para as narrativas de livros didáticos, os pesquisadores do ensino de História devem aceitá-la como mais um tipo de treinamento erudito indispensável para poderem “escrever” em certas áreas dessa disciplina.

A criação desse capítulo-site buscou, assim, situar-se em um ponto de convergência entre a tradição historiográfica e a comunicação contemporânea; sua realização sintetiza preocupações tanto com a produção de conhecimentos históricos quanto com novas estratégias de *veiculá-los*.

A escrita de um capítulo digital, naturalmente, decorre de um contexto mais amplo que vem desafiando pesquisadores-educadores a repensar suas práticas diante da invasão das novas tecnologias, especialmente das chamadas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs). Nesse sentido, todos os exercícios de tecnológicos nesta dissertação tentaram debater, através de exemplos práticos, a relação entre novas tecnologias e o campo da Educação.

Além de efervescer o mercado econômico mundial, seduzindo um universo cada dia maior de crianças, a chamada cultura digital tem desempenhado um papel central nas formas de se produzir/receber conhecimentos nas sociedades contemporâneas. Animações, e-livros, hipertextos, *podcasts*, *blogs*, *flogs*, rádios e TVs *on-line* são apenas algumas das manifestações culturais que têm mudado de vez a definição de leitura e leitor na contemporaneidade.

A forma acelerada como esses conteúdos/tecnologias têm chegado nas escolas não deve minguar. Ao contrário, se depender da engenhosa formação de públicos de consumo da indústria digital, só tende a ganhar mais adeptos (especialmente entre as crianças), versões mais apelativas e *upgrades* ilimitados. Goste-se ou não, as novas tecnologias não parecem ser uma *nova moda* passageira e sim um *novo modo* como a geração pós-industrial organiza suas brincadeiras e sua comunicação. Embora o cenário convencional da sala de aula ainda se mantenha soberano, com exercícios no quadro, desafios nas apostilas, dinâmicas de leitura e escrita no papel, os alunos recorrem aos incontáveis elementos da cultura digital sempre e quando podem: seja no momento em que o professor vira-se para o quadro, seja nas frestas do tempo entre-aulas, ou no mundo exuberante e *underground* do recreio.

Mas como encarar a cultura digital não como um acervo de máquinas e jogos barulhentos do universo cultural das crianças e sim como um território pedagógico estratégico? Como torná-la um lugar de desafios/aprendizagens recíprocas para alunos e professores?

Para tentar responder a tantas dúvidas, ao contrário de adotar a usual definição de tecnologia enquanto “ferramenta”, “técnica” ou “brinquedo”, todos os exercícios historiomi-diográficos tentaram mostrar como se pode abordá-la também como uma *linguagem*. A partir dessa postura, tentou-se inverter o “local” de uma recente controvérsia educacional. Ao contrário de responsabilizar a atual geração de alunos por sua suposta resistência à leitura, foi possível assumir que talvez tudo não passe de uma enorme indisposição *nossa*, professores e escolas, ao aprendizado de um tipo de linguagem que os alunos desfrutam enormemente: a leitura e a escrita com imagens e sons.

Ao longo da escrita dessa dissertação, muitas pessoas perguntaram se era “possível” fazer tal e tal coisa em um texto acadêmico. “Como usar computação gráfica nas páginas da dissertação?”. “Um capítulo-site? Eles vão deixar?”. “A ABNT permite isso?”. Muitas dessas perguntas, claro, traduzem a associação imediata de que a linguagem verbal é, por excelência, o formato de divulgação de conhecimentos acadêmico-científicos. Para quase todas as pessoas, a imagem de um acadêmico é a de um hábil conhecedor de temas científicos que expressa seus conhecimentos através de textos escritos ou falados.

Nesse sentido, além de alternativas ao verbocentrismo, as escritas multimidiáticas realizadas nesta dissertação também pretendem discutir a relação entre Ciência e escrita de História que tem caracterizado a produção acadêmica e, por influência direta desta, a prática de muitos professores de História que se formam nas universidades. Não se trata de voltar à discussão ontológica sobre o que a História é *em si*, se uma Ciência, um ramo literário ou um tipo de retórica. Ao contrário, trata-se apenas de enfrentar uma constatação concreta: a escrita

e a veiculação de conhecimentos históricos em mídias digitais, a exemplo da internet, *solicita* uma reflexão sobre como equilibrar simultaneamente rigor epistemológico, beleza estética e erudição técnica. A produção de conhecimentos em suportes multimidiáticos tende a extrapolar qualquer fronteira preconcebida entre Ciência, Arte e Tecnologia. Afinal, o que é um site multimidiático de História publicado na internet senão um produto indissociável de conhecimentos acadêmico-científicos amalgamados a linguagens tecnológicas e artísticas?

Não se trata aqui, tampouco, de ufanar escritas multimidiáticas em detrimento da linguagem verbal. Esta dissertação, mais uma vez, opta pela “área central” desse debate: entre aqueles que defendem fervorosamente a centralidade da linguagem verbal e aqueles que já não têm paciência para ler um só parágrafo, talvez resida a brecha para se escrever conhecimentos sérios e lúdicos, eruditos e *pops*, densos e imediatos, verbais e multimidiáticos. Para tanto, não basta apenas assumir teoricamente que a tecnologia é ou pode ser um recurso educacional estratégico: é preciso sugerir e testar na prática caminhos para seu uso. Mais do que falar sobre tecnologia, é preciso *usá-la para falar*.



