

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHI

THAYANE DA ROCHA CRUZ DIAS FREITAS

**AS AQUARELAS DE DEBRET E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DO
PNLD 2015**

UBERLÂNDIA – MG

2018

THAYANE DA ROCHA CRUZ DIAS FREITAS

**As aquarelas de Debret e a construção da Identidade Nacional Brasileira: uma análise
das coleções didáticas de História do PNLD 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGHI – da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Estética e Hermenêutica

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Freitas Costa.

UBERLÂNDIA – MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F866a Freitas, Thayane da Rocha Cruz Dias, 1994-
2018 As aquarelas de Debret e a construção da identidade nacional
brasileira [recurso eletrônico] : uma análise das coleções didáticas de
história do PNL D 2015 / Thayane da Rocha Cruz Dias Freitas. - 2018.

Orientador: Rodrigo de Freitas Costa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.978>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. 2. História - Estudo e ensino (Ensino Médio). 3. História
- Livros didáticos. 4. Debret, Jean Baptiste, 1768-1848. I. Costa, Rodrigo
de Freitas (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

**AS AQUARELAS DE DEBRET E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DO
PNLD 2015**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade
Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, Agosto de 2018.

Professor Doutor Rodrigo de Freitas Costa. (Orientador) UFTM/UFU

Professor Doutor André Luis Bertelli Duarte. UFU/MG

Professora Doutora Heloísa Selma Fernandes Capel. UFG/GO

Dedico esse trabalho ao meu orientador, Professor Rodrigo de Freitas Costa, pois sem seu apoio ao longo desses seis anos de parceria, esse trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no Programa de pós-graduação no ano de 2016, a primeira coisa que ouvi de meu orientador foi: “O mestrado e o doutorado são caminhos solitários”. E realmente o mestrado foi um período bem solitário e, por vezes, triste. No entanto, devido ao crescimento intelectual e pessoal que obtive nesse período, considero que a pós-graduação foi sim uma grande oportunidade e, mesmo com tantos desafios, busquei e ainda busco não desistir em nenhum momento de estudar e me aprimorar e realizar novos estudos de pós-graduação. Nunca pensei em desistir, mas muitas vezes achei que não conseguiria chegar até o fim dessa trajetória devido a problemas pessoais e financeiros. Contudo, só foi possível percorrer esse caminho e alcançar crescimento pessoal e intelectual devido ao trabalho e ao apoio de algumas pessoas importantes nessa trajetória.

Agradeço antes de todos, ao meu orientador, Professor Rodrigo de Freitas Costa, por todo seu apoio, atenção, paciência e por sua bondade em dividir comigo seu conhecimento e relatos de sua experiência profissional e acadêmica que mostraram que eu conseguiria também concluir o mestrado. Desde a graduação, o senhor tem me apoiado e ajudado constantemente a vencer barreiras e desafios. Em muitos momentos desde o início da graduação até hoje, o senhor foi mais que um orientador, foi também um amigo.

Agradeço a Deus, pois tenho fé e foi a Ele que recorri em minhas orações diversas vezes em momentos de agonia e até desespero, em momentos que me senti profundamente triste e quando pensei que não conseguiria continuar.

Agradeço ao meu noivo Matheus Damasceno Amorim, que está ao meu lado desde o Ensino Médio e que acompanhou todo o caminho da graduação e do mestrado, que ouviu meus desabafos e me fez rir em momentos que eu realmente precisava, me ajudou de diversas maneiras e sempre me disse para continuar e não desistir. Agradeço ao meu irmão Nathan, um exemplo de determinação na vida pessoal e acadêmica, à minha mãe Yara pelo apoio na carreira como professora e acadêmica e a minha avó, Mercedes, com quem desabafei diversas vezes e no ombro de quem chorei. Obrigada.

Aos meus amigos e colegas de pós-graduação do grupo NEHAC, que dividiram comigo seus conhecimentos, em especial à Daiane Stefane Lima Antunes. Agradeço à professora Rosangela Patriota pelas diversas contribuições a minha pesquisa e por suas aulas durante o mestrado. Ao professor Alcides Freire Ramos, por suas contribuições, suas aulas e seus apontamentos na banca de qualificação. Ao professor André Bertelli pelas contribuições na banca de qualificação e durante os encontros do grupo do NEHAC.

Agradeço aos meus colegas e amigos de trabalho da Escola Estadual Paulo José Derenusson, em especial à direção que em muitos momentos compreendeu as minhas ausências por conta dos compromissos com a pós-graduação. Agradeço imensamente a essa escola em que comecei a dar aulas ainda durante a graduação e também em parte do mestrado, onde cresci tanto intelectualmente e pessoalmente.

Agradeço aos amigos e colegas do Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, principalmente às minhas queridas amigas: Fernanda Takahashi, Tainá Maraucci, Thaianne Lopes e Taís Paiva que me ajudou tanto corrigindo essa dissertação, aos meus companheiros de História e também colegas de trabalho: Wellington Andrade, “Pepino”, companheiro que me ajuda todos os dias no trabalho, Marcus Vinicius Oliveira, grande amigo desde os primeiros semestres da graduação, Franceline Miranda, pessoa com quem tenho aprendido tanto sobre a vida docente e pessoal, e aos demais companheiros de Humanas: Jeferson, Tarcílio, Matheus Bortoleto e Priscilla.

Por fim, agradeço a todos que aqui não consegui citar nomes, mas que de alguma maneira me ajudaram a chegar ao fim dessa trajetória. Obrigada.

Nem sempre se sabe quem são os autores daquelas imagens [dos franceses] do Brasil do início do século XIX que são reproduzidas em toda parte: elas são brasileiras: representam o que não foi assim realmente, mas que será assim para sempre.

VANGELISTA, Chiara. 2008.

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo analisar as imagens do pintor francês Jean-Baptiste Debret, presentes em três coleções didáticas do segundo ano do Ensino Médio de História aprovadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) 2014/2015. Debret chegou ao Brasil compondo a Missão Artística Francesa em 1816 e aqui permaneceu por quinze anos. As imagens do pintor são até hoje utilizadas para reforçar discursos ligados à construção da identidade nacional brasileira. Na formação desses discursos encontramos a forte presença do Estado por meio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que analisou as aquarelas de Debret após a publicação do livro de viagens do pintor, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1834, 1835 e 1839)*. O IHGB teve função fundamental na construção de uma ideia do que é ser brasileiro a partir do mito das três raças, o negro, o indígena e o português, que teriam contribuído igualmente para a formação do país. Por meio das aquarelas de Debret que representam, principalmente, cenas cotidianas da capital carioca do século XIX, como o trabalho escravo, houve uma construção da identidade nacional que é reforçada pelo Ensino de História por meio dos livros didáticos até hoje. Analisaremos como as imagens de Debret colaboram para construção da identidade nacional, de que maneira essas imagens são utilizadas no Ensino de História ao longo do tempo e em relação aos discursos associados à obra de Debret.

Palavras-chave: Identidade nacional. Jean-Baptiste Debret. Livros didáticos.

ABSTRACT

This work aims to analyze the pictures of the French painter Jean-Baptiste Debret present in three didactic collections of the second year of High School History as approved by the National Program of Teaching Books (PNLD) 2014/2015. Debret arrived in Brazil with the French Artistic Mission in 1816 and remained for fifteen years. Debret's pictures are used until today to reinforce discourses linked to the construction of Brazilian national identity. In the formation of these discourses we find the strong presence of the State through the Brazilian Historical and Geographical Institute that analyzed the watercolors of Debret after the publication of the travelogue of the painter, *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (1834, 1835 e 1839). The IHGB had a pivotal role in the construction of the idea of being Brazilian from the myth of the three races: the black, the indigenous and the Portuguese. In his watercolors, Debret paints daily scenes of the Carioca capital of the nineteenth century, such as slave labor. There was construction of national identity reinforced by History Teaching through textbooks until today. We will analyze how the images of Debret collaborated to build Brazilian national identity and how these images have been used in the teaching of History throughout time and in relation to the discourses associated to the work of Debret.

Keywords: National identity. Jean-Baptiste Debret. Didactic. books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: HANS, Staden. A carne é assada. *Duas Viagens ao Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 164.

Figura 2: ECKHOUT, Albert. Índio Tapuia. Óleo sobre tela. 272.00 cm x 161.00 cm. 1643.

Figura 3: POST, Frans. Capela com Pórtico. Óleo sobre madeira. 43.20 cm x 57.80 cm. Século XVII.

Figura 4: RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no fundo do porão. Aquarela. 35.50 cm x 51.30 cm. 1835

Figura 5: TAUNAY, Adrien. *Stephanophorus Diadematus*. 17.50 cm x 21.50 cm Aquarela. 1825.

Figura 6: TAUNAY, Nicolas. Morro de Santo Antônio no Rio de Janeiro. Óleo sobre tela. 45.00 cm x 56.50 cm. 1816.

Figura 7: Defensor perpétuo do Brasil, xilogravura, 1869. **As barbas do Imperador:** D. Pedro II, um monarca dos trópicos. SCHWARCZ, Lilia Moritz. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.225.

Figura 8: DEBRET, Jean-Baptiste. A Famigerada raça dos bugres. Viagem pitoresca e Histórica ao Brasil. Vol. 1.

Figura 9: Debret na pensão, 1816. DEBRET, Jean-Baptiste. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016. p.16.

Figura 10: Página de livro didático da década de 1980. In: SILVA. BASTOS. 1983, p.40.

Figura 11: Gravura do caderno de viagem de Debret. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 87.

Figura 12: DEBRET, Jean-Baptiste. Mercado da Rua do Valongo. Aquarela. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 102.

Figura 13: DEBRET, Jean-Baptiste. Soldados índios de Curitiba. Aquarela. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 115.

Figura 14: DEBRET, Jean-Baptiste. Enterro de uma negra. Aquarela. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 205.

Figura 15: DEBRET, Jean-Baptiste. Os refrescos à tarde no largo do palácio. Aquarela. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 214

Figura 16: DEBRET, Jean-Baptiste. Coroação de D. Pedro, Imperador do Brasil. Óleo sobre tela. 43.00 cm x 63.00 cm. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 217.

Figura 17: Gravura do caderno de Debret. Aquarela. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 221.

Figura 18: Retrato de D. João VI. Óleo sobre tela. 60.00 cm x 42.00 cm. In: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 225.

Figura 19: DEBRET, Jean-Baptiste. Mercado da Rua do Valongo. Aquarela. In: COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. 2013. p. 38

Figura 20: DEBRET, Jean-Baptiste. Coroação de D. Pedro, Imperador do Brasil. Óleo sobre tela. 43.00 cm x 63.00 cm. In: COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. 2013. p. 226

Figura 21: Bandeira imperial desenhada por Debret a pedido de Dom João VI. DEBRET, Jean-Baptiste. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Vol. III.

Figura 22: Bandeira do Clube Republicano Lopes Trovão, Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro.

Figura 23: DEBRET, Jean-Baptiste. Embarque das tropas na Praia Grande para a expedição contra Montevidéu. Aquarela. In: COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. 2013. p. 234

Figura 24: DEBRET, Jean-Baptiste. Soldados índios de Mogi das Cruzes. Aquarela. In: BRAICK, Patrícia. Mota, Myriam. História: das cavernas ao terceiro milênio 2013, p. 57.

Figura 25: DEBRET, Jean-Baptiste. Pano de boca executado no teatro da corte para a representação do aparato à ocasião do coroamento de D. Pedro I. In: BRAICK, Patrícia. Mota, Myriam. História: das cavernas ao terceiro milênio 2013, p. 183.

Figura 26: DEBRET, Jean-Baptiste. Aclamação de D. Pedro II, segundo imperador do Brasil. In: BRAICK, Patricia. MOTA, Myriam. História: das cavernas ao terceiro milênio, 2013. p. 195.

Figura 27: DEBRET, Jean-Baptiste. Cena de Carnaval. Aquarela. In: BRAICK, Patrícia. Mota, Myriam. História: das cavernas ao terceiro milênio 2013, p. 207.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - IDENTIDADE NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA	19
1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....	19
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL.....	34
1.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E NAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA	41
CAPÍTULO II - OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD.....	46
2 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	46
2.1 O PNLD E O MERCADO DE LIVROS DIDÁTICOS	51
CAPÍTULO III - O PAPEL DAS OBRAS DE JEAN-BAPTISTE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO	63
3.1 DEBRET E A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA POR MEIO DOS LIVROS DIDÁTICOS E DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	66
3.2 ANÁLISE DAS IMAGENS DE DEBRET NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO ENSINO MÉDIO.....	69
3.2.1 Coleção História e Cidadania	69
3.2.2 Coleção História Global	81
3.2.3 Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é analisar a formação da identidade nacional brasileira construída pelo Ensino de História, em livros didáticos, por meio das obras de Jean Baptiste Debret. Nosso foco está nas obras de Debret presentes nos exemplares didáticos do segundo ano do Ensino Médio de três diferentes coleções selecionadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos, PNLD, para serem utilizadas nas escolas públicas do país no ano de 2015. O principal questionamento colocado é: como as imagens do viajante francês do século XIX ainda contribuem para a consolidação e promoção de determinada identidade nacional? Esse é um dos nossos principais questionamentos.

Falar sobre Jean-Baptiste Debret não é novidade. Diversos trabalhos em diferentes áreas do conhecimento já foram produzidos sobre o pintor francês¹. Por que então, mais uma vez, voltar a Debret? Para responder a essa pergunta é importante lembrar os caminhos dessa pesquisa e como nasceu o interesse por esse tema. Ainda durante a graduação, tive curiosidade pelo trabalho do pintor francês, porém com outro olhar, diferente do foco dado nesse atual trabalho.