Naturalmente, a diluição de fronteiras artísticas, científicas e tecnológicas tende a encontrar muita resistência entre historiadores acadêmicos e, por tabela, nos inúmeros professores de História formados no ensino superior. Afinal, as universidades têm tradições e *ordens do discurso* (FOUCAULT, 1996), entre as quais, a manutenção de padrões científicos e a escrita através de uma linguagem rigorosa são metas realmente louváveis e que precisam ser defendidas.

A cada instante do processo de escrita, porém, foi necessário lembrar que esta dissertação ocupa um lugar ambíguo: embora feita dentro do âmbito acadêmico, todas as suas propostas destinam-se ao contexto escolar. Nesse sentido, foi preciso manter sempre clara a diferença entre o ensino de História universitário com o da História escolar; dois campos que, embora próximos, jamais devem ser sobrepostos. Se era fundamental dialogá-los, não se poderia aqui reduzir um em função do outro.

Na prática, aliás, é muito comum ver como certas prioridades específicas do ensino acadêmico acabam prevalecendo, também, sobre o contexto escolar. O cienciocentrismo, por exemplo, uma abordagem adequada e compreensível à formação de graduados em História, tornou-se praticamente uma regra no ensino de História destinado a crianças.

Além da análise do cienciocentrismo que já foi feita em cima dos livros didáticos, é importante lembrar que o cotidiano da maioria das escolas, especialmente nos ensinos fundamental e médio, segue um fluxo programático inspirado naqueles dos cursos universitários. Guardadas as diferenças de exigência e de complexidade, grande parte das escolas proporciona um aprendizado de História cuja organização de conteúdos é análoga a da graduação universitária. Assim, para a maioria dos alunos, a História acaba resumindo-se *apenas* a uma Ciência Humana, sobre a qual se deve conhecer todos os fatos e períodos, da Idade Antiga à Contemporânea.

Quando se diz “apenas”, não se pretende reduzir a importância de estudar a História enquanto Ciência. O que se põe em questão é a hegemonia dessa abordagem. O argumento aqui, mais uma vez, é de natureza pedagógica: a definição de História apenas como um conhecimento científico talvez não esteja preparando os alunos para lidarem com a imensa lista de *formatos não-científicos* de História que os bombardeia diariamente.

O cienciocentrismo no ensino de História poderia ser muito adequado em épocas quando a Ciência era a referência central da cultura dos alunos. O destaque e a autoridade que a Ciência gozava até bem pouco tempo, porém, hoje é compartilhado com inúmeros outros locais de produção da cultura. A História do tipo “científica”, nesse contexto, acaba dividindo seu espaço com uma produção intensa de conhecimentos históricos *não-científicos*, divulgados em meios tão distintos quanto minisséries de TV, novelas, filmes de época, programas esportivos, roteiros de viagem, gibis, clipes musicais, propagandas, jogos eletrônicos e de tabuleiro, etc. Se é inquestionável que a História do tipo “científica” continua a ser um conhecimento importante para a vida escolar dos alunos, deve estar claro também que, hoje em dia, ela representa uma fração relativamente pequena diante das Histórias *televisivas, artísticas, esportivas, turísticas, cinematográficas, comerciais, eletrônicas* a que se tem acesso fora da escola.

Obviamente, a maioria das escolas está atenta à produção de Histórias não-científicas fora de seus muros. O que se pode debater, no entanto, é abordagem didática com a qual usualmente se enfrenta essa questão. Em geral, os formatos não-científicos são trazidos para a escola para serem entendidos, por comparação e contraste, com os padrões da História científica. O uso de filmes históricos em sala de aula, nesse sentido, é esclarecedor.

Filmes tornaram-se um recurso didático tão bem aceito que praticamente não se pode mais imaginar aulas de História da América sem o uso de *1492 - A conquista do paraíso*, de Ridley Scott, ou de História contemporânea sem *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, de Marcelo Masagão.

O uso de filmes é normalmente uma forma envolvente de complementar o assunto que o professor está trabalhando naquele momento. Em geral, depois de cada sessão, é comum discutir os conteúdos do filme à luz dos conhecimentos sobre o tema que estão sendo aprendidos em classe. Não por acaso, o roteiro desse debate quase sempre se inspira na metodologia científica de análise de documentos históricos: faz-se uma *crítica interna e externa do filme*. Com a crítica interna, alunos e professor analisam os conteúdos explícitos (diálogos, personagens, “moral” da estória, vestimentas, cenários, etc.) e implícitos (mensagens indiretas, ideológicas, subliminares, etc.) do filme. Com a crítica externa, analisa-se o contexto de produção daquela obra (a biografia do diretor, o ano de lançamento, os detalhes do período de produção, a existência de outras versões, se a obra foi baseada em um texto da literatura, das Histórias em quadrinhos ou do teatro, etc.). Como saldo dessas críticas interna e externa, alunos e professor tendem a chegar a uma espécie de veredicto sobre se a obra é “boa” ou “ruim” em termos históricos. Quase sempre, essa conclusão estará condicionada ao fato do filme ter se aproximado ou não dos critérios da História de viés científico que foi estudada em classe.

Para arrematar, o professor costuma lembrar aos seus alunos como todo filme histórico pode ser definido como um tipo de *documento* produzido por certa sociedade em determinado tempo. Assim, mais do que a própria história contada no enredo do filme, uma abordagem científica da História prefere ressaltar como toda obra cinematográfica é um produto histórico, que se presta antes de tudo ao entendimento da sociedade que o produziu.