O que mais despertou a atenção foi o fato de que Debret ser uma figura muito lembrada não só nos espaços acadêmicos, mas também na mídia, nos jornais, na televisão, etc. Exposições são constantemente organizadas para debater ou lembrar quem foi Debret e sua importância para a História do Brasil. Contudo, há outro lugar de memória que carrega as imagens do viajante francês: os livros didáticos. As imagens do pintor estão presentes nas edições dos livros didáticos e paradidáticos de diversas editoras do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Jean-Baptiste Debret chegou ao Brasil no ano de 1816 integrando a Missão Artística Francesa. Nessa Missão vieram ao Brasil profissionais de diversas áreas com o objetivo de

¹ Dentre os trabalhos defendidos sobre o pintor francês podemos listar alguns como: *A corte portuguesa e o escravismo no Brasil sob o olhar de Debret*, dissertação defendida por Larissa Fabrini Zanin pela Universidade do Espírito Santo em 2006. *Cenas da escravidão: Imagens de Debret e o ensino de História no Distrito Federal 2008 ao tempo presente*, dissertação apresentada à Universidade de Brasília por Edriane Madureira Daher na área de História Cultural. *Imagem, tinta e papel: uma leitura da litografia “Negras livres vivendo de suas atividades”, de Jean Baptiste Debret*, trabalho de dissertação defendido por André Luis de Castro Albuquerque pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no ano de 2013. *Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret*, dissertação da área de História Social da Universidade Federal Fluminense, da autora Iohana Brito de Freitas defendida no ano de 2009. *Um olhar de Debret sobre o negro no cotidiano: aquarelas cariocas (1816-1831)*, de Josefa Rosalva Ribeiro Santos, dissertação defendida na área de Artes Visuais na Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2012. Um dos mais importantes trabalhos sobre Debret, publicado em livro é a tese da professora Valéria Lima, o livro da autora *J. -B. Debret: Historiador e Pintor* é um dos mais recentes e completos trabalhos sobre a vida e obra do pintor, uma de nossas principais referências. A tese de Lima, *A Viagem Pitoresca e Histórica de Debret: por uma nova leitura* foi defendida no ano de 2003 pela Universidade Estadual de Campinas, deu origem ao livro publicado no ano de 2007.

fundar nas terras brasileiras uma Escola de Belas Artes. Além disso, a Missão possuía outro importante objetivo: reestabelecer as relações diplomáticas entre Brasil e França, após o fim do governo de Napoleão Bonaparte, responsável pela fuga da família real portuguesa para a sua principal colônia.

Na viagem ao Brasil, Debret ocupava o cargo de pintor de História. Sua função era retratar as cenas cotidianas do país, principalmente, da capital do Rio de Janeiro. Na França, Debret trabalhou ao lado de Jacques-Louis David, importante representante do neoclassicismo², para a corte de Napoleão. Após a queda do imperador, Debret e outros artistas que se encontravam sem trabalho, concordaram em embarcar para o Brasil a partir de um acordo firmado entre a coroa portuguesa e o governo francês. O pintor desembarca no Brasil pouco tempo depois das agitações políticas que levaram ao fim do governo napoleônico. Pessoalmente, o pintor vivia ainda outros tormentos como a morte do único filho e a separação de sua esposa.

Debret permaneceu nas terras brasileiras durante quinze anos, pintando em aquarela principalmente cenas do cotidiano do Rio de Janeiro e do interior do país. Ao retornar à França, organizou parte de seu trabalho em três volumes do livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicados em 1834, 1835 e 1839. O primeiro volume é dedicado à botânica brasileira e à representação de alguns povos indígenas que habitavam o país. O segundo volume tem foco nas cenas cotidianas do Rio de Janeiro como o trabalho dos escravos, práticas e costumes da população da capital. Já o último volume possui imagens da coroa e de importantes acontecimentos da trajetória política do país, como a coroação de Dom Pedro I.

Antes da chegada de Debret, outros pintores também se aventuraram nas terras brasileiras, criando relatos e representações do cotidiano e da vida no interior da colônia. Os viajantes europeus que passaram pelo Brasil durante o período colonial acabaram colaborando para a construção de uma trajetória histórica pictórica do país. Seus relatos diversas vezes citados e relembrado passaram a ser fontes importantes para a análise do cotidiano das cidades e também dos costumes dos grupos indígenas que aqui viviam.

Hans Staden, por exemplo, foi um viajante alemão que esteve no Brasil por duas vezes entre 1547 e 1554. Ao retornar para seu país de origem, Staden organizou e publicou o

² O neoclassicismo é um estilo artístico e cultural que envolveu áreas como a pintura e literatura. Surgiu na Europa no século XIX e é caracterizado pela valorização de aspectos da cultura da antiguidade clássica, pela valorização da figura de heróis e pela influência de ideias provenientes do movimento iluminista. O principal representante desse estilo dentro da pintura é Jean-Jacques David, pintor famoso por servir à corte de Napoleão e por representar o imperador francês como uma grande líder e herói da nação francesa.

livro *Duas Viagens ao Brasil*, em que relatou como foram suas estadias na colônia portuguesa. O livro de Staden, além de trazer diversos desenhos, conta relatos impressionantes e até mesmo cômicos, de como o viajante conseguiu sobreviver durante nove meses ao ser capturado por uma tribo de índios tupinambás. O livro conta com desenhos que ilustram as práticas canibais desses grupos indígenas, as quais Staden quase foi submetido [Figura 1].

Durante a ocupação holandesa no nordeste brasileiro entre os anos de 1637 e 1644, o governador da província pernambucana, Maurício de Nassau, promoveu as viagens de dois importantes pintores holandeses que criaram representações importantes dessa região do país, Albert Eckhout e Frans Post, que permaneceram no Brasil durante sete anos. As pinturas de Eckhout são conhecidas pelos temas ligados à fauna, flora brasileira e ao registro de tipos humanos, ao todo cerca de 400 pinturas e desenhos, compõe essa fase do pintor, considerada a principal de sua trajetória artística. Dentre suas pinturas mais conhecidas está a *Índio Tapuia*, de 1643, que hoje compõe o acervo do Museu Nacional da Dinamarca [Figura 2].

Post permaneceu no Brasil durante o mesmo período que Albert Eckhout e se dedicou a representações de paisagens do país. Deixou registrados cerca de 20 quadros de diferentes paisagens do país. Ao retornar para a Holanda, em 1644, Post deu continuidade às ilustrações sobre as terras brasileiras [Figura 3].

No ano de 1822, desembarca no Brasil o pintor alemão Johann Moritz Rugendas. Rugendas nasceu em 1802 e foi frequentador do ateliê de Albrecht Adam, pintor alemão, famoso por representar cenas de guerras e cavalos de batalha. No ano de 1817, Rugendas passou a estudar na Academia de Belas Artes de Munique. Ocupando o cargo de desenhista naturalista, chegou ao país compondo a missão russa, denominada de Expedição Langsdorff.

A Expedição Langsdorff foi organizada pelo médico alemão Georg Heinrich Von Langsdorff, o Barão de Langsdorff. Langsdorff se naturalizou russo e se tornou membro da Academia Imperial de Ciências de S. Petersburgo e Conselheiro de Estado da Rússia, esteve no Brasil pela primeira vez em 1803, na ilha de Santa Catarina. Devido às suas relações com o czar russo, Langsdorff organizou a expedição que esteve no Brasil entre os anos de 1822 e 1828 e reuniu cerca de 40 profissionais, dentre eles, Rugendas.

Rugendas percorreu diversas regiões dos atuais estados do Brasil, como Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Mato Grosso, além da capital que, na época, era o Rio de Janeiro. O pintor e desenhista alemão dedicou-se a registros em aquarela de cenas cotidianas do país, grupos indígenas e cenas de trabalho dos africanos escravizados. Ao retornar para

Europa entre os anos de 1825 a 1828 passou a trabalhar na organização e publicação do livro *Viagem Pitoresca Através do Brasil*.

As cenas representadas por Rugendas também são amplamente lembradas e apresentam certa semelhança ao trabalho de Debret devido ao uso de aquarela a representação de temas cotidianos. Acredita-se que Rugendas entrou em contato com os membros da Missão Artística Francesa, dentre eles o próprio Debret. Em 1831, Rugendas volta às Américas em um novo projeto; esteve no México, Chile, Argentina, Peru, Bolívia e passando novamente pelo Brasil em 1835. Entre suas aquarelas mais conhecidas podemos destacar [Figura 4] *Negros no fundo do porão*, que retrata a travessia dos escravizados negros da África ao Brasil nos porões dos navios negreiros.

No ano de 1824, Rugendas abandonou a expedição Langsdorff, devido a desentendimentos com o Barão. Assim, foi substituído por Aimé-Adrien Taunay que veio ao Brasil acompanhando seu pai Nicolas Antoine Taunay, membro da Missão Artística Francesa da qual Debret fazia parte.

Adrien Taunay fez registros em aquarela de paisagens, animais [Figura 5] e grupos indígenas brasileiros. No país, percorreu os estados de São Paulo, Mato Grosso, Pará e Belém. Em um determinado momento da Expedição Langsdorff, Adrien Taunay acabou se perdendo de seus companheiros de grupos. Ao reencontrar a rota às margens do rio Guaporé no estado do Mato Grosso, acabou morrendo afogado ao tentar atravessar o rio a nado, em janeiro de 1828, aos 25 anos.

O pai de Adrien Taunay é outro nome importante da Missão Artística Francesa. Nicolas Antoine Taunay nasceu em 1755 na França. Iniciou seus estudos em arte aos 17 anos, dedicando-se as pinturas de paisagens. Chegou ao Brasil em 1816, mas teve uma curta permanência no país, deixando as terras brasileiras em 1821. Apesar disso, Nicolas Taunay deixou registros importantes da paisagem brasileira do século XIX, principalmente da cidade do Rio de Janeiro. Na Missão e na Escola de Belas Artes, ocupou o cargo de pintor de paisagens [Figura 6].

Diversos artistas passaram pelo Brasil durante os séculos XVI ao XIX. A Europa nesse período vivia o interesse e a curiosidade de descobrir mais sobre a vida dos países do Novo Mundo. A literatura de viagem, as imagens e relatos dos aventureiros europeus despertavam o interesse e a curiosidade de grande parte da população da Europa, principalmente durante os séculos XVI e XVII. É verdade que quando Debret retorna à França em 1831 e passa a editar os volumes de seu livro de viagens, o mercado europeu já se encontrava saturado de obras desse tipo. Devido a esse fator, a obra de Debret cai no

esquecimento até ser encontrada por uma suposta parente do artista e vendida no século XX. Nesse momento temos o retorno da obra de Debret à sua “casa”, e a construção da importância de suas representações para a construção do imaginário e da identidade do Brasil e fazendo parte do Ensino de História.

Debret não foi o primeiro viajante europeu em terras brasileiras, tão pouco o primeiro a publicar imagens do Novo Mundo. Se Debret não foi o primeiro e nem o único a fazer registros pictóricos do Brasil colonial e imperial, por que sua presença persiste em tantos espaços, principalmente nos livros didáticos de História? Mesmo não sendo o primeiro, ainda assim Debret foi pioneiro. Seu trabalho se diferenciou dos demais viajantes, pois não ofereceu apenas registros pictóricos da realidade brasileira, mas também opiniões e análises de tudo que observou no período em que esteve aqui. No entanto, não é somente esse motivo que leva Debret a ser tão lembrado. As interpretações e utilizações de suas imagens, os discursos a elas associados também contribuem para isso.

Na publicação da recente edição do livro de viagem de Debret, Jacques Leenhardt, importante filósofo e cientista social da Ecoledes Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), que desenvolveu diversos trabalhos a respeito da obra de Debret no Brasil, aponta, no prefácio, para o fato de a obra de Debret ser lembrada constantemente e permear o imaginário brasileiro devido ao seu valor como documento não só iconográfico, mas também textual.

Debret abordou diversos aspectos do cotidiano brasileiro em seus textos deixando sua opinião e visão de um pintor de história francês do século XIX. O pintor mostrou em suas análises a formação de um país mestiço e multicultural, o que marcou estudos posteriores sobre a construção da identidade brasileira como o trabalho de Gilberto Freyre.

Os textos de Jacques Leenhardt sobre Debret são importantes nos estudos sobre a contribuição do pintor francês para a construção do Brasil. Leenhardt reconhece em Debret um estilo único e um trabalho pioneiro, mesmo em um período em que a literatura de viagem era tão comum. O pintor mostrou os personagens principais da vida cotidiana no Rio de Janeiro, como os negros escravizados, e acrescentou às suas representações comentários sobre a vida da capital e as ações de seus habitantes. Analisou grupos sociais e colaborou para a construção de um Brasil multicultural, assim como Gilberto Freyre faria anos mais tarde.

Esses fatores levam ao não esquecimento de Debret e de sua obra tanto pela mídia, quanto, principalmente, pelos livros didáticos de História. Nesses materiais, as aquarelas de Debret são utilizadas de diversas formas como para confirmar narrativas, ilustrar textos ou compor exercícios, no entanto, elas carregam discursos formulados ao longo do tempo e

associados ao trabalho de Debret. Muitas vezes a própria visão do artista a respeito das imagens foi substituída por outras formuladas a partir dos interesses do Estado.

Ao longo desse trabalho vamos apresentar e analisar a trajetória dessas imagens no Brasil vinculadas ao Ensino de História no país. A partir da década de 1940, as imagens de Debret passaram a estar cada vez mais presentes nos livros didáticos de História. Todavia, desde o século XIX suas representações foram avaliadas e questionadas até chegarem aos livros didáticos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) teve grande influência e liderança nesse processo.

O IHGB foi fundado em 1838 com o objetivo de construir representações e discursos para a formação da nação brasileira em um período extremamente conturbado de nossa História. Nesse período o Brasil passava por diversas agitações sociais devido às revoltas do período regencial. A ausência de um imperador contribuiu muito para a proliferação das insatisfações regionais e para a explosão de movimentos separatistas. A função do IHGB era criar um discurso para a formação da identidade nacional brasileira mantendo a unidade territorial. Com o início do segundo reinado em 1840, o instituto tornou-se um importante aliado de Dom Pedro II.

Os membros do IHGB tiveram importante função na construção de uma determinada identidade nacional e em sua reprodução nas escolas brasileiras, a partir do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Percebemos que o Estado obtém o controle da memória e da formulação de uma identidade nacional, de acordo com determinados interesses como a manutenção da unidade nacional. Esse controle do Estado é executado por meio do Ensino de História.

O ensino de História surge no século XIX, no Brasil, impregnado pela função de formatar um cidadão de acordo com os objetivos do Estado: um cidadão capaz de amar seu país e de reconhecer sua nação. Ao longo do tempo, porém, o ensino de História no país sofreu diversas mudanças, principalmente, a partir da reabertura democrática do país na década de 1980. Os livros didáticos vêm acompanhando diversas dessas mudanças, porém há discursos e imagens que não são abandonados. Ao longo desse trabalho analisaremos mais essa questão.

Nosso trabalho se torna relevante no atual momento, em que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental acaba de ser homologada e a do Ensino Médio passará a ser discutida³, após intensos debates e conflitos, principalmente, ao que se refere à

³ Em abril de 2018, o Ministério da Educação divulgou a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. A proposta ainda não votada e homologada propõe a exclusão das disciplinas da área de ciências humanas do currículo do Ensino Médio, privilegiando as áreas de matemática e língua portuguesa, as demais

área de História. Com as mudanças sobre o que nossos alunos devem aprender e quais habilidades devem desenvolver durante todo o Ensino Fundamental e Médio, devemos novamente fazer o exercício de pensar sobre a função da disciplina de História nas escolas e sobre os aspectos políticos que agem em relação à formação do currículo escolar.