Se esse tipo de exercício é sem dúvida interessante e necessário, cabe especular sobre o que seu uso repetitivo pode estar inibindo. Exercícios como o citado, além de reforçarem o cienciocentrismo, sugerem também uma íntima relação entre este e o que se chamou de História Aplicada. Nesses exercícios, afinal, reside uma justificativa implícita de que a “decodificação” desses filmes *à luz da História científica* proporciona uma explicação profunda desses formatos, cujo aprendizado é fundamental para formar o espírito crítico e transformador dos alunos. Através desses exercícios, acaba-se reiterando a suposição de que o aprendizado competente da História (leia-se científico) contribuirá para formar o espírito crítico dos alunos, que, por sua vez, ajudará a transformar o mundo.

Por exemplo, ao se analisar criticamente o “eurocentrismo” e a “História vista por cima” que podem ser vistas em um filme como *1492*, além de aprender a interpretação mais atualizada que a historiografia científica possui desse tema, normalmente se espera (mesmo que não seja dito) que os alunos acabem refletindo e, de algum jeito, modificando os próprios traços neo-coloniais e elitistas vividos ainda hoje. Os conteúdos de História, afiançados pela Ciência, adquirem o ideal crítico e político que justifica seu ensino.

Sem por em dúvida esse mérito, porém, é necessário especular sobre o que o aprendizado centrado na História “científica” já não consegue explicar hoje em dia. De novo, volta-se ao universo cultural dos atuais alunos: se grande parte das Histórias a que eles têm contato é de natureza não-científica, por que se insistir na estratégia didática de avaliá-las *apenas* por meio de padrões e linguagens da Ciência? O que se ganha/perde com isso? E se a História do tipo “científica” estiver imobilizando outros tipos de potenciais crítico-políticos dos alunos?

Trata-se, antes de tudo, de uma relação entre História e ensino contextualizado: se a História científica é apenas *uma* das expressões de História que compõe o cenário cultural dos alunos, por que seu estudo é praticamente absoluto nas escolas? A falta de exercícios de leitura e escrita de formatos *não-científicos* de História não estaria prejudicando os alunos a entenderem/atuarem no mundo em que vivem?

O que se está polemizando aqui é a idéia relativamente ingênua de que o estudo da dita História *em si* (leia-se o estudo dos conteúdos da História do tipo “científica”) formaria o pré-requisito para os alunos entenderem criticamente os outros formatos não-científicos de História. Essa maneira de encarar o problema, além de cienciocêntrica e verbocêntrica, baseia-se em distinções já comentadas entre “conteúdo e forma”, “linguagem e tecnologia”, “História e meios de comunicação” que simplesmente não se aplicam à maioria dos atuais formatos multimidiáticos em que o conhecimento histórico está sendo produzido.

Pode-se voltar ao exemplo do *site* de internet. Hoje, parece razoável que uma educação que se pretenda contextualizada, além de capacitar seus alunos a efetuarem leituras crítico-científicas de sites de História, deva também desenvolver suas habilidades de escreverem *sites* de História. Afinal, não se pode mais simplesmente dizer que a História é um ramo da Ciência e que um *site* é um produto da tecnologia. Assumir que o ensino de História é responsável apenas por “dar” conteúdos que os alunos podem eventualmente utilizar nos seus *sites* e *blogs*, mais uma vez, é ignorar o fato de que certas tecnologias contemporâneas são também as linguagens atuais da História, tão potentes e difundidas quanto a linguagem escrita. Se a *internet* abriga inúmeras das linguagens que compõem a cultura atual dos alunos, parece coerente que o ensino de História busque capacitá-los para escreverem-na através dessas mesmas linguagens. Amplia-se, assim, o enfoque educacional verbocêntrico e cienciocêntrico de se estudar a História *no site* ou *no filme* para pensá-la *enquanto site*, enquanto filme.

É importante insistir nessas linguagens não-científicas que fazem parte do universo cultural dos alunos, as quais, por vezes, são violentamente banidas das aulas e materiais didáticos. No contexto escolar, existe uma constante tensão entre os conteúdos que precisam ser “dados” pelo professor e aquilo que a maioria dos alunos está desejosa, de fato, a aprender.

Em geral, quando um aluno pergunta ao seu professor porque ele tem de saber um assunto aparentemente tão distante da sua realidade como a classificação de uma “oração subordinada substantiva completiva nominal”⁴⁰ a resposta é quase sempre a de que, embora ele não entenda ainda, ele vai “precisar” daquilo em algum momento da vida adulta. Ou seja, a solução desse dilema, comum a todas as disciplinas, é resolvida pela lógica pragmática da necessidade e importância do *tornar-se adulto*. Com isso, embora a necessidade de ensinar informações que serão úteis ao mundo dos adultos seja mesmo indiscutível, ela também sempre vai legitimar a queixa de alunos de que a escola não ensina muitas coisas sobre seu mundo cotidiano. Embora nas salas de aula aprenda-se muito a ser adulto, é quase sempre fora delas, onde se aprende os traquejos e os escorregos de ser criança.

Páginas atrás, para sugerir a preponderância do ponto de vista do adulto nos livros didáticos de História analisados, utilizou-se o termo “adultocentrismo”. Naturalmente, um caminho previsível e eficiente para desestabilizar essa perspectiva seria ampliar nas páginas de livros e currículos escolares o espaço para se trabalhar com a chamada *História das Crianças*.

Curiosamente, embora tenham as crianças como seu público alvo, na maioria dos contextos escolares o ensino desse campo da historiografia é ainda relativamente tímido. Não é difícil imaginar, porém, que qualquer aumento que for dado ao ensino de História das Crianças *para crianças*, além de muita aceitação nas escolas, provavelmente inibirá também muitas das queixas de alunos sobre assuntos que eles não sabem por que “precisam” aprender. Apesar de uma área de estudos relativamente recente, currículos e materiais didáticos que adotem abordagens baseadas na História das Crianças já podem usufruir de conteúdos para praticamente todos os períodos históricos que são ensinados tradicionalmente apenas de forma adultocêntrica. Aliás, uma publicação referencial para esse campo, *História das Crianças no Brasil* (DEL PRIORI, 2004), através de capítulos sobre a História de crianças nas embarcações portuguesas do século XVI, do cotidiano de crianças no período “colonial”, de crianças da elite durante o império, de crianças escravas, crianças jesuítas, entre outros, já mostrou como a História das Crianças possibilita ângulos novos para se discutir praticamente qualquer tema da chamada “História do Brasil”.

De fato, até mesmo um tema às vezes repetitivo para alguns alunos, como o “Descobrimento” do Brasil, pode ganhar uma versão alentadora através da História dos grumetes e

⁴⁰ A *oração subordinada substantiva completiva nominal* tem a função de complemento nominal. Exemplo = O rapaz tinha certeza a de que seria aprovado. Disponível em: <<http://www.profabeatriz.hpg.ig.com.br>>. Acesso em Jul. 2007.

pagens, que na condição de passageiros embarcados pelos pais em troca de dinheiro ou como órfãs do Rei, compunham 10% a 20% da tripulação de qualquer caravela quinhentista. Estes meninos e meninas de 10 a 15 anos normalmente trabalhavam limpando o convés, fazendo faxina nos porões e remendando velas, muitos sendo “obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos” (RAMOS, 2004, p. 19). Frequentemente dormiam ao relento e sofriam de má alimentação. Recebiam uma arroba de carne salgada por mês e biscoitos fétidos que costumavam estragar antes de serem consumidos. Em tempos de calma, quando normalmente vigorava algum racionamento, eram os primeiros a provar da água e da comida que apodrentava, sendo obrigados muitas vezes a sobreviver com uma dieta baseada em ratos e baratas (RAMOS, 2004, p. 26).

Mesmo que o adultocentrismo tenha no campo da História das Crianças uma grande alternativa, é importante também debatê-lo para além da questão do conteúdo. O adultocentrismo, afinal, mais do que a simples tendência de reduzir informações da História apenas ao mundo adulto, pode ser visto também como um pressuposto educacional, qual seja, o de que os alunos precisam aprender informações do mundo adulto porque eles precisam “virar” adultos. Obviamente, não se pode discutir o fato de que os alunos estão realmente caminhando para o mundo adulto, nem a pertinência das escolas perseguirem a meta de prepará-los para esse futuro que lhes espera. O que se pode perguntar, no entanto, é se a ênfase no ensino adultocêntrico não acaba tolhendo uma série de perspectivas de ensino-aprendizado que não são mérito dos professores, mas do próprio *universo infantil*, e que podem servir de exemplo e aprendizado para os adultos em geral.

Se o complicado estado atual do nosso mundo servir como algum critério para avaliar resultados de nossa educação, a justificativa de “tornar-se adulto” talvez tenha que ser repensada e/ou balanceada com outras perspectivas. Aliás, não são poucos os pensadores, poetas, escritores que buscaram em uma metáfora inversa, no “tornar-se criança”, uma via instigante para repensar a cultura em geral. Friedrich Nietzsche, Manoel de Barros e João Ubaldo Ribeiro, para citar apenas três exemplos conhecidos, são responsáveis por alguns dos mais belos argumentos sobre a necessidade do adulto crescer em direção à criança.

Em uma das passagens do *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche ilustra seu argumento sugerindo que os homens podem passar por “três transformações do espírito”. (NIETZSCHE, 1987, p. 43). Na primeira, o homem tem ainda a imagem de um *camelo*, pois seu corpo é vergado de fardos e culpas, sendo nada mais do que um “espírito de suporte”. Na segunda transformação, o homem vive o “deserto”, aprende a enfrentar seus medos, a conquistar suas liberdades, sendo por isso associado à imagem de um *leão*. Mas de nada adiantaria tanta força

se não houvesse um espírito de criação. Assim, é somente na terceira transformação que o espírito do homem pode adquirir o “sagrado dizer ‘sim’”. Apenas nessa terceira etapa, sob a imagem da *criança*, o homem resgataria sua inocência e seu poder de *esquecimento*, duas capultas para seu vôo criativo.

Na poética de Manoel de Barros, o estado de “criança” também não é um ponto de partida da vida do ser humano, mas sua grande possibilidade de destino. Na criança, especialmente por meio de sua capacidade de *desaprender*, estaria a chave de uma contra-sabedoria capaz de monumentalizar o ínfimo e de “restaurar uma telha à menos” na rigidez do mundo adulto. Para Manoel de Barros, também, o tornar-se criança é associado a uma potência criadora, cujo maior mérito seria ensinar uma nova linguagem aos adultos:

Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica, edênica, inaugural
 - Que os poetas aprenderiam -
 desde que voltassem às crianças que foram
 às rãs que foram
 às pedras que foram.
 Para voltar à infância,
 os poetas precisariam também de reaprender a errar a língua.
 Mas esse é um convite à ignorância?
 A enfiar o idioma nos mosquitos?
 Seria uma demência peregrina.
 (BARROS, 2003)

No romance *Viva o povo Brasileiro*, por sua vez, João Ubaldo Ribeiro retrata uma das trajetórias mais complexas de um homem que nasce “velho” e tem o privilégio de morrer na “infância”: o *nego leléu*. Nativo de Itaparica, ex-escravo, pescador, nego leléu é um personagem que se transforma completamente da primeira à última página da narrativa. Não por acaso, sua vida é reviravoltada a partir da influência de sua neta adotiva, Dafé. A partir do contato com esta, o nego leléu passa viver um desdobramento de personalidade, com sua antiga vida marcada por uma alma sórdida e embrutecida sendo substituída pelo enternecimento e a sensibilidade de uma alma rejuvenescida. Uma transformação que João Ubaldo consagra com a bonita expressão de uma vontade de “virar dois”:

Nego Leléu, até querendo um pouco virar dois, só lembrava ter-se sentido assim na infância [...] embora feliz ou até por isso, enxugou os olhos que lacrimejaram quando lembrou o rostozinho de Dafé [...] Seria verdade que estava mesmo virando dois? (RIBEIRO, 1995, p. 252-3).