Ao longo do primeiro capítulo, vamos analisar a construção da identidade nacional brasileira no decorrer da construção política do país aliada ao Ensino de História, uma vez que a educação histórica nas escolas teve e ainda têm papel fundamental da perpetuação de uma determinada visão de Brasil construída ao longo do tempo sob o olhar do Estado e de importantes instituições como o IHGB. No segundo capítulo apresentaremos as políticas ligadas à elaboração e distribuição dos livros didáticos no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com a publicação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio. Nesse capítulo vamos analisar como os livros didáticos de história são ferramentas importantes para a reprodução de determinados discursos e como esse material muitas vezes é alvo de duras críticas por parte de grandes grupos empresariais no país, o que demonstra o poder da elite brasileira no controle do sistema educacional do Brasil.

No terceiro capítulo vamos analisar as coleções didáticas escolhidas para a pesquisa e a presença de Debret nessas coleções, aliando aos debates sobre identidade nacional e a distribuição de livros didáticos no Brasil, temas dos capítulos anteriores. Nesse capítulo, apresentaremos como as imagens de Debret nos livros didáticos de História são utilizadas para a reafirmação de discursos sobre o Brasil, como essas imagens são utilizadas pelos autores e quais visões elas geram ou reproduzem.

CAPÍTULO I

IDENTIDADE NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA

1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Ele mantinha, como todos os capitães de descobertas daqueles tempos coloniais, uma banda de aventureiros que lhe serviam as suas explorações e correrias pelo interior; eram homens ousados, destemidos, reunindo ao mesmo tempo aos recursos do homem civilizado a astúcia e agilidade do índio de quem haviam aprendido; eram uma espécie de guerrilheiros, soldados e selvagens ao mesmo tempo.

José de Alencar. O Guarani.

A identidade nacional é uma construção simbólica constituída por diversos elementos com objetivo de criar um sentimento de pertencimento a uma determinada nação. A construção dessa identidade depende de valores culturais internos e externos a um determinado país e está diretamente ligada ao poder do Estado. Esse processo ocorre por meio de diversos lugares e ações. O Estado é aquele que institui uma determinada identidade que deve ser reproduzida pela população de um país como um elemento de coesão – a escola é o órgão capaz de reproduzir os elementos dessa identidade tornando-os intrínsecos à sociedade. Isso ocorre por meio de comemorações escolares, como o dia da independência e da proclamação da república ou pela exaltação de líderes como Dom Pedro I e Tiradentes. A discussão em torno da constituição identitária de um povo é complexa e se torna interessante no momento em que olhamos para ela como uma construção histórica e social que atende a determinados interesses e políticas de Estado.

Entende-se geralmente como nação um conjunto de indivíduos que compartilham da mesma origem, idioma, costumes e que vive em um mesmo território. Entretanto, o conceito de nação é mais complexo, assim como o de identidade. Os conceitos de nação, identidade nacional e cidadania estão ligados. A nação é constituída não só pela presença de um Estado, mas também pelo sentimento que os habitantes desse local nutrem em relação aos símbolos nacionais, às riquezas do território e à cultura.

A identidade nacional também é construída a partir da adoção desses elementos pela população. Contudo, essa identidade não é construída sem a participação política do Estado, que desenvolve um determinado discurso a fim de manter a sociedade coesa para alcançar determinados objetivos.

Durante a Idade Moderna, foram constituídos os primeiros Estados-nação, que deram origem ao que nós entendemos hoje como nação, nacionalismo, identidade nacional, Estado e cidadania. A cidadania é um conjunto de direitos e deveres dos indivíduos que pertencem a uma determinada nação e envolve três linhas básicas: os direitos civis, os políticos e os sociais.

Com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, houve a formação dos Estados nacionais a partir do final do século XV e início do século XVI. Durante a Idade Média, o poder na Europa encontrava-se descentralizado, nas mãos dos senhores feudais. Com a queda do feudalismo e o renascimento urbano e artístico, houve um fortalecimento das monarquias que passaram a centralizar o poder político e econômico. É durante a Era Moderna que temos os primeiros passos para a compreensão do que é uma nação.

A Revolução Francesa, processo liderado pela burguesia francesa durante o século XVIII que pretendia libertar a sociedade dos privilégios do clero e da nobreza, contribuiu para o processo de consolidação da ideia de nação e de cidadania. Carregada de ideais iluministas, a Revolução levou a diversos outros países e movimentos, as ideais de liberdade e igualdade. Foi a Revolução Francesa, processo cheio de contradições, que forneceu ao restante do mundo, ideais importantes para a busca de uma sociedade politicamente participativa e juridicamente igualitária.

A partir dos princípios do iluminismo, esse processo revolucionário se tornou um dos mais importantes da História, pois ofereceu um modelo a ser seguido em diversos outros movimentos revolucionários, inclusive para as revoltas brasileiras. Outro valor gerado pelo processo revolucionário francês que posteriormente foi adotado por diversos países foi o nacionalismo, elemento importante na constituição de uma identidade nacional.

(...), mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789 (...) A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. (...) A Revolução Francesa é assim a revolução de seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo (HOBBSAWM, 1977, p. 71-72, 73).

A Revolução Francesa, dada a sua importância não só para própria França, mas também para o mundo, tornou-se um marco nacional dos franceses, sendo a data da queda da Bastilha o fato considerado estopim do processo revolucionário. Esta data se tornou uma data comemorativa nacional, celebrada todos os anos pela população francesa. Um marco da

identidade coletiva do país, a Revolução se tornou um orgulho histórico dos franceses valorizado principalmente, pelo Ensino de História francês. No Brasil, diversos movimentos foram influenciados por esse processo revolucionário como a Inconfidência Mineira que posteriormente, teve um de seus participantes transformado em mártir.

No Brasil, determinadas datas passaram a compor também o calendário histórico da população. O dia da Independência e da Proclamação da República são exemplos dessas datas características da nação brasileira. O Brasil viveu um processo histórico conturbado até que seu território pudesse ser chamado de nação.

A ideia de que o Brasil é um país extenso não só territorialmente, mas também culturalmente, já é consolidada. As contribuições da cultura negra, do sincretismo religioso, dos hábitos indígenas e das crenças portuguesas são consideradas as bases culturais de nossa formação. Porém, de que maneira essa construção ocorreu e a partir de quais objetivos? Como o negro escravizado, que chegou ao Brasil após sua diáspora forçada, passou a ocupar um lugar de destaque e “igualdade” na formação cultural do país? Como o indígena considerado primeiramente, selvagem e pecador se transformou em símbolo nacional?

Marcel Detienne começa seu livro *Identidade Nacional, um enigma* com um questionamento semelhante a esses que acabamos de fazer:

Parece que as noções de identidade e de nação, por mais familiares que sejam, contêm em si uma complexidade e uma riqueza conceituais que deveriam despertar a curiosidade intelectual dos antropólogos e dos historiadores para os quais as palavras, as crenças e as representações partilhadas colocam problemas e fazem nascer questões de interesse geral. Por exemplo, antes de voltar a isso mais demoradamente, por que os seres humanos se apegam a certas crenças ou ideias mais do que a outras? (DETIENNE, 2013, p. 10).

Após a efetivação da independência do Brasil, com a instalação do império buscou-se a construção de uma identidade nacional brasileira. No entanto, durante o Primeiro Reinado e o Período Regencial, não foi possível a consolidação do “ser brasileiro”, devido aos diversos movimentos separatistas existentes no território ao longo desse período. A Confederação do Equador, movimento ocorrido no nordeste brasileiro após a imposição da Constituição de 1824, por exemplo, tinha dentre seus principais objetivos a criação de uma República naquela região, independentemente do restante do Brasil. O historiador e cientista político José Murilo de Carvalho, que em diversos trabalhos discutiu a formação da sociedade brasileira no que se refere aos seus valores políticos e sociais, apresenta no livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho* a questão de movimentos separatistas ao longo da formação do país:

Em 1824, após a independência, a revolta da Confederação do Equador, liderada por Pernambuco, separou várias províncias do resto do país e proclamou uma república. Os textos rebeldes revelam grande ressentimento contra a Corte e o Rio de Janeiro, e nenhuma preocupação contra a unidade nacional. A ideia de pátria manteve-se ambígua até mesmo depois da independência (CARVALHO, 2017, p. 34).

No período regencial, a Revolta Farroupilha, movimento liderado pelas elites sulistas, também teve entre seus principais objetivos a criação de uma República independente do restante do país. Havia no Sul do país um sentimento de pertencimento àquela região e não ao Brasil.

Várias revoltas da Regência manifestaram tendências separatistas. Três delas, a Sabinada, a Cabanagem e a Farroupilha, no Rio Grande do Sul, proclamaram a independência da província. O patriotismo permanecia provincial. O pouco de sentimento nacional que pudesse haver baseava-se no ódio ao estrangeiro, sobretudo ao português. Nas revoltas regenciais localizadas em cidades, a principal indicação de brasilidade era o nativismo antiportuguês, justificado pelo fato de serem portugueses os principais comerciantes e proprietários urbanos (CARVALHO, 2017, p. 34-35).

Para a construção de uma identidade nacional era necessário acabar com todos os movimentos sociais e culturais existentes em diferentes partes do Brasil, além de excluir as diferenças étnicas e incluir diferentes povos em um mesmo discurso. Darcy Ribeiro argumenta sobre esse processo de criação de uma identidade nacional, pautado na exclusão de muitos que se configurou ao longo de anos, como um projeto político marcado pela violência:

Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista. Inclusive de movimentos sociais que aspiravam fundamentalmente edificar uma sociedade mais aberta e solidária. A luta pela unificação potencializa e reforça, nessas condições, a repressão social e classista, castigando como separatistas movimentos que eram meramente republicanos ou antioligárquicos (RIBEIRO, 1995, p. 23).

Esses movimentos surgem em reação à política centralizadora do Estado, que privilegiava determinadas camadas sociais, principalmente dos grandes latifundiários. As manifestações deixavam claros os problemas relacionados à formação de um país que se tornou independente, mas que manteve sua formação política, econômica e social semelhante aos velhos tempos coloniais.

Não há no Brasil, com o processo de independência, uma mudança efetiva nos padrões da sociedade colonial. A mão de obra escrava continuou a ser utilizada até os anos finais do século XIX, a agricultura latifundiária ainda era a principal atividade econômica e o

poder político continuou a ser pautado por uma monarquia. A formação de um Brasil independente não esteve aliada à constituição de uma cidadania e de uma cultura unitária. A participação política, os direitos civis e sociais continuavam limitados a uma pequena parcela da sociedade.

A tranquilidade da transição facilitou a continuidade social. Implantou-se um governo ao estilo das monarquias constitucionais e representativas europeias. Mas não se tocou na escravidão, apesar da pressão inglesa para aboli-la ou, pelo menos, para interromper o tráfico de escravos. Com todo o seu liberalismo, a Constituição ignorou a escravidão como se ela não existisse. (...) Assim, apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, a independência, feita com a manutenção da escravidão, trazia em si grandes limitações aos direitos civis (CARVALHO, 2017, p. 34).

No trecho de José Murilo Carvalho há uma característica importante sobre o processo de independência do país: a ausência de conflitos. O processo de independência do país não contou com uma grande guerra entre colônia e metrópole, tão pouco desencadeou uma guerra civil entre grupos opositores como em outros países que também foram colônias de Portugal. Aliás, as grandes mudanças políticas do país possuem essa marca: não há grande participação da sociedade como um todo e apenas um pequeno grupo lidera essas transformações. Assim foi também a transição do Império para a República.

O que isso mostra é uma negação dos direitos políticos da sociedade como um todo, o Brasil constituiu-se como um país em que a população em geral está distante das grandes mudanças políticas e econômicas do país, o que se verifica até hoje, apesar do direito ao voto ser abrangente. A escola ensina aos alunos o que é cidadania e como devem executar esse direito. Na prática, porém, há um grande abismo entre cidadania, consciência política e a execução dos direitos pelos próprios cidadãos. O próprio Estado se encarrega de manter os cidadãos longe das mudanças políticas e econômicas.

No Brasil, a formação da cidadania percorreu um longo caminho. A independência e a proclamação da república não promoveram a inclusão de todos em aspectos de cidadania como o acesso à educação, o direito ao voto e a participação política.

Quando o Brasil se tornou independente em 1822, nem todos os indivíduos que aqui viviam possuíam o direito ao voto. Por exemplo, mulheres não votavam e escravos não eram considerados cidadãos. O Brasil se tornou um país independente, migrando da condição de colônia para a condição de império, ainda que essa transição não trouxesse grandes mudanças com relação à organização política, social e econômica do país.

Apesar da inspiração em movimentos marcados pelas ideias liberais, a Constituição de 1822 não garantiu o direito às liberdades individuais para todos os habitantes do território brasileiro. Nem todos que aqui viviam poderiam ser considerados cidadãos, pois a elite agrária não abandonaria a tradição que marcava esse grupo social, o uso de mão de obra escrava e o desprezo pela participação feminina na política. A falta de uma cidadania que incluísse a população na política brasileira durante o Império foi um dos fatos que motivou as já citadas revoltas nesse período.

O Brasil se tornou, a partir de 1822, um país independente, mas não uma nação com valores culturais em comum. Para que fosse possível a criação de uma nação una e coesa era necessária criação de valores que unissem as diversas regiões do Brasil. É mister apontar que tal tarefa não seria fácil, ao passo que o Brasil, devido a sua grande extensão territorial, apresentava culturas extremamente diferentes. Era importante fazer com que nordestinos e sulistas tivessem um elemento, um discurso em comum. Esse discurso seria construído pelo Estado aliado aos grupos economicamente dominantes da sociedade brasileira e reproduzido como algo que pertencia a todos, semelhante ao vemos atualmente, não só no Ensino de História, mas principalmente pelos meios de comunicação.

A independência do Brasil e a abolição da escravidão constituíram-se como processos que duraram alguns anos até suas efetivações oficiais. O processo de independência do Brasil foi iniciado em 1808 com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro. Após a instalação de D. João e a corte no país, foi necessária a criação de diversos aparatos e instituições para que fosse possível a vida da nobreza portuguesa e a administração do império. Dentre as primeiras ações desse processo, está a criação do Banco do Brasil e da Imprensa Régia. A criação de um banco e de um jornal sugerem os primeiros passos para a independência de um território, já que um país necessita estabelecer relações financeiras e comunicacionais.

Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, mais um passo rumo à independência do território. No ano seguinte, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa composta por diversos profissionais responsáveis por fundar no país uma escola de Belas-Artes e criar representações do local onde a corte estava instalada.

Com a chegada da corte ao Brasil, era necessário “civilizar” o território de acordo com os valores europeus. Dentro dessa ideia civilizatória estava também a ação da Missão Artística Francesa. As medidas tomadas por D. João, ao chegar ao Brasil, deixa clara a intenção do príncipe regente em tornar a vida nos trópicos adequada. “Foi nos tempos de D. João VI que a colônia americana tomou um “banho de civilização” e conheceu suas primeiras

instituições culturais: o Museu Real, a Imprensa Régia, o Real Horto, a Biblioteca Real” (SCHWARCZ, 1998, p. 246).

Entre os artistas que vieram ao Brasil integrando a Missão Artística Francesa estava Jean Baptiste-Debret. No país, o pintor de história, cargo que Debret desempenhava na Missão, fez mais de 150 aquarelas⁴ de diversas cenas do cotidiano do Rio de Janeiro e do interior do país. Suas aquarelas foram transformadas em litogravuras e publicadas nos três volumes de seu livro de viagem, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. As imagens mais reproduzidas de Debret até hoje são as que se referem aos povos indígenas e ao trabalho dos africanos escravizados na colônia, que compõem, respectivamente, o primeiro e o segundo volume de sua obra.

As imagens de Debret são atualmente reproduzidas em diversos meios e sua presença no Rio de Janeiro é regularmente lembrada. Isso porque as representações de Debret foram usadas, posteriormente, dentro de um plano na construção de um discurso sobre a identidade nacional brasileira e sua trajetória histórica como colônia e império. Debret não ofereceu ao país uma identidade pronta e delimitada, mas suas imagens são usadas como fonte para a construção da História do Brasil e para o entendimento do que é ser brasileiro, principalmente durante o período republicano até a atualidade.

No caso brasileiro, o século XIX marca o momento em que se pensou o país de forma mais ampla, considerando seu passado e as mudanças que então se faziam necessárias. Foi quando se consolidou a ideia de nação e tentou conhecer melhor o povo que a constituía. De um modo ou de outro, os registros dos viajantes sobre o Brasil contribuíram para essa construção e (re)invenção do povo e do país (LIMA, 2004, p. 33).

De acordo com a citação de Lima, o século XIX no Brasil foi marcado pelos viajantes estrangeiros que passaram a retratar o cotidiano do país e o que aqui havia. Passou-se então, a partir desse século, a buscar a construção de uma nação a partir dos elementos que aqui estavam, como o negro e o indígena. O que devemos analisar é que buscar a construção e, principalmente, a representação de uma nação a partir do negro e do indígena não significava conferir a esses grupos direitos políticos e sociais. O índio é, até hoje, um dos símbolos da cultura brasileira. Todavia, as notícias sobre assassinatos desses povos por grupos de latifundiários no interior do país, sobretudo, não são incomuns. Indaga-se: que índio e que

⁴ Grande parte da obra de Debret encontra-se no Brasil compondo a coleção Brasileira nos Museus Castro Maya no Rio de Janeiro. O empresário brasileiro Rodrigo Ottoni de Castro Maya adquiriu imagens, litogravuras e aquarelas de Debret durante a década de 1940. Atualmente, o Museu conta com 451 aquarelas, 58 desenhos e 29 gravuras de autoria do pintor francês.

negro são esses que a nação brasileira necessitava no século XIX? Aqueles que trabalham, geram riquezas e, ao mesmo tempo, são símbolos da diversidade cultural do país? Ou aqueles que possuem os mesmos direitos e oportunidades conferidos ao restante da população?

Com a presença da Missão no Brasil esperava-se que os profissionais franceses trouxessem para a colônia alguns “ares de civilização”. A arte francesa nesse período era considerada um modelo de excelência, Dom João, ao permitir a vinda dos artistas ao Brasil, não só desejava que os valores da civilização francesa contribuíssem para a estadia da corte na colônia, mas também para o restabelecimento das relações diplomáticas com a França após a queda de Napoleão. Buscava-se uma visão de Brasil que pudesse ser oferecida às elites brasileiras. Debret fez representações do Brasil que foram utilizadas, posteriormente, para a construção de uma identidade nacional, principalmente, a partir do século XX.

Durante o Segundo Reinado, buscou-se a formação de uma identidade nacional a partir de elementos presentes no país, antes da chegada dos portugueses, e de aspectos da cultura europeia. Dom Pedro II passou a formular a construção de sua imagem aliada aos valores culturais dos povos indígenas. Houve então, nesse período, a transformação do “bom selvagem” em um herói da literatura romântica⁵. Diversos autores, como Gonçalves Magalhães e José de Alencar, surgem nesse período com uma literatura voltada para a construção do indígena como herói.

A obra de Gonçalves Magalhães recebeu apoio direto do imperador Dom Pedro II, que vivia nesse momento um processo de construção de sua própria figura como imperador do Brasil, responsável por criar uma nação coesa. Dessa forma, há nesse período a manifestação do indianismo, em que a figura do indígena é construída associada à figura de um herói, e há também a construção do próprio imperador. Dom Pedro II buscava se livrar do passado do colonizador português e se constituir como o imperador do Brasil que uniu os diferentes grupos sociais que formavam o país.

A imagem [Figura 7] demonstra essa relação entre a construção simbólica do imperador e a construção do mito do índio herói. Anula-se, a partir de então, o passado violento da colonização portuguesa em que o indígena foi alvo de escravidão e perseguição.

O romantismo brasileiro alcançou, portanto, grande penetração, tendo o indígena como símbolo. Na literatura e na pintura os índios idealizados nunca foram tão

⁵ O romantismo foi um movimento artístico que envolveu produções iconográficas e literárias. Teve início na Europa no século XVIII em um contexto de grandes revoluções que alteraram as estruturas sociais, políticas e econômicas de alguns países. O romantismo surge rompendo com os ideais da cultura clássica. No Brasil, esse movimento ganhou força a partir do século XIX e está associado a um contexto de mudanças, mas principalmente de consolidação da identidade nacional brasileira.

brancos; assim como o monarca e a cultura brasileira tornavam-se mais e mais tropicais. Afinal, essa era a melhor resposta para uma elite que se perguntava incessantemente sobre sua identidade, sobre sua verdadeira singularidade. Diante da rejeição ao negro escravo e mesmo ao branco colonizador, o indígena restava como uma espécie de representante digno e legítimo. “Puros, bons, honestos e corajosos”, os índios atuavam como reis no exuberante cenário da selva brasileira e em total harmonia com ela. (...) Pátria sem ser nação, no Brasil os símbolos “surgiam” na mesma velocidade em que se consolidava a imagem do Império (SCHWARCZ, 1998, p. 231-232).

O romantismo, tanto no campo da literatura como no das artes plásticas, nasce em um momento em que o Brasil necessitava de algo singular. Já não era possível adotar os modelos culturais de Portugal; era necessário dizer que o Brasil possuía uma literatura própria. Como aborda Antônio Cândido em *O romantismo no Brasil*:

Um elemento importante nos anos de 1820 e 1830 foi o desejo de autonomia literária, tornado mais vivo depois da Independência. Então, o Romantismo apareceu aos poucos como caminho favorável à expressão própria da nação recém-fundada, pois fornecia concepções e modelos que permitiam afirmar o particularismo e, portanto, a identidade, em oposição à Metrópole, identificada com a tradição clássica. Assim, surgiu algo novo: a noção de que no Brasil havia uma produção literária com características próprias, que agora seria definida e descrita como justificativa da reivindicação de autonomia espiritual. [...] os brasileiros puderam sentir como o particularismo, inclusive sob a forma do pitoresco, se ajustava ao desejo de diferenciação e busca de identidade nacional (CÂNDIDO, 2002, p. 20, 22).

Como afirma Cândido, o romantismo no Brasil se constituiu não só a partir do abandono de determinadas características culturais, mas também da resignificação e da apropriação de valores que já existiam ou que já havia no continente europeu, dando assim a esse estilo literário e artístico uma “originalidade” brasileira.

Foi, portanto, por meio de empréstimos ininterruptos que nos formamos, definimos a nossa diferença relativa e conquistamos consciência própria. Os mecanismos de adaptação, as maneiras pelas quais as influências foram definidas e incorporadas é que constituem a “originalidade”, que no caso é a maneira de incluir em contexto novo os elementos que vêm de outro (CÂNDIDO, 2002, p. 101).

O que podemos analisar sobre a formação do romantismo no Brasil é que sua constituição aliada à figura do imperador, considerado um homem culto, ia além de preocupações estéticas e artísticas, há na criação do romantismo brasileiro e na adoção de valores patrióticos por seus representantes, um objetivo político. O Brasil, como país independente desde 1822, não poderia mais importar valores portugueses, deveria agora ser um país singular e soltar as amarras que o prendiam ao seu passado de colônia.

Era possível, a partir de uma nova visão do indígena, oferecer às elites brasileiras e europeias o que era o Brasil “verdadeiramente”. Construiu-se uma imagem de uma nação marcada por um passado que não era mais selvagem, e sim exótico. A característica exótica do país estava aliada, no entanto, a uma nobreza civilizada.

Mais uma vez história e mito caminham lado a lado: o índio teria sim existido em um passado remoto e glorioso, e era ele, assim mitificado, que inspirava os dramas românticos produzidos na corte, os quadros grandiosos ambientados nos trópicos, as belas óperas que apresentavam, para o exterior, um Império exótico, mas nobre. (...) Como um bom selvagem tropical, o indígena mitificado permitiu à jovem nação fazer as pazes com um passado honroso, anúncio de um futuro promissor. Se dissensões existiam, o projeto oficial tratava de apagá-las (SCHWARCZ, 1998, p. 231-232).

É interessante notar como na própria obra de Debret há representações de grupos indígenas que ora beiram o estilo neoclássico e ora se aproximam muito do romantismo. Como mostra Jacques Leenhardt, as representações de indígenas de Debret tendiam ao romantismo:

Quando representa os índios, Debret, com mais frequência, desliza para o romantismo. Assim, nesta representação dos Bugres, Província de Santa Catarina, [Figura8] ele se faz valer da imagem do “bom selvagem” e nos mostra moças vestidas à moda romântica, agarradas às árvores graças às suas fortes coxas, a recolher, delicadamente, os frutos (LEENHARDT, 2008, p. 36).

Nessa representação de indígenas, Debret aplica a ideia de “bom selvagem”. Com ela, mostra como os grupos indígenas apesar da ausência de características civilizatórias aparentam força e coragem, características atribuídas aos indígenas durante o romantismo.

Debret transitava entre esses estilos artísticos. Podemos dizer que, na verdade, a partir do momento que esteve no Brasil, criou um estilo próprio em consequência das suas novas necessidades. Não sendo mais um pintor da corte de Napoleão, Debret abandona as grandes telas a óleo e passa a percorrer as ruas do Rio de Janeiro com seu caderno, ilustrando cenas cotidianas com tinta aquarela e escrevendo detalhes e relatos, o que tornou seu trabalho único.

Um dos problemas mais interessantes que a obra de Debret apresenta reside precisamente na transformação do seu olhar, ou seja, na transição entre uma pintura de corte herdada do neoclassicismo francês e um estilo adaptado à vida sem pompa da rua do Rio de Janeiro, onde a finalidade pictórica não depende do pitoresco nem tampouco do *grandstyle*, de qualquer modo deslocado do Brasil. Debret inventará um estilo próprio (...) Assim, convivem em Jean-Baptiste Debret múltiplas fronteiras: era um bonapartista trabalhando a pedido da Corte portuguesa e, posteriormente, a serviço da corte imperial brasileira, mas sem esquecer seus ideais

revolucionários; francês trabalhando no Brasil, ele enfrenta e reflete os problemas que se põem ao observador de uma realidade sob muitos aspectos estrangeira; formado por Jacques-Louis David nas regras estritas da pintura de história neoclássica, é animado por uma curiosidade etnográfica bem afastada dos quadros idealizados pelo *grandgenre* no qual se formara. Publicando em fascículos um livro de litografias derivado das suas pinturas, Debret trabalha conscientemente para um público ansioso de satisfazer sua curiosidade pelos mundos exóticos (LEENHARDT, 2008, p. 40-41).

Com a virada do século e o advento da República, o discurso sobre a identidade nacional brasileira sofre modificações. O negro, antes excluído por estar associado somente ao trabalho, no período após a abolição passa a integrar a formação de uma determinada visão de Brasil. O negro é inserido no discurso de formação da nação brasileira como aquele que forneceu a força de trabalho para a construção do Brasil. Posteriormente, aspectos da cultura africana passam a ser reconhecidos como integrantes da formação multicultural brasileira. Cria-se o mito da contribuição das três raças: o índio, o branco e o negro.

(...) a superioridade do Brasil é dada pela excelência dos três elementos que entraram na formação do tipo (beleza, força e coragem dos índios; afetividade, estoicismo, coragem e labor do negro, bravura, brio, tenacidade, união, filantropia, amor ao trabalho, patriotismo do português) (CHAUI, 2001, p. 52).

Durante o período imperial, a situação da cidadania brasileira era bem distinta do que temos atualmente. O Brasil era um país formado por uma grande massa de escravizados e a maioria da população era analfabeta, sendo a política controlada por pequenos grupos privilegiados, as oligarquias dos estados de Minas Gerais e de São Paulo possuíam sobremaneira, o controle político do país.

Após 1889, o quadro político do país foi alterado com a instalação de um governo republicano e com a criação de uma nova Constituição. Contudo, essas alterações não foram tão significativas do ponto de vista da participação política. Com a instalação da república, muitos ainda eram excluídos: mulheres, analfabetos, membros de ordens religiosas e militares não possuíam o direito ao voto. Lembrando que, durante a “República Velha”, as fraudes no processo eleitoral eram comuns e aconteciam de diversas formas, uma vez que não havia uma fiscalização e o poder dos coronéis era imperativo em determinadas regiões do país, principalmente no Nordeste.

O regime republicano no Brasil, ao restringir o direito de voto aos alfabetizados, colocou a escola em posição destacada para a constituição do direito político dos cidadãos brasileiros. A escola formava os futuros eleitores, mas à medida que a concepção de cidadania não se restringia apenas ao direito político, estendendo-se o status de cidadão aos trabalhadores e possibilitando o acesso destes, em princípio

aos direitos sociais, a educação escolar deveria ainda completar a formação do cidadão brasileiro. Ser cidadão, com determinados direitos garantidos, significava também cumprir obrigações e estar de acordo com valores ditados pelo poder constituído, sendo que estas normas estabelecidas integravam uma das aprendizagens fundamentais para o aluno (BITTENCOURT, 2002, p. 45).