Logo antes de sua morte, para espanto dos amigos que lhe conheciam de longa data, muitas vezes já não se podia distinguir o idoso nego leléu dos meninos com quem ele empi-

nava pipa na beira da praia. E foi assim, de um nascimento senil até chegar ao auge de sua meninice, que os itaparicanos assistiram à partida do nego leléu:

E foi assim [...] que continuou um menino feliz até que veio a morrer muitos anos depois, velhinho, velhinho mesmo, o menino mais velhinho que alguém jamais viu ou imaginou. (RIBEIRO, 1995, p. 380).

Se a metáfora do “tornar-se criança” serve bem a filósofos, poetas e escritores, seu uso no contexto da educação também deve ser proveitoso. Sem dúvida, ao entrar em atrito frontal com a abordagem adultocêntrica, essa perspectiva põe em um debate agonístico certas características que tradicionalmente diferenciam os mundos de adultos e crianças. A ênfase em uma pedagogia do “tornar-se criança” implica inevitavelmente em uma reavaliação das hierarquias (e das chances de reconciliação) entre muitas premissas escolares. Afinal, para uma possível “epistemologia do infantilizar”, o que seria de fato mais importante, aprender ou inventar? Construir a capacidade de concentrar por horas à fio ou a de relaxar completamente em qualquer oportunidade? Convencer seus interlocutores com argumentos sérios ou bolar todos os truques para fazê-los rir? Uma eventual “pedagogia do crescer criança”, em que ter uma “atitude infantil” seria o maior dos elogios, poderia indicar caminhos para minimizar a sisudez crônica, o corpo tenso, o fardo intelectual, a inflexibilidade física e moral, a culpa, a fobia do novo, o vício mnemônico que não poucas pessoas desenvolvem durante o processo de tornarem-se adultos.

Para o ensino de História, claro, uma abordagem como essa, além do que ensinar conteúdos sobre a História *das* Crianças, teria que pensar também na produção de versões da História *pelas* crianças. E, sempre quando possível, pensar essa produção através de linguagens que compõem o universo cultural vivido por elas. Se para uma perspectiva adultocêntrica é indiscutível que os alunos precisam aprender a escrever a História dentro da norma culta e de forma “científica”, para uma abordagem “guricêntrica” seria tão importante quanto buscar outros tipos de erudição que lhes possibilitassem a produção de Histórias-jogos, Histórias-shows, Histórias-raves, Histórias-sites, Histórias-nonsense, Histórias-filmes, Histórias-piadas, etc.

Enfim, tudo parece passar por uma discussão sobre o conceito de escrita da História aplicado ao contexto da Educação. Cunhou-se aqui o termo *historiomidiografia* para indicar um pequeno caminho para testar uma historiografia a partir de novas mídias. No entanto, um ensino de História abrangente e contextualizado, que realmente queira capacitar seus alunos

para lerem/escreverem criticamente através dos inúmeros formatos culturais, *científicos ou não*, que disseminam conhecimentos históricos diariamente, precisará de muita criatividade para batizar outros termos que lhes identifiquem, como telehistoriografia, cinehistoriografia, historiogamegrafia, radiohistoriografia, turísticohistoriografia, historiomarketingrafia, etc.

Supõe-se aqui, claro, que o campo da Educação não deve fidelidade exclusiva ou *a priori* à Ciência e sim ao conhecimento. Mais do que isso, supõe-se que a Educação deve proporcionar a cada aluno o maior acesso possível aos conhecimentos acumulados pela cultura na qual vive. A escola, nesse contexto, é um dos locais estratégicos para garantir o *nascimento simbólico* de cada aluno dentro de sua contemporaneidade. Quanto mais contato com as normas, os desvios, as tradições, as vanguardas, as linguagens e as mordanças de sua cultura, mais fácil será para que determinado aluno transite e influa dentro da mesma.

O *tipo* de trânsito e a influência que alunos terão na sociedade, porém, não é nem previsível nem controlado pelo processo educativo. A maneira como cada aluno utilizará socialmente seus conhecimentos adquiridos dependerá também de outras tantas instâncias educativas da sociedade, assim como, e fundamentalmente, das escolhas que o próprio aluno fizer. Essa constatação não desmerece nem desresponsabiliza o processo escolar. Pelo contrário, sabe-se que este continua central para o acesso ao conhecimento de uma sociedade, destacando-se como o único lugar onde o aprendizado é feito de maneira planejada, coletiva e obrigatória pelo Estado.

No entanto, talvez por ocupar esse lugar de destaque em um mundo tão cheio de contradições, a educação escolar também tem sido encarregada de uma das mais nobres, ambíguas e delicadas tarefas sociais: “melhorar” a sociedade. Mais do que qualquer outra instituição, à escola tem cabido a responsabilidade e o consolo da “viabilidade” do mundo. Para a maioria das pessoas, a escola é um dos últimos bastiões da esperança humana, uma espécie de fortaleza moral da sociedade, onde suas melhores tradições ainda residem e por onde suas chances de futuro necessariamente passam. Não por acaso, quando se solicita que uma pessoa sugira uma ação política eficaz para transformar sua cidade, seu país ou o próprio mundo, a resposta é quase sempre “investir em educação!”.

Essa responsabilidade social dada à educação, e em particular às escolas, talvez explique também a popularidade do lema do que vem se chamando de *História Aplicada*. Afinal, para o ensino de História, “Conhecer o passado, para entender o presente e transformar o futuro” tornou-se uma frase compatível com a responsabilidade social da própria escola. Ao aguçar o “espírito crítico” dos alunos, o ensino de História estaria contribuindo com as mesmas metas da “educação cidadã” almejada pela escola. Devido à popularidade da História A-

plicada, nas escolas em geral, as aulas de História quase sempre têm sido os maiores espaços de criticidade, de debates políticos e de propostas de soluções para os problemas do mundo. Para grande parte dos professores de História, aliás, tem sido extremamente gratificante saber que suas aulas são referências para a formação crítica e política de seus alunos.

No entanto, embora essa justificativa *critico-política* seja realmente importante para explicar o valor do ensino de História, não é possível encará-la como uma característica apenas do ensino dessa disciplina. Sem desmerecer o orgulho com o qual muitos livros didáticos defendem o serviço de “conhecer o passado, para entender presente, para transformar o futuro” que a História proporciona, essa frase não pode ser vista como uma especificidade do ensino História e sim de *qualquer* disciplina escolar. Hoje em dia, aliás, “estudar o passado, para conhecer o presente e transformar o futuro” parece ser um exercício tão importante para ser feito em aulas de Biologia e Literatura, por exemplo, quanto nas de História. Temas extremamente políticos que emergiram em um passado recente, como os transgênicos, o Projeto Genoma, o efeito estufa, as políticas ecológicas de ONGs e Estados, são urgentes e bem-vindos ao espaço crítico-político que um biólogo instaure em suas aulas. De mesmo modo, conhecer a maestria e a engenhosidade com a qual tantos romances foram escritos, como muitas aulas de Literatura fazem, é uma prática fundamental para entendermos criticamente o mundo editorial contemporâneo e, por consequência, para podermos exigir um alto padrão dos escritores do futuro. Se procurarmos bem, todas as disciplinas possuem temas políticos fundamentais. Todas possuem conteúdos produzidos no passado, que ajudam a entender o presente e que podem transformar o futuro.

Não se faz aqui, portanto, uma crítica direta às intenções da História Aplicada, apenas se enfatiza o quanto sua premissa é igualmente válida para uma Biologia aplicada, uma Literatura aplicada, uma Química aplicada etc. O reconhecimento de que “estudar o passado para conhecer o presente e transformar o futuro” justifica *todo* o ensino escolar, além de um ato generoso e provocativo para com a forma como muitas disciplinas estão sendo dispensadas de pensar seus específicos conteúdos políticos, pode liberar historiadores para discutirem outras justificativas de igual importância, e talvez realmente específicas, do ensino dessa disciplina.

Como especulação, vale a pena voltar aos pensamentos de Paul Ricoeur sobre a relação tempo-narrativa. Se o “o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo” (RICOEUR, 1994, p. 85), por dedução, o tempo também se torna humano no momento em que é articulado em modos *narrativos de História*.

Obviamente, estudar (humanizar) o tempo através de narrativas sempre foi um dos objetivos de qualquer ensino de História. Nesse momento, porém, retorna-se ao alerta sobre ensinar História “apenas” por sua vertente científica. Se conhecer o tempo histórico é experimentá-lo em uma narrativa de História, a redução do ensino apenas a narrativas científicas, marcadas pelo tempo newtoniano, não tem garantido aos alunos o manuseio/fluência/fruição dos tempos *lúdicos, contrafactuais, míticos, cibernéticos*, entre tantos, que prevalecem nos inúmeros outros formatos narrativos que a cultura contemporânea lhes proporciona. Se o tempo histórico é, de certo modo, a narrativa que o traduz, quanto mais formatos narrativos os alunos tiverem acesso, mais capacidade eles terão de pensar/utilizar esse conhecimento socialmente.

Não se volta com isso à premissa da História Aplicada. Não se pode saber como ou *se* o conhecimento sobre o tempo passado ajudará os alunos a entenderem o presente e/ou “melhorarem” o futuro. A única certeza que se tem é a de que o ensino de História, assim como a educação escolar como um todo, tem a obrigação política de proporcionar a seus alunos o maior acesso possível ao conhecimento que sua sociedade acumulou. Se os alunos utilizarão esse conhecimento para transformarem o mundo, para dominarem o mundo, ou para zombarem do mundo, infelizmente (ou felizmente), não depende só do ensino. Essa constatação, porém, não pode frustrar o professor, muito menos o de História. Se garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos de sua sociedade é um desafio suficientemente digno para justificar a educação em geral, existe uma satisfação dobrada e específica para o ensino de História: além dos conhecimentos específicos da sociedade contemporânea, cabe às aulas de História a particularidade de proporcionar aos alunos o contato com conhecimentos de *todas* as sociedades que surgiram ao longo do tempo.



Depois de tanto insistir na aproximação entre linguagens tecnológicas e o ensino de História, vale a pena destacar uma ressalva: não se endossa aqui um discurso puramente tecnófilo ou de apologia irrestrita à chegada do período pós-industrial. É importante distanciar o banco de propostas que foi apresentado nesta dissertação de uma visão “redentora” comumente associada à tecnologia, que a define como uma espécie de via única para solucionar o ensino.