A escola ocupa, portanto, cada vez mais espaço na questão de formação e consolidação do cidadão brasileiro, de seus direitos e deveres. A escola é responsável por transmitir e manter um determinado discurso sobre o que é ser brasileiro. O Ensino de História possui a responsabilidade de transmitir uma história oficial e propagar uma determinada memória nacional. O Ensino de História contribuía então, para os princípios de uma cidadania em que o indivíduo deve saber sua posição na sociedade e o papel que deveria cumprir.

A questão da exclusão dos analfabetos no processo eleitoral é extremamente contraditória. O analfabetismo atingia números estrondosos no Brasil no momento da independência do país e assim continuou durante muito tempo, adentrando o período da “República Velha”. Os analfabetos tiveram no Brasil dois direitos negados: primeiro, o direito à educação e, segundo, o direito ao voto.

É necessário lembrar que os direitos de um cidadão vão além da prática do voto. Dentre os direitos estabelecidos pela atual Constituição brasileira estão o direito à vida, à liberdade, à saúde, à moradia, à educação e ao trabalho. Apenas em 1985 os analfabetos conquistam o direito ao voto, estabelecido no Brasil de forma facultativa. No entanto, ainda há uma parcela da sociedade brasileira que não tem acesso aos demais direitos que compõem a cidadania, principalmente, o acesso à educação e à saúde.

O direito à educação se configura como um dos principais requisitos para o gozo da cidadania, pois a educação permite o acesso a demais direitos como a liberdade e o trabalho. O Ser brasileiro é constituído, portanto, a partir da desigualdade.

O surgimento de uma etnia brasileira, inclusiva, que possa envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios), ou curibocas (negros com índios). Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva (RIBEIRO, 1995, p. 133).

A partir da reflexão de Darcy Ribeiro a respeito da formação da nação brasileira, podemos afirmar que a identidade nacional brasileira é construída pautada em um ideal de que

somos todos “iguais na diferença”. Chega-se a essa conclusão a partir do fato de que as diferenças entre os grupos indígenas e africanos foram, ao longo do tempo, anuladas, porém a cultura indígena e a negra foram utilizadas para se construir e reafirmar o que é o brasileiro.

Casa-Grande e Senzala, obra de Gilberto Freyre publicada na década de 1930, se tornou uma das maiores representações da criação de uma identidade multicultural e harmônica no Brasil. O sociólogo brasileiro Renato Ortiz aborda em *Cultura brasileira e Identidade Nacional* como a obra de Freyre contribuiu para a elaboração de uma visão de um passado colonial baseado em relações harmônicas entre os diferentes grupos sociais daquela sociedade:

O elemento da mestiçagem contém justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira: unidade na diversidade. Esta fórmula ideológica condensa suas dimensões: a variedade das culturas e a unidade do nacional. (...) A ideia de pluralidade encobre, no entanto, uma ideologia de harmonia, característica do modelo de pensamento de Gilberto Freyre (ORTIZ, 2005, p. 93).

O trecho a seguir, do quarto capítulo do livro de Freyre, demonstra o tom narrativo voltado para uma construção simbólica e harmônica entre negros e brancos durante o período colonial. O parágrafo deixa clara a influência dos negros na formação e no crescimento do homem branco na sociedade colonial.

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de jenipapo e mancha mongólica no Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 1958, p. 307).

Ao verificar que os negros, os indígenas e os brancos contribuíram igualmente para a construção do Brasil e que a relação desses três grupos ocorreu durante um tempo de forma harmônica, cria-se a ideia de que como esses três grupos contribuíram de forma igualitária estabelecendo trocas culturais, o Brasil seria então um país de bases democráticas.

O trecho de Freyre apresenta uma visão materna da presença da escrava negra na criação da elite branca. Anulando os castigos físicos e a exploração dessa mão de obra

africana, há um apelo por lembranças íntimas que configuravam o espaço privado da elite e dos escravos da Casa-grande. A visão fraterna entre o branco e o moleque negro nas brincadeiras da infância, tiram o foco da condição humilhante e escrava das crianças negras nascidas nas fazendas que durante a infância faziam companhia nas brincadeiras das crianças brancas, mas que durante a vida adulta teriam o mesmo destino dos pais escravizados: a vida na lavoura e no tronco.

A construção desse tipo de discurso está aliada a uma determinada política de Estado, não sendo possível pensar a construção cultural de um país dissociada do poder do Estado. Assim, ele que passa a investir em uma determinada visão de Brasil e do que é ser brasileiro com o objetivo de criar um sentimento de nacionalismo e manter uma unidade territorial.

O Estado assumindo o argumento da unidade na diversidade, torna-se brasileiro e nacional, ele ocupa uma posição de neutralidade, e sua função é simplesmente salvaguardar uma identidade que se encontra definida pela história. O Estado aparece, assim, como guardião da memória nacional e da mesma forma que defende o território nacional contra possíveis invasões estrangeiras preserva a memória contra a descaracterização das importações ou das distorções dos pensamentos autóctones desviantes. Cultura brasileira significa neste sentido ‘segurança e defesa’ dos bens que integram o patrimônio histórico (ORTIZ, 2005, p. 100).

De acordo com sociólogo Renato Ortiz, no trecho acima, o Estado não assume a o papel de criação de uma identidade nacional, apenas se coloca aquele que protege os bens dessa identidade e preserva os elementos de memória relacionados ao ser brasileiro. O Estado, assim, não se posiciona como um “ditador” da identidade e sim como um agente protetor, o que cria uma suposta situação de neutralidade frente à construção da identidade nacional.

Essa ação, no entanto, não é feita sem objetivos. Os elementos da identidade nacional estariam dispostos ao longo da trajetória histórica no Brasil, dados pelo tempo e preservados pelo Estado. Com o discurso de protetor do patrimônio e da identidade, o Estado tira de si mesmo a função de criador e manipulador da identidade nacional, sua verdadeira função. Os heróis não nascem heróis e assim permanecem no tempo; eles são, na realidade, criados e reapropriados pelo governo, que fornece à população nomes a serem respeitados em nome de uma determinada ordem e manutenção de um dado país.

Ao acreditarmos que vivemos em um país “igual na diferença” em que todos contribuíram para a formação da nação, há uma anulação dos movimentos que buscam seus direitos baseado no passado e nas consequências de determinadas ações ao longo da história. Nesse caso, o movimento negro e o indígena passam a perder o sentido, à medida que a ideia

de contribuição igualitária para a formação do Brasil é reproduzida. O historiador Jaime Pinsky aborda essa característica da nossa construção:

(...) a ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com a tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica, dentro da qual, afinal, ele vive (PINSKY, 2002, p. 17).

Ao abordar o menino pobre que aprende que somos uma nação e temos valores em comum, Pinsky refere-se não só à desigualdade social que marca a história do Brasil, mas também ao fato de que a população brasileira no geral não participa da construção dos símbolos do país. O Hino Nacional, por exemplo, é ensinado às crianças nas escolas desde os primeiros anos da alfabetização. No entanto, poucos compreendem os significados de suas estrofes, pois é um símbolo de todos que pertence a todos, de acordo com o Estado, porém não foi feito e nem representa toda a nação. O discurso que acompanha o Hino, a bandeira e outros símbolos do país é o que torna esses elementos algo de todos, e não eles por si mesmos. É o Hino, por exemplo, que torna o menino negro pobre citado por Pinsky e o menino branco rico, membros de uma mesma nação, de acordo com a visão do Estado que cria esses elementos para unificar essas pessoas, porém, excluindo suas condições sociais.

Há órgãos do governo que vão acabar tendo a função de formular uma história oficial do Brasil que deveria ser reproduzida nas escolas pelos professores e pelos manuais didáticos. Dentre os órgãos do Estado que desde o período imperial tiveram a tarefa de recortar fontes e dados da História do Brasil e oferecer um passado ao país está o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB fundado em 1838.

O IHGB colaborou para a criação de uma determinada História nacional e sua reprodução nas escolas. Por meio do Instituto, a História brasileira foi escrita, a partir do século XIX, com narrativas voltadas para a construção de heróis nacionais e memorização de datas e fatos. Situação que irá sofrer grandes modificações a partir, principalmente, da década de 1980. Entretanto, ainda há no Ensino de História e nos atuais livros didáticos, muitos ideais da História brasileira pensados pelo Instituto no século XIX. O que veremos no próximo tópico e no terceiro capítulo desse trabalho é a relação desse instituto com a construção do Ensino de história no Brasil. O IHGB teve fundamental importância na construção dos primeiros materiais didáticos de História brasileiros, logo, relação direta com construção e

reprodução de determinados discursos a respeito da identidade brasileira por meio de Ensino de História nas escolas do país.

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL

Desde o período colonial buscava-se no Brasil uma unidade, a manutenção do território. As revoltas do período colonial, do Primeiro Reinado e no período regencial mostram como o país vivia um clima de instabilidade, não havendo entre os membros do território brasileiro um determinado sentimento de pertencimento. O ensino de História garantiria então, a consolidação de uma identidade nacional.

Os interesses conflitantes e a ausência de uma política unificadora geraram, dentre outros motivos específicos, diversos movimentos separatistas ao longo de nossa História, como a Confederação do Equador e a Revolução Farroupilha. O ensino de História reproduziria nas escolas uma mesma ideia do que é ser brasileiro resultando na diminuição dos movimentos separatistas e na manutenção da unidade territorial.

O ensino de História no Brasil foi estruturado a partir do século XIX com a criação do Colégio Pedro II. A partir de 1838, houve no Brasil a formação de uma disciplina voltada para o estudo de História na Educação Básica. Primeiramente, o estudo dessa disciplina esteve voltado para a formação de nações como a França, país do qual os manuais didáticos da época eram importados. Posteriormente, deu-se lugar a narrativas históricas na trajetória do Brasil, porém voltadas para os considerados heróis da nação como Tiradentes e Dom Pedro I.

O ensino de História nasce no período imperial atendendo a uma necessidade instalada no Brasil desde o período colonial: a criação e a consolidação de uma identidade nacional. A historiadora Thais Nívea da Fonseca e Silva aborda essa questão a respeito da construção da identidade nacional em um país com grande extensão territorial sob a administração imperial:

Como pensar na formulação de um projeto de educação para o Brasil, numa perspectiva uniformizadora, naquele império vasto e plural que, na segunda metade do oitocentos, passava por sensíveis transformações? Se a análise se volta para os posicionamentos e as ações das elites políticas e intelectuais, será necessário considerar uma dimensão que creio ser de grande importância para o tema, isto é, a da construção de uma identidade nacional (FONSECA, 2011, p. 46).

A partir do início do segundo reinado, tornava-se cada vez mais urgente a criação de elementos unificadores no Brasil, uma identidade nacional. É por meio do Ensino de História que esse projeto irá caminhar desde o período imperial até a atualidade.

Essa função na formação e consolidação de uma determinada nação do Ensino de História pode ser debatida a partir da frase do político e escritor nacionalista francês Maurice Barrès citada e analisada por Marcel Detienne em *Identidade Nacional, um enigma*. De acordo com Barrès, os mortos são rememorados pela História e passam a constituir a memória nacional:

Para fundar uma nação, 'é preciso um cemitério e um ensino de história': a fórmula de Barrès é fácil de memorizar. (...) Do ensino de História Ernest Lavisse cuidou desde 1892 (...), e não cessará de assumir essa alta responsabilidade, especialmente no ensino 'primário', com os manuais de História da França que formaram o sentimento nacional, instruíram a educação moral e fortaleceram o culto da pátria, para além mesmo de todas as expectativas (DETIENNE, 2013, p. 37).

A narrativa de acontecimentos heroicos e a exaltação dos líderes políticos da História do Brasil tinham por objetivo a formação de cidadãos comprometidos com o amor à pátria e a formação de um sentimento nacionalista. Era função do ensino de História garantir a formação de um grupo comprometido com os interesses do Estado. Então qual era o objetivo do Estado com essa ação? Por que o ensino está diretamente relacionado a essa prática do Estado? Formando um "cidadão modelo", o Estado tem o objetivo de diminuir as manifestações contrárias e os movimentos de revolta, a educação transformada em algo público e obrigatório é o canal principal de atuação do Estado na formação desse tipo de indivíduo.

Durante o Segundo Reinado, como vimos no tópico anterior, houve o empenho do governo imperial em criar o consolidar um discurso baseado na figura do índio como um herói destemido no território nacional e a tentativa de desvincular a figura do imperador do português conquistador. "A literatura exaltava o índio 'em seu estado puro', imaginando, valente e orgulhoso, que preferia morrer a ser aprisionado pela tribo rival. Fisicamente distante e idealmente reconstruído, o índio não incomodava, portanto" (PINSKY, 2002, p. 16).

Posteriormente, com a abolição e início da República, o ensino de História muda sua posição em relação ao papel do negro na sociedade, acompanhando o projeto de formação da nação brasileira, pensado e executado pelas elites do país.

Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/ civilizatória conduzida pelo branco português/ europeu e cristão. Em decorrência institui-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um “bem comum”, processo, portanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições. O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira (NADAI, 2002, p. 24-25).

O ensino de História tinha, portanto, um compromisso com a criação do nacionalismo brasileiro. Essa ideia era, na verdade, uma herança dos franceses que ofereceram durante muito tempo um modelo a ser seguido. Os manuais didáticos utilizados nos primeiros anos de ensino do Colégio Pedro II vinham diretamente da França. Durante algum tempo, era a história desse país que os alunos da educação básica aprendiam.

Quando a educação no Brasil passa a ser orientada pelo Estado, ela surge a partir do estudo de trajetórias históricas exteriores ao Brasil. Ou seja, há, no início, a exaltação dos franceses, aqueles que durante muito tempo foram considerados o modelo perfeito de arte e educação. A estrutura educacional no nosso país começa a partir dos valores franceses e assim permanece durante séculos.

Até hoje, nossos modelos educacionais são importados de outros países que possuem realidades sociais e econômicas muito distintas das nossas. Um exemplo disso é a construção da atual Base Nacional Comum Curricular, elaborada a partir de modelos de outros países que já possuem uma Base, como Estados Unidos, Austrália e Canadá⁶.

Assim, a educação começa por um caminho equivocado e assim continua até hoje: o de acreditar que o Brasil, independentemente de sua trajetória política e social, conseguirá se adequar a moldes que “deram certo” no exterior. Considerando que a ideia de dar certo ou não, depende do ponto de vista do sujeito que observa e adota esses moldes, ou seja, o próprio Estado.

⁶ No caso dos EUA, a Constituição desse país permite que cada estado tenha mais autonomia quanto à adoção de normas e leis. No ano de 2010, quando a Base Comum norte-americana foi criada alguns estados como o Texas e o Alasca se negaram a adotar a nova normativa educacional. Na Austrália, a Base demorou cerca de 20 anos para ser concluída, uma vez que o governo australiano pensou não somente na criação e normalização de uma Base, mas também no treinamento e profissionalização dos professores para seguirem o novo documento. As Bases desses países serviram de modelo para a brasileira, porém devemos considerar que a situação política, econômica e social dos EUA é distinta do Brasil.

A criação e exaltação de símbolos nacionais como a bandeira e o Hino fazem parte da formação de uma memória coletiva relacionada à construção e manutenção da identidade nacional brasileira. É por isso que ainda durante o império foram criadas disciplinas voltadas para a formação moral e cívica dos alunos nas escolas.

A fim de elaborar uma história unificadora, baseada em narrativas heroicas e valores patrióticos, o IHGB passa a ter a responsabilidade de criar uma determinada história nacional e propagá-la por meio da educação no país. Os próprios membros desse Instituto ficaram responsáveis por elaborar materiais didáticos que seriam utilizados no Colégio Pedro II; inclusive, havia professores do Colégio que eram membros oficiais do IHGB. Esses materiais continham a valorização do nacionalismo e da monarquia objetivando uma formação cívica e moral.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi fundado a partir da iniciativa do marechal Raimundo José da Cunha Matos, militar de origem portuguesa que se dedicou à pesquisa histórica sobre Minas Gerais e sobre o Rio de Janeiro e do cônego Januário da Cunha Barbosa que, durante o Primeiro Reinado, desempenhou funções relativas às de jornalista, escritor, político e líder de destaque na maçonaria brasileira. O Instituto foi criado devido à ausência de um órgão que abrigasse aqueles que se dedicavam à pesquisa e à escrita da História do Brasil, como era o caso de seus fundadores.

O período de sua criação é marcado por uma extrema instabilidade política. O Império passava por uma grave crise devido à abdicação de Dom Pedro I e à instalação do regime regencial, sem a figura de um imperador do comando, o país vivia diversos movimentos de revolta.

A maior parte dos primeiros integrantes do IHGB era lusitana e possuía posição privilegiada na sociedade brasileira do período. Estavam, portanto, de acordo com os interesses do Estado na formação de uma sociedade unificada em um momento conturbado. A nação deveria ser instalada e os membros do IHGB usavam o ensino de História e o sentimento patriótico para a execução de um projeto de nação.

De maneira geral, pode-se afirmar que o perfil dos membros que engrossaram as fileiras do IHGB foi este: elementos oriundos da burocracia estatal, logo comprometidos com a ordem que representavam, apesar do Instituto se definir como instituição político-cultural – apartada, desse modo, dos debates políticos. A hegemonia estabelecida pelos membros do IHGB – que representavam também a elite pensante – era dupla, estendendo-se pelo Estado e pela sociedade civil, na qual possuíam ativa participação como clérigos, jornalistas e professores. Destacava-se aí o papel da escola, canal de formação dos filhos da elite – por conseguinte, de reforço do cimento ideológico – e, consequentemente, de difusão dos valores dominantes pela sociedade (CALLARI, 2001, p. 61).

Quando os manuais didáticos passaram a ser produzidos no Brasil, pelos próprios profissionais do Colégio Pedro II com as orientações do IHGB, o modelo adotado era proveniente dos antigos manuais de Ernest Lavisse⁷. O foco da História nesses manuais era então, a narração que visava exaltar valores nacionalistas e a criação de heróis nacionais.

A função do ensino de História direcionada para a formação de uma identidade nacional, fez com que essa disciplina passasse a ocupar um papel central na formação política do país, como afirma Fonseca:

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder (FONSECA, 2011, p. 24).

O ensino de História, o patriotismo e a formação cidadã andavam juntos. Assim permaneceram durante anos no Brasil. Na verdade, perguntamo-nos se esses fatores foram pensados separadamente em algum momento da nossa formação histórica, tanto no presente como no passado.

As datas comemorativas são estabelecidas com objetivo de criar uma determinada memória em relação à história do Brasil. A partir do período da Primeira República e, ainda atualmente, é comum que diversas escolas façam atividades em torno de datas como sete de setembro e quinze de novembro. Durante a Era Vargas e a Ditadura Militar, essas manifestações eram rigidamente executadas pelas escolas em sinal de patriotismo.

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional de hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. Acompanhando o cuidado com que as autoridades educacionais organizaram e fiscalizaram tais práticas escolares e seguindo o conteúdo das denominadas “festas cívicas”, é possível verificar que o ensino de História do Brasil não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula. Além da “História da Pátria” ser tema preferências de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional (BITTENCOURT, 1990, p. 163).

⁷Ernest Lavisse foi um historiador francês nascido em 1842. Lecionou em Sorbonne e se tornou um grande nome no ensino de história francês a partir da publicação de *História da França* em 1892. Em 1884 foi editado o *Petit Lavisse*, obra didática utilizada no ensino de história nas escolas públicas na França, se tornando uma importante referência no Ensino de História na França naquele período. O trabalho de Lavisse foi estruturado a partir do estudo e ensino de história da França e de valores cívicos.

Com o início do período republicano novos heróis nacionais são criados com o objetivo de ressaltar os valores da república. Tiradentes é o principal, aclamado pelos militares como grande republicano que ansiava pela liberdade do Brasil. Nesse período, as cartilhas escolares receberam um tom patriótico como o das poesias de Olavo Bilac que passaram a compor materiais didáticos usados nas escolas nos primeiros anos da República Velha.

A PÁTRIA

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! Não verás nenhum país como este!
 Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
 Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
 Quem com o seu suor a fecunda e umedece,
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!
 Criança! Não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!

Olavo Bilac. 1904.

Nesse momento, percebemos a produção literária do país a serviço de um projeto educacional do Estado, aquele que forma crianças de acordo com valores cívicos, nacionalistas. O Ensino de História aponta para a formação de cidadãos comprometidos com o amor pela pátria e pelo crescimento do Brasil. Durante esse período, a função do Ensino de História estava longe da análise crítica proposta atualmente e mais perto da reafirmação e reprodução de sentimentos ligados à nação brasileira.

Na introdução do material didático de Rocha Pombo⁸, *História do Brasil*, publicado no ano de 1925, podemos notar a relação estabelecida entre a formação do cidadão, o estudo da História e o amor à pátria:

É necessário criar entre nós, antes de tudo, o gosto pela nossa história - sem o que, não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo. O que é preciso para isso, a

⁸ José Francisco da Rocha Pombo nasceu no Paraná no ano de 1857 e faleceu no Rio de Janeiro em 1933. Foi jornalista, escritor, professor, poeta e historiador, um dos fundadores e dirigentes do jornal O Povo. Rocha Pombo defendeu ideais republicanos e abolicionistas. Em 1900, Rocha Pombo passou a integrar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a produzir materiais didáticos que estavam de acordo com ideais nacionalistas do período.

meu ver, é ir começando por aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, a infundir sentimento, poupando o mais que for possível a memória. E depois aqueles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos -que recorram a mais largas fontes. O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este - o de mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto (POMBO, 1925, p. 3).

A introdução de Rocha Pombo deixa claro quais sentidos e sentimentos devem ser atribuídos ao estudo da História. O valor patriótico e o amor pela bela nação estão impressos na frase do autor com o objetivo de atrair o interesse pelo estudo da nação. Ou seja, o estudo da História não partiria dos problemas identificados no presente dos estudantes, e sim pelo amor ao belo país. O aluno deveria estudar a história de seu país não para pensar, formulando críticas sobre os diferentes momentos históricos, mas deveria estudar o passado porque ama seu país.

É possível identificar também na breve introdução à questão da exaltação de heróis nacionais. Pombo se refere àqueles que defenderam nossa pátria. Ao longo do livro, então, encontram-se figuras de líderes como Dom Pedro I, colocadas como salvadoras da pátria e da honra brasileira. Essas figuras passam a integrar o cotidiano dos alunos e na vida adulta se cristalizam como heróis e grandes nomes da nação.

Esse processo que ocorre desde os primeiros anos da educação até a vida adulta está relacionado à construção de uma memória coletiva. Esta é construída a partir de determinados elementos para que sejam repetidamente lembrados por uma comunidade ou país. A partir dela, os membros de um país passam a partilhar aspectos em comum criando um sentimento nacionalista.

Durante o governo Vargas, os valores de nacionalismo e patriotismo serão novamente reforçados. É nesse período que há no Brasil uma redescoberta da obra de Debret com a aquisição de diversas aquarelas do pintor pelo empresário Raymundo Ottoni de Castro Maya que, atualmente estão nos Museus Castro Maya.

As imagens de Debret acabam por dialogar com o período político do Brasil, uma vez que Getúlio Vargas procurava associar seu governo à imagem do Segundo Reinado brasileiro, tentando reforçar valores patrióticos e nacionalistas, típicos do governo de Dom Pedro II. “De todo modo, o próprio Getúlio Vargas propunha uma revalorização da história

monárquica, estabelecendo, inclusive, um elo entre o final do Império e seu governo, o que aponta para um tipo de revivescimento coerente com o período” (TREVISAN, 2011, p. 256)⁹.

É interessante notar como a obra de Debret por si só não teria o mesmo destaque na atual sociedade brasileira se não fosse esse processo de redescoberta das obras do pintor e ao papel de diferentes governos em reforçar as imagens de Debret na construção da identidade nacional. Não apenas no governo Vargas, mas até atualmente, as aquarelas do pintor francês são constantemente lembradas em exposições que marcam datas comemorativas como o aniversário do Rio de Janeiro. Datas como o aniversário da capital carioca, o dia da bandeira ou da proclamação da república passaram a constituir o “calendário” do Ensino de História no Brasil, contribuindo para a construção do que é o “ser brasileiro”. No próximo tópico, abordaremos brevemente a relação da memória e do Ensino de História atrelada à construção de identidade nacional.

1.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E NAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Desde que a História passou a integrar os programas das escolas, ela teve por objetivo contribuir para a formação de uma unidade nacional e de um determinado sujeito, chamado de cidadão pelo Estado. A formação de uma identidade nacional não pode ser analisada sem pensarmos na atuação do poder do Estado. “Na verdade, falar em cultura brasileira é falar em relações de poder” (ORTIZ, 2005, p. 8).

O Estado, então, irá se empenhar na construção de uma memória coletiva. A memória coletiva será formada a partir das memórias individuais compartilhadas dentro de um mesmo grupo. Ou seja, o ambiente habitado pelos indivíduos influencia diretamente na construção de suas memórias, de acordo com Maurice Halbwachs:

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto

⁹ A redescoberta de Debret durante o período do modernismo no Brasil é profundamente analisada por Anderson Ricardo Trevisan em sua tese de doutorado, defendida no ano de 2011 pela Universidade de São Paulo. Trevisan aponta e analisa fatores fundamentais para a redescoberta de Debret durante o século XX no Brasil, esses fatores são: a compra das aquarelas de Debret por Castro Maya, as críticas modernistas e a divulgação de imagens de Debret pela *Revista da Semana* que publicou diversas imagens do pintor francês entre os anos de 1910 e 1930 no Rio de Janeiro. A Revista da Semana, então teve suas publicações relacionadas ao artista, antes mesmo da compra da coleção por Castro Maya, logo as publicações desse periódico, tornam-se extremamente importantes para entendermos a retomada de Debret no Brasil no início do século XX e a permanência das obras do artista em diversos espaços da sociedade brasileira até a atualidade, de acordo com Trevisan.

de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 1990, p. 34).

A manipulação da memória coletiva é uma das ações do Estado para a formação de uma identidade nacional. De forma prática, é por meio da preservação de determinados locais de memória como museus, patrimônios históricos materiais ou imateriais que o Estado pode manipular o que deve ou não ser lembrado. Logo, a memória constitui-se como um importante aspecto da identidade nacional.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LEGOFF, 2013, p. 435).

A construção de uma memória coletiva por meio de símbolos, heróis ou locais considerados importantes para a trajetória histórica do país irá contribuir para a consolidação de um sentimento de pertencimento a um determinado local, cidade ou país. Ao adotar determinados patrimônios como representantes de uma memória local ou nacional, o Estado cria em seus cidadãos um sentimento de compartilhamento de pertencimento.

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. (...). Enfim, sem a memória não se pode situar sua própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. Essa perda de referenciais históricos, pautados na memória da cidade, nos dá a estranha sensação de que somos “estrangeiros” em nossa própria casa. Sem a memória não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos (ORÍÁ, 2017, p. 139).

O direito à memória, ao conhecimento sobre a formação histórica e cultural de seu país está relacionado à atuação cidadã do indivíduo na sociedade. A formação do cidadão brasileiro está fortemente ligada ao ensino de História e à identidade. Um determinado indivíduo que vive em um país se reconhecerá como membro daquela localidade ao passo que compartilhe de valores culturais, de uma memória com outros indivíduos e também, quando se reconhece como um cidadão.

A formação cidadã de uma identidade não deixou de ser uma função do ensino de História no Brasil. Mesmo após anos de sua criação e diversas mudanças nesse campo do conhecimento escolar, a História ainda continua a ter diversas funções atribuídas a ela ainda durante o século XIX.

Atualmente, os principais documentos que regem o Ensino de História são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), ambos publicados durante a década de 1990. Esses documentos conferem à História a função de contribuir para a formação cidadã do aluno e para a consolidação de uma identidade.

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdo de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdo da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e auto reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. (...). Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania** (Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, p. 12 – 22, grifo nosso).

Os documentos oficiais da década de 1990 ofereceram às editoras brasileiras novos caminhos para a elaboração dos livros didáticos. Os PCNs, principalmente, passaram a oferecer uma rota de habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica. Aliado a isso, o Ensino de História sofre mudanças importantes devido aos intensos debates na área de História Cultural no país, sobretudo a partir da década de 1980. Esses debates permitiram que os livros didáticos adotassem novas fontes e novas discursões em torno da produção historiográfica. Porém, diversas ideias e discursos acabam sendo perpetuados por esses materiais e permanecem até hoje. Muitas visões acabam sendo cristalizadas por meio dos discursos incluídos nos livros didáticos.

Instrumento de trabalho indispensável, pois não há professor que nele não se apoie, o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil. E, ainda, a ele cabe uma parte importante da função de continuar alimentando uma concepção de História do Brasil, que vem sendo construída desde o século XIX (ABUD, 1998, p. 81).

Essa insistência se refere a um determinado projeto do Estado relacionado à construção do que é ser brasileiro. Muitos discursos acabam sendo apenas reproduzidos pelo material didático, como aborda Carlos Vesentini no texto *Escola e livro didático de História*.

Parece-me, ao menos neste nível da pura difusão, existirem algumas operações. É no tornar simplificado e unitário o conhecimento que apenas um discurso se reforça e toma o “ar” de verdade. Explico-me. Acho ter evidenciado essa operação de projeção de uma categoria, de um tema, memória do vencedor. E não é o livro didático quem se oporá a ela, antes a repete. Mas essa reiteração passa primeiro por simplificar esses temas, os quais no seu momento eram bastante complexos – seja “descobrimento”, seja “revolução”. E nessa operação cada um deles toma o sentido unitário recebido por nós, com qual o vemos – passo necessário para a “fatualização” (VESENTINI, 1984, p. 79).

O texto de Vesentini chama atenção para uma questão central: a de que o livro didático muda, avança e acompanha debates acadêmicos. Porém há certos temas que são cristalizados na memória e no imaginário, o que não é culpa exclusivamente dos livros didáticos, que muitas vezes reproduzem determinadas ideias e visões, mas são temas que estão inseridos dentro de uma problemática maior, para além do livro, relacionada a aspectos da formação política e do Ensino História no país ao longo do tempo.

A criação de uma identidade unificadora gera um problema dentro do Ensino de História. Os alunos passam a ter contato com essa identidade, diferente de sua localidade ou realidade social, e com o mesmo discurso que pretende criar uma unidade nacional. Porém esse discurso foi produzido por e para um grupo em específico, o grupo que no século XIX possuía o fácil acesso à educação no Brasil: a elite.

Ao falar do sentimento nativista, do estrangeiro explorador, da unificação nacional além e acima das desavenças eventuais, passa-se ao aluno uma visão de mundo que tem a ver com o seu presente e não com o passado pretensamente narrado com objetividade. (...). Que esta pretensa unidade seja construída por pessoas que recebem 30 ou 40 dólares de salário mínimo mensais e moram em favelas juntamente com outras que recebem mais de cem vezes esse valor e residem em confortáveis apartamentos, isto não importa. O mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis, nos momentos de solidariedade nacional, na história dos que fizeram o país do jeito que ele está, forte e unificado (PINSKY, 2002, p. 15).

A criação de um discurso unificador tem por objetivo amenizar as diferenças sociais, culturais e retirar qualquer peso negativo de um passado marcado por exploração e violência. Muitas fontes históricas foram utilizadas para a construção desse discurso. Dentre essas fontes estão as imagens e os textos dos viajantes europeus do século XIX. As imagens usadas na Educação Básica que retratam o período colonial e imperial do Brasil mostram determinados

discursos e ideias. As imagens de Debret e outros artistas do mesmo período não falam por si só, porém a forma com que elas foram usadas e manipuladas posteriormente e até a atualidade mostram o objetivo de amenizar determinados discursos e fatos do passado. Essa análise será aprofundada no terceiro capítulo desse trabalho.

No capítulo a seguir iremos abordar o que são os livros didáticos, sua trajetória no Brasil e quais as políticas envolvidas na produção e distribuição desse material. O livro didático passou a compor a memória nacional ao aderir em suas páginas símbolos da história brasileira e produções artísticas que contribuíram para a formação da identidade nacional. O livro didático é, portanto, um material que ao longo do tempo, se tornou cada vez mais complexo e político, passando a contribuir positivamente ou negativamente para o Ensino de História e a chamar a atenção de determinados grupos da mídia e jornalistas do Brasil.

CAPÍTULO II

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

2 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O livro didático é um material comum a todas as escolas de Educação Básica no Brasil. O material pode ser definido como um auxiliar pedagógico do professor e dos alunos, contendo textos explicativos, exercícios, atividades, sugestões de sites, filmes, músicas e sugestões de outros livros. Muitas vezes os livros didáticos foram nomeados como os vilões responsáveis pelos problemas da educação no Brasil, considerados generalistas ou extremamente ideológicos; como objeto que ocupa o lugar no currículo escolar ou, até mesmo, o culpado pela falta de profissionalização dos professores.

De fato, os livros didáticos, principalmente após a década de 1990 no Brasil passaram a ocupar o lugar dos currículos escolares determinando o que os alunos da educação básica deveriam estudar ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Muitos professores também passaram a deixar especializações e estudos de lado, focando suas aulas apenas nesses materiais, o que são aspectos negativos, pois restringem o horizonte de ideias na educação.

Contudo, o livro didático não é um vilão se considerarmos também o modo como o professor usa esse material. O livro pode ser classificado como um ótimo material devido aos recursos e atividades que apresentam. No entanto, o mau uso pelo professor pode transformar esse material em algo negativo nas aulas. Nossa pesquisa, entretanto, não tem o foco voltado para o uso dos livros didáticos pelos professores. Vamos nos voltar para o material em si, para as coleções, para a abordagem de Debret mostrada por esses materiais e como os livros didáticos ainda contribuem para a manutenção de um sentimento patriótico por meio das litogravuras do viajante francês.

As pesquisas em torno do livro didático vêm crescendo no Brasil desde a década de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Quando a professora Dra. Circe Bittencourt, importante referência no Ensino de História, defendeu sua tese intitulada *Livro didático e conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*, em 1993, havia pouquíssimos trabalhos publicados no Brasil com essa temática.

A tendência é que os trabalhos acadêmicos sobre coleções didáticas no Brasil aumentem¹⁰ cada vez mais devido às mudanças em relação às políticas educacionais no país e aos debates em torno da nova Base Comum Curricular.¹¹ Durante esse capítulo, vamos abordar a trajetória do livro didático no Brasil, suas políticas governamentais, as críticas direcionadas a algumas coleções e a relação do livro didático de História com a construção da identidade nacional, sem nos esquecermos de que o Estado está fortemente ligado à construção desse tipo de material.

Os livros didáticos surgiram associados ao poder da Igreja e do Estado. No Brasil, a educação durante o período colonial esteve ligada ao trabalho dos padres jesuítas. Posteriormente, o Estado e a Igreja Católica passaram a ter o domínio da educação no país. Com a instituição da República, o Estado passou a ter cada vez mais influência e controle dos conteúdos escolares. A historiadora Thaís Nívea de Lima e Fonseca aborda essa fase do Ensino no Brasil com atuação da Companhia de Jesus e divergências entre Estado e religião com o crescimento das ideias iluministas no contexto do século XVIII:

De forma geral, a Companhia de Jesus e o Estado Português, convergiram na concepção da colonização como uma empreitada também de cunho religioso, em sintonia com as determinações do Concílio de Trento e dos princípios de fundação daquela ordem religiosa. No entanto, a convergência de interesses para por aí e as divergências foram agravando-se com o passar do tempo, chegando ao seu posto máximo durante o governo do Marquês de Pombal (1750 – 1777), quando a Companhia foi expulsa de Portugal e de todos os seus domínios de ultramar. A administração pombalina, na segunda metade do século XVIII, ilustra bem a

¹⁰ Diversos núcleos e grupos acadêmicos têm se dedicado ao estudo dos livros didáticos nos últimos anos. Além da professora Circe Bittencourt associada à Universidade de São Paulo, USP, considerada uma das primeiras e mais importantes historiadoras a se dedicar ao estudo dos livros didáticos, autora da tese *Livro didático e conhecimento Histórico: uma história do saber escolar* defendida na década de 1990 temos outros grupos e professores dedicados a esse tema de pesquisa. O LEMAD – Laboratório de Ensino e Material didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP criado em 2008 conta com um acervo de cerca de quatro mil livros, em sua maioria didáticos. Esse laboratório tem como função o estudo, preservação e digitalização desse material para auxiliar no estudo de pesquisadores voltados para essa temática. O laboratório conta com livros didáticos de diversas disciplinas, no campo da História, há livros do início do século XX até mais recentes. O LEMAD é coordenado pelos professores Ana Maria de Almeida Camargo, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Maurício Cardoso e Sylvia Bassetto. O professor Kazumi Munakata vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC /SP, se dedica desde o doutorado à temática dos livros didáticos de História. Kazumi defendeu a tese *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* em 1997, e desde então publica diversos artigos publicados sobre questões relacionadas ao livro didático no Brasil. O projeto *Narrativa nos Livros didáticos de História: entre diálogos e tensões*, apoiado pela UERJ e pela FAPERJ, coordenado pela professora Doutora Helenice Rocha vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro disponibiliza um banco de dados sobre 15 coleções didáticas voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental do PNL D 2011. No ano de 2017, esse grupo publicou o livro *Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas*, reunindo diversos artigos sobre a temática, fruto do trabalho desenvolvido pelo projeto. Esses são alguns dos profissionais que se dedicam até a atualidade ao estudo dos livros didáticos no Brasil, há diversos outros em diferentes instituições que têm se voltado para esse importante tema.

¹¹ No momento de elaboração desta dissertação, a Base Nacional Comum Curricular encontrava-se em fase de aprovação. A BNCC irá influenciar diretamente na construção de livros didáticos e no mercado desse material no Brasil. As editoras e escolas públicas e particulares têm até 2020 para adequar seus materiais e currículos.

compreensão, por parte do Estado, influenciado pelo Iluminismo, do papel da educação no processo de modernização ligada às ideias de progresso, de civilização, de humanidade e de crença nas leis e na justiça como promotoras do bem-estar e da felicidade dos homens. (...) (FONSECA, 2011, p. 39-40).

Após a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil ficou fragmentada, não havendo uma reorganização imediata de um ensino público e centralizado. Fonseca aponta o fato de que Igreja e Estado em certos momentos andaram juntos devido ao compartilhamento de interesses políticos e econômicos em comum. No século XVIII, o Estado brasileiro passa a assimilar ideais iluministas vindas do continente europeu. Nessas ideias, religião e Estado devem ser separados garantindo a liberdade de expressão e religiosa do indivíduo. Porém, a ação de Pombal não impede que outros grupos religiosos fundassem organizações de estudos primários, como é o caso dos franciscanos e dos dominicanos, por exemplo. Há um aspecto positivo na separação da educação e da religião, pois garante a liberdade religiosa dos membros de um determinado território. Mas a forma como foi feito no Brasil o rompimento com a única instituição que oferecia um ensino minimamente estruturado foi um atraso na História da Educação no Brasil.

No período Imperial, com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, o Ensino de História e a formulação de manuais escolares tiveram seus primeiros passos. Os alunos do colégio, jovens das elites brancas do país, primeiramente, usavam manuais didáticos importados da França. Logo, estudavam mais a História dos próprios franceses do que a do nosso país.

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados, pois a imprensa, instalada no Brasil por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (SIMAN; SILVA, 2009, p. 4).

Porém, como já abordado, a partir da atuação do IHGB, os manuais passaram a ser escritos no Brasil por profissionais desse próprio instituto que buscavam a valorização do país e a exaltação de valores patrióticos por meio do Ensino de História.

As diretrizes para o ensino de História, consoantes aos objetivos definidos pelo IHGB para este campo do conhecimento, apareciam nas proposições de autores de

livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras. Caso exemplar é do de Joaquim Manuel de Macedo, sócio do IHGB durante décadas e autor de um dos livros didáticos de maior sucesso, da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX. Embora já contasse com programas de estudo desde 1838, o ensino de História ainda carecia de material e de metodologia que o orientasse. E foi esta a motivação de Joaquim Manuel de Macedo, também professor de História do Colégio Pedro II, para escrever *As Lições de História do Brasil* para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II (...) (FONSECA, 2011, p. 49).

Ao iniciar sua tese, a historiadora Circe Bittencourt aborda essa característica da educação no Brasil e do poder do Estado na construção dos materiais didáticos desde sua origem:

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distinguem esta produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. (...) No Brasil, Estado e igreja, afastando-se ou aproximando-se, produziram e efetivaram projetos educacionais variados no decorrer do século XIX e primeiro decênio do atual [século XX], provocando conflitos ou conciliando interesses (...) (BITTENCOURT, 1993, p. 16).

O Estado, ao expandir o acesso à educação, faz isso de uma maneira que continua a controlar o saber escolar. De acordo com Bittencourt, o livro didático possui essa característica, de transmitir um saber que sofre o controle do governo.

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental que passou a se utilizar de vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Dentro de tais perspectivas, o livro didático constitui-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 1993, p. 17-18)

Ao longo do tempo, diversas ações do governo influenciaram diretamente na elaboração dos livros didáticos. A criação de legislações voltadas para a educação e específicas para a construção dos livros didáticos são um exemplo. No que se refere aos livros didáticos, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é hoje, o programa do governo responsável por estabelecer normas de elaboração e compra desse tipo de material no país.

No Brasil, os livros didáticos ocupam uma posição de destaque. A venda e a aquisição desse tipo de material tornam o país um dos maiores consumidores de livros do mundo. Isso se deve ao fato de que o Estado é responsável pela compra e distribuição desse material para todas as escolas públicas do país de Educação Básica, municipais, estaduais e federais por meio do PNLD. Alguns dados mostram como a venda de livros didáticos no país é bem expressiva:

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), em 2016, divulgaram o estudo Produção e vendas do setor editorial brasileira, ano base 2015 (Fipe, 2016), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe). O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais (CASSIANO, 2017, p. 83).

Pensando a partir do ponto de vista da educação brasileira, o livro didático se constituiu como um objeto complexo, pois não é apenas um material ou um aparato de professores e alunos. Os livros didáticos estão inseridos dentro da produção cultural de uma sociedade, seu envolvimento não está apenas no campo da educação, mas também no político e no econômico. O livro didático de História é um lugar de memória e também um objeto político.

De acordo com o pesquisador francês Alain Choppin, o livro didático possui quatro formas de utilização. A primeira é a função referencial, ou seja, o material traduz aquilo que é exposto pelos programas governamentais. A seguir, temos a função instrumental, na qual o livro propõe atividades e métodos de aprendizagem e as duas últimas funções que consideramos mais relevantes. Em terceiro lugar, a função documental, em que o livro fornece uma série de fontes e documentos, no Brasil, a variedade de fontes nos livros didáticos de História surgiu, principalmente, após a década de 1980. Por fim, a última função, que é ideológica e cultural:

(...) é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. **Instrumento privilegiado de construção de identidade**, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifo nosso).

No trecho apresentado grifamos uma característica importante do material didático de acordo com Choppin: a relação com a construção de uma identidade. Atualmente, as coleções didáticas seguem, além das determinações dos editais do PNLD, as normas e objetivos determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Esses parâmetros estabelecem algumas direções que devem ser seguidas pelas escolas de educação básica em todas as áreas do conhecimento.

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental exposto por esse documento está a questão da construção de uma identidade, nacional e individual. Leia-se: “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1996, p. 7).

Como expresso no trecho de Choppin, o livro didático assume um importante papel político dentro de um país. No Brasil, isso é muito evidenciado principalmente devido às políticas ligadas à produção e à distribuição desse tipo material. O que entendemos é que, independente do foco da pesquisa em relação ao livro didático, seja sobre suas fontes ou suas formas de abordar determinado tema, é necessário discutirmos como o livro didático é um produto relacionado a questões políticas e, até mesmo, por questões religiosas. Não podemos nos ater a qualquer aspecto dos livros didáticos sem nos voltarmos pelo menos brevemente, para suas formas de construção e sua ligação com o Estado.

2.1 O PNLD E O MERCADO DE LIVROS DIDÁTICOS

O Guia Nacional de Livros didáticos é um documento divulgado para todos os professores e para a sociedade com resenhas e avaliações de diversas coleções didáticas de várias editoras que submetem seus trabalhos à avaliação de técnicos, professores da educação básica e superior, para avaliarem suas coleções e recomendarem aos professores de todo o país. Já o PNLD foi criado na década de 1930 com outra denominação, passando a ser chamado como conhecemos atualmente, em 1985. Desde sua criação, o Programa passou por diversas alterações e expansões. Ao longo dos anos o alcance da distribuição de livros passou a ocorrer de maneira gradual, hoje, os alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio recebem livros didáticos de todas as disciplinas, e ainda os alunos portadores de deficiência visual recebem material em Braille.

O processo para a seleção dos livros didáticos começa com o lançamento do edital do PNLD. Esse edital estabelece as normas gerais e específicas que as editoras devem seguir na elaboração de suas coleções, incluindo os manuais para o professor. O edital estabelece diversos critérios para a inscrição e processo de seleção como prazos, datas, número de páginas, informações que os livros didáticos devem conter sobre autoria e edição, informações sobre o processo de avaliação, itens que geram a exclusão da coleção e especificação quanto à formação e especificações para cada área do conhecimento.

Após o prazo de inscrições, as coleções passam por uma primeira avaliação geral. Caso a coleção atenda a especificações gerais e básicas como limite de páginas, presença de imagens, numeração, dentre outras, o processo irá para uma segunda etapa, a análise pedagógica.

A avaliação pedagógica é realizada por uma equipe de uma instituição de Ensino Superior¹² que deve formar um grupo de avaliadores com seu quadro de profissionais, professores convidados de outras instituições e professores da educação básica da rede pública de ensino. No ano de 2015, a instituição responsável pela avaliação foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A equipe de 2015 contou com diversos profissionais dessa instituição e de outras como a Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e outras. Apenas quatro professores da rede pública de Ensino Médio participaram do processo de avaliação. Aqueles que estão mais próximos da realidade das escolas, atuando no meio, são os que menos estão envolvidos no processo de avaliação do material que irão usar em seu cotidiano escolar.

Os livros didáticos que são aprovados pela equipe passam a compor o Guia de Livros Didáticos, publicação que surgiu em 1996, disponível para consulta popular e dos professores por meio do site do Ministério da Educação. Os professores das escolas públicas podem a cada três anos escolher as coleções que desejam trabalhar de acordo com seus critérios profissionais. Porém, essa escolha pode sofrer diversas influências ou, até mesmo, não ser concretizada. Muitos professores relatam que por vezes a coleção escolhida não foi aquela que chegou até os alunos no início do ano letivo. Esse fato está relacionado ao concorrido mercado de livros didáticos, existente hoje no Brasil em decorrência da existência do PNLD.

Desde sua criação e processos de reformulação, principalmente, após 1985, o PNLD tem agregado em seus editais diversas exigências que visam melhorar a formulação dos materiais didáticos, além de atualizar as coleções de acordo com as perspectivas de Ensino e de mercado. É interessante pensar sobre o contexto histórico em que o PNLD foi criado e suas reformulações posteriores que foram feitas. A partir de 1985 e durante a década de 1990, mudanças importantes foram atribuídas ao programa. Essas mudanças ocorreram no contexto

¹² Recentemente, nos anos de 2016 a 2018, foram publicados documentos de Chamada pública pela Secretaria de Educação estabelecendo um edital para que as Instituições de nível superior se candidatassem para o processo de avaliação das coleções didáticas. A instituição que seguisse todas as normas do edital ficaria responsável pela elaboração do Guia de Livros Didáticos. No Guia de 2018 da área de História, a instituição responsável foi a Universidade Federal de Sergipe – UFS.

político do fim da Ditadura Militar e reabertura democrática no país. Nesse novo cenário, foi necessário reformular políticas importantes dentro da educação, principalmente aquelas que estabeleciam as normas para a elaboração de livros didáticos.

Alguns dados mostram como, atualmente, o mercado do livro didático é concorrido no Brasil e como algumas editoras detêm a maior parte dos lucros relacionados à compra e à venda desse material. A venda de livros didáticos ao governo hoje é bastante disputada, devido a sua garantia, logo os grandes grupos editoriais acabam fazendo altos investimentos nas coleções e até mesmo na compra de outras editoras com o objetivo de ter mais controle sob esse mercado extremamente lucrativo. Um exemplo disso foi a compra da editora Moderna pelo grupo espanhol Prisa, dono do jornal *El Pais*, o mais importante da Espanha, em 2001, após a editora brasileira ter lucrado cerca de R\$93 milhões em 2000 só com a comercialização de livros didáticos no Brasil¹³.

O mercado dos didáticos no Brasil caracterizou-se pela concentração de poucos grupos editoriais que dominam um setor consideravelmente competitivo, cujo campo de disputa consolida-se por estratégias arrojadas e grande investimento. Como a decisão do livro a ser adotado é feita pelo professor, as escolas são alvo das equipes comerciais das editoras. Assim, várias são as estratégias para a divulgação dos materiais, desde a distribuição de livros ao professor de modo gratuito, para análise e escolha, como a disponibilização de apoio com materiais de outras naturezas, tais como portais na internet e outros complementares, palestras com autores etc. No segmento dos didáticos, há necessidade de uma área comercial muito estruturada, com departamento de divulgação de grande porte, pois esse é um dos critérios para a inserção dos livros no mercado (CASSIANO, 2017, p. 88).

Se um livro didático em uma livraria custa algo em torno de cem reais, esse mesmo livro vendido ao governo tem o valor unitário em torno de seis a dez reais. Porém, o governo arremata milhões de cópias, o que gera um lucro garantido e bem significativo para as editoras. Como mostra Cassiano, o mercado de livros didáticos é competitivo e marcado pela concentração de poucos grupos editoriais, por exemplo, as editoras que mais vendem livros didáticos hoje no Brasil são a Moderna, a Saraiva e a FTD,¹⁴ como mostra Caimi no trecho a seguir:

No que diz respeito à produção e ao financiamento do livro didático, tem-se que os quatro maiores grupos editoriais (Ática, FTD, Moderna e Saraiva) responderam por 64,41% do total de aquisições no ano de 2015 (correspondente ao PNLD 2016). Há que se destacar ainda, a amplitude que os programas de material didático assumem na atualidade no Brasil, o que concede ao nosso país o status de maior comprador de livros didáticos do mundo, mobilizando em torno de 1,3 bilhão de reais anualmente,

¹³ Dados retirados de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2403200133.htm>

¹⁴ No Guia de Livros Didáticos 2015, a editora Moderna contava com 2 coleções, Saraiva com 3 coleções e FTD com 2 coleções.

conforme dados disponíveis no Portal do Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CAIMI, 2017, p. 39).

Essa disputa pelo mercado de livros didáticos no Brasil acaba gerando consequências negativas para a educação. O mercado volta-se para os lucros que o comércio desse material proporciona, acabando por não apresentar coleções diversificadas e inovadoras. As editoras publicam coleções muito semelhantes que são aprovadas pelo processo de avaliação do MEC por apresentarem um determinado padrão. De acordo com Cassiano, essa disputa acaba afastando cada vez mais o Estado do processo de construção do material didático.

(...) nos últimos anos grandes grupos editoriais e redes mundiais de ensino estão “abocanhando” empresas nacionais de diferentes portes, disputando espaços, domínios e poder financeiro. Parcerias e negócios estão transformando a educação brasileira, pública ou privada em ambiente de disputa e de tensões, ficando o Estado cada vez mais à margem desse processo (CASSIANO, 2017, p. 98).

Deve-se também considerar que para a produção de um livro didático há um determinado investimento com pesquisas, busca de autores e o tempo gasto em sua produção. Quando uma editora passa a investir na produção de um livro didático, no entanto, espera um retorno bem maior do que foi investido inicialmente. Então, quando uma coleção é reprovada¹⁵ pelo Programa Nacional de Livros Didáticos, várias consequências são geradas.

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 (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

Os livros didáticos passaram a ser adaptados às exigências do mercado capitalista. Desse modo, as coleções devem atender não só aos parâmetros do governo, mas devem ter potencial para a venda.

Para nossa pesquisa foram escolhidas três coleções didáticas de História, as mais distribuídas no país de acordo com os dados do PNLD 2015: *Coleção História Sociedade e Cidadania*, editora FTD, do autor Alfredo Boulos Júnior; *História Global: Brasil e Geral*, editora Saraiva do autor Gilberto Cotrim, e *História: das cavernas ao terceiro milênio*, editora Moderna, das autoras Patrícia Braick e Myriam Mota. O critério de seleção dessas coleções foi realmente o número de distribuições geral. Escolhemos as três coleções mais

¹⁵ Para o PNLD de 2015, 21 coleções se inscreveram e 19 foram aprovadas, para o ano de 2018, seis coleções de História foram reprovadas pelo PNLD.

distribuídas que, não por acaso, pertencem às três maiores editoras de livros didáticos no Brasil atualmente.

O quadro abaixo mostra a quantidade de livros comprados de cada uma das coleções selecionadas, a partir de dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE¹⁶:

Quadro 1 – Quantidade de livros comprados de cada coleção

Quantidade de livros distribuídos por coleção – PNLD 2015	
Coleção	Quantidade
História Sociedade e Cidadania	1.385.765
História Global: Brasil e Geral	997.744
História: das cavernas ao terceiro milênio	821.104

Fonte: BRASIL ([s.d.], online).

Os livros selecionados para a essa pesquisa são organizados de forma linear, ou seja, ao longo de todo o Ensino Médio os períodos históricos são apresentados de acordo com uma organização cronológica do tempo seguindo a antiga divisão da História em Brasil e Geral e em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Atualmente, as editoras podem apresentar coleções organizadas de forma temática que abandonam essa divisão do tempo e proporcionam um ensino de História a partir da abordagem de temas ou eixos temáticos.

A abordagem temática, a nosso ver, apresenta uma melhor eficiência no trabalho com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, pois não gera a necessidade da memorização de datas e fatos e permite que alunos e professores consigam desenvolver melhor a relação passado/presente e transitar mais facilmente por diferentes tempos históricos. O estudo de História por meio de uma organização temática facilita a compreensão do processo histórico, conceito que envolve concepções complexas como tempo e narrativa.

De acordo com o edital do PNLD de 2015, as coleções didáticas de História deveriam justamente romper com concepções consideradas antiquadas dentro do ensino de História como um ensino voltado para cronologia de fatos. As coleções devem também evitar a falsa renovação, ou seja, lançar coleções com poucas alterações que não acompanham efetivamente as mudanças existentes no ambiente acadêmico, por exemplo.

A **História**, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, vem redefinindo seus princípios e finalidades, apontando novas

¹⁶ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2015**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

proposições acerca dos processos de ensinar e aprender a história escolar, de modo a: **1) desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares;** 2) superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; 3) **avançar para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens.** Entende-se, assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal (com recortes e seleções claramente intencionados), mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento (BRASIL, 2013, p. 51, grifo nosso).

No entanto, o que notamos na maior parte das coleções que compõem o PNLD é a insistência em uma abordagem linear da história. Ao analisarmos também as descrições de algumas coleções presentes no Guia de Livros Didáticos percebemos poucas alterações nas edições. A maior parte das coleções não apresenta uma ruptura com o ensino de História Eurocêntrico como recomendado no edital, e segue a linha de divisão clássica do tempo de acordo os eventos da história do continente europeu.

O Estado aprova essas coleções que vão para as escolas sem passar por muitas renovações propostas. Ou seja, há aqui a posição de neutralidade do Estado, na verdade uma falsa neutralidade, pois o Estado sabe bem qual material chega aos alunos das redes públicas de ensino. Logo, pensamos nos seguintes questionamentos: há um interesse do Estado em uma efetiva renovação dos discursos dos materiais didáticos no Brasil? Uma possível ruptura com o ensino eurocêntrico? Essa ruptura desencadearia em um maior foco em grupos sociais como negros e indígenas tão retratados por Debret no século XIX. Seria esse novo foco interessante para o Estado?

No Guia de 2015, das 19 coleções que são apresentadas, apenas quatro seguem a organização temática. Os dados a seguir mostram como a escolha pela história temática tem diminuído nos últimos anos:

Essa ausência vem sendo notada pelos pesquisadores, tendo sido registrada formalmente no Guia do PNLD 2017 (...). Referimo-nos às coleções com organização temática ou por eixos temáticos que, em outros tempos, “representaram avanços importantes no sentido de redimensionar o campo do ensino de História, tornando tal conteúdo disciplinar mais aceitável ao diálogo com o tempo presente, com as questões relevantes e pertinentes ao universo de significação dos estudantes (...)” Na análise ali apresentada, evidencia-se que em 2005 um percentual de 17% das coleções de história destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental tinha organização temática; no ano de 2008 esse percentual chegou a 24%; em 2011,

registra-se uma queda para o patamar de 7%; e em 2014 novamente sobe para 20% e no Guia do PNLD 2017 não consta nenhuma coleção temática (CAIMI, 2017, p. 45).

Essas análises mostram como ainda há na História uma posição conservadora, o que leva a uma lenta transformação do Ensino no Brasil. As coleções são em sua maioria organizadas em uma forma considerada tradicional, não fugindo de padrões como a linearidade. Algumas coleções vêm acompanhando debates e introduzindo em suas páginas, mesmo