Ao contrário do lirismo de muitos partidários da tecnologia, sabe-se que a utilização desta no campo da educação tem sido frequentemente contra-produtiva, e até mesmo conservadora. A pressão para aderir ao paradigma tecnológico muitas vezes tem criado mais problemas do que soluções para as escolas. Na ânsia de provar que estão atualizadas tecnologicamente, muitas escolas simplesmente tornaram-se “reféns” da indústria digital. Sentindo-se obrigadas a encher suas dependências com máquinas, muitas escolas têm feito grandes investimentos tecnológicos e financeiros que, por sua vez, geram poucos impactos pedagógicos.

Essa discrepância entre gastos materiais e benefícios educacionais, motivo de frustração de muitos educadores, normalmente tem uma explicação simples: a tecnologia, sem uma devida contextualização dentro de um projeto pedagógico, jamais será garantia de resultados educacionais. Afinal, novas tecnologias são perfeitamente compatíveis com velhas pedagogias. Linguagens tecnológicas devem servir ao projeto pedagógico e não o contrário. Sabe-se que o que é bom para o educador pode até ser bom para a indústria digital, mas recíproca nem sempre é verdadeira. Para o uso de tecnologias na educação, nesse sentido, cai bem o conselho gilbertogilniano de utilizá-las à vontade “com tanto que você possua, mas não seja possuído”.

Por tantas razões, jamais se pretendeu exaltar o potencial da tecnologia *em si*, apenas apontar alguns de seus usos críticos e criativos, que podem propiciar um campo de encontro sedutor entre professores e a atual geração de alunos. Obviamente, com essa ênfase no que a tecnologia *pode* proporcionar, está dissertação acabou privando-se da análise de inúmeras dimensões do processo educativo que seu uso excessivo pode estar menosprezando. Uma das mais delicadas é a dimensão do corpo.

Existe um desafio posto para que o educador do presente reflita e aja nas interfaces entre a cultura e a tecnologia. Para que lide com uma grande diferença entre as tecnologias de produção do passado, como o moinho de vento e o serrote, e as tecnologias da informação e da comunicação popularizadas ao longo do século XX, como o telefone e o computador. Máquinas contemporâneas que não são apenas ferramentas, e sim parte de um novo mobiliário sócio-urbano. Que são tanto *objetos* – no sentido em que são artefatos produzidos pelo ser humano - quanto são *habitats* - no sentido em que inauguram novos campos de sociabilidade para a humanidade. O termo “cultura digital”, ao conjugar o simbólico e o tecnológico em um mesmo sentido, põe em polêmica a distância entre a esfera da cultura e a da produção, entre o natural e o humano, entre a máquina e o meio ambiente. A máquina é um meio ambiente? E se o aluno frequenta muito mais a sua comunidade virtual do *orkut* do que a praia da Barra? Qual é o território mais presente e significativo para ele?

No meio desse contexto, porém, quando muitas crianças já demonstraram que não só toleram quanto desfrutam de quinze ou mais horas diárias alternando videogame, televisão e computador, já se percebe alguns riscos dessa sobrecarga de tecnologias no cotidiano, a exemplo da capacidade dessa geração em ignorar/abdicar do próprio corpo. A depender da radicalidade dessa tecnologização da cultura, aliás, a escola pode se tornar um dos poucos espaços no cotidiano de uma criança onde ela viverá intensamente experiências de *sociabilidade presencial*. Mais do que tudo, talvez caiba às escolas das próximas décadas o desafio de refletir e sublimar o lugar do corpo no processo educativo, e na cultura em geral. Esta discussão será particularmente desafiadora dentro de um contexto no qual crianças usarão cada vez mais os mouses do que as mãos, em que terão mais amigos no *blog* do que no bairro.

Nessa tensão entre o tecnológico e corporal, o *high tech* e o retrô, o virtual e o visceral, as escolas possivelmente viverão o desafio de tentar conciliar essas dimensões da cultura que muitas vezes estão sendo forçadas a um falso antagonismo. Às aulas de História, em particular, através da possibilidade de dialogar videogames ultra-modernos e jogos sem data como o *Pok-A-Tok* (o “futebol” asteca), de monumentalizar o poder de comunicação tanto de supercomputadores quanto de tradições orais, talvez caiba o privilégio de discutir uma perspectiva cultural que nem se vincule à ilusão dos discursos de “progresso” nem à amargura das odes à nostalgia, mas à ambivalência de *ser neolítico* e *ser sideral*.

CONCLUSÃO (OU DOS COMEÇOS...)

Em educação, normalmente, fala-se mais na metodologia de ensino que o professor precisa dominar para ter êxito em suas aulas do que nas metodologias *de aprendizado* que os alunos inevitavelmente desenvolvem para entenderem/vivenciarem seus mundos. Nesse sentido, ao reler tudo que foi escrito, percebi que esse longo texto traduz menos o trabalho de um pesquisador-professor de História e mais o de um aluno que não se cansa de conhecê-la. Ficou nítido o aspecto autobiográfico deste trabalho: embora tenha se falado tanto sobre como ensinar História, em tudo, há o reflexo de uma trajetória dedicada a aprendê-la.

Como tantos outros alunos, minha metodologia de aprendizado da História sempre passou pelo desafio de montar esse incrível quebra-cabeça de peças incompletas, cujo maior consolo é nunca terminá-lo. A metáfora de um jogo sem fim, aliás, explica também o prazer que marcou cada etapa de cumprimento desta dissertação. Todo o cansaço e isolamento que caracteriza pensar/escrever uma pesquisa acadêmica foi permanentemente apaziguado pela alegria de poder pô-la em prática o quanto antes. Assim, ao contrário de muitas pessoas que, com toda a razão, chegam ao final dos dois anos do mestrado afirmando “que não vêm a hora de acabar a dissertação”, eu, felizmente, não agüentava mais esse instante de poder começá-la.

REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de e FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALVES, L. R. G, GUIMARÃES, Helen, OLIVEIRA, Gildeon e RETTORI. *Ensino On-Line, jogos eletrônicos e RPG: Construindo novas lógicas*. In. Conferência eLES'04, Aveiro-Pt, outubro/2004.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1973, pp. 203-208.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA, 1998.
- BARROS, José D' Assunção. *Imagens da História*. Mneme Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>.
- BARROS, Manoel de. *O guardador de águas*. São Paulo: Rocco, 2003.
- BARTHES, Roland. *A Atividade Estruturalista*. in HEUSCH, Luc de et al. O Método Estruturalista, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- BENTO, Laercio. *A representação do tempo histórico de alunos do ensino médio: um olhar*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP : [s.n.], 2001.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: _____. (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- BONOMI, Andrea. *Fenomenologia e estruturalismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CAVALCANTI, Zélia. *Trabalhando com História e Ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRAUDEL, Fernand. *A longa duração*. In: História e ciências sociais. Lisboa: Presença, 1986.
- BURKE, Peter(org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *História e Paradigmas Rivals*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAVALCANTE, Zélia. *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

CHALMERS, Alan. *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. *O mau encontro*. In: NOVAES, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CUNHA, Alexandre Sanches. *Todas as Constituições brasileiras*. São Paulo: Ed. Bookseller, 2001.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. E-book <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>> Acesso em: 13 out. 2002.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método: esboço de uma teoria anárquica do conhecimento*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GASKELL, Ivan. *História das imagens*. In: BURKE, Peter(org.) *A escrita da História*. São paulo: Unesp, 1992.

GENETTE, Gérard, *Discurso da Narrativa*, Lisboa, Vega, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GLÉNISSON, Jean. *Iniciação dos Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

GOMES, Tiago de Melo. *Negroes telling (and making) their history: some meaningful highlights of the Companhia Negra de Revistas (1926)*. Estud. afro-asiát. , Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 30 Ago 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOBBSAWM, E. J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JANCSÓ, István. e PIMENTA, João P. G. *Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira)*. In: MOTA, C.G. (org) . *Viagem Incompleta. A experiência Brasileira*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAKATOS, Imre. *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. *A crítica do desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. Revista Brasileira de História, vol.19, n.38, São Paulo, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1979.

MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: UNESP / Moderna, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. *Manifesto Comunista*. São Paulo: CHED, 1984.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo. HUCITEC, 1986.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1963.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD* In: Revista Brasileira de História, vol. 24 no.48. São Paulo, 2004

MELLO, Evaldo Cabral de. *Um imenso Portugal*. História e historiografia. São Paulo: Ed 34, 2002.

_____. *A Outra Independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. São Paulo: Editora 34, 2004.

MONTELLATO, Andréa Rodrigues Dias. *História Temática: Tempos e Culturas, 5ª série/* Montellato, Catriny Catelli.- São Paulo: Scipione, 2002.

_____. *História Temática: Diversidade Cultural e Conflitos*, 6ª série/ Montellato, Catriny Catelli.- São Paulo: Scipione, 2002.

_____. *História Temática: Terra e Propriedade*, 7ª série/ Montellato, Catriny Catelli.- São Paulo: Scipione, 2002.

_____. *História Temática: O mundo dos Cidadãos*, 8ª série/ Montellato, Catriny Catelli.- São Paulo: Scipione, 2002.

MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. *A origem da Tragédia*, Lisboa, Guimarães Editores, 1994.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Considerações Intempestivas II - Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida*. São Paulo: Martins Fontes, s.d(b).

_____. Da utilidade e desvantagem da História para a Vida. In: NIETZSCHE, F. W. *Obras Incompletas - Coleção "Os Pensadores"*. Rio de Janeiro: Abril, 1983. p. 58-70.

PAZ, Francisco Moraes. *Na poética da história. A realização da Utopia Nacional Oitocentista*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996.

POGREBINSCHI, Thamy. *Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder*. Lua Nova, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 04 Oct 2007.

RADA, Juan. *Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação*. In TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e Novas Tecnologias esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Gladys Sabina. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilhanos no primeiro reinado*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Faperj, 2002.

RIBEIRO, João U. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

RISÉRIO, Antonio. *Avant-garde na Bahia*, tese de mestrado em sociologia, FFCH-UFBA, 1995 - 156 p

_____. *Uma História da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: Introdução Metodológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALE, Kirkpatrick. *A Conquista do Paraíso - Cristóvão Colombo e seu legado*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1992.

SCHAFF, Adam, *História e Verdade*, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica: ensino fundamental*. São Paulo: Nova Geração, 2001.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Questões de fronteira: Sobre uma antropologia da história*. In: Novos estudos. – CEBRAP, no.72, São Paulo, 2005

SCHWARTZ, Stuart. “Gente da terra brasileira da nasção”. *Pensando o Brasil: a construção de um povo*. In: MOTA, Carlos G. (org.). *Viagem incompleta. A experiência Brasileira (1500-2000) Formação: Histórias*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

STONE, Lawrence. *The Revival of Narrative*. In Past and Present, 85.pag 3-24, 1979.

TEIXEIRA, Francisco M.P. *Brasil: história e sociedade*. São Paulo: Ática, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Raza, Nación y clase*. Madrid: IEPALA, 1991.

WALLERSTEIN, I. In LOPES, Marcos Antônio (org.). *Fernand Braudel: tempo e história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994

WHITE, Hayden. *Meta-História. A imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1995.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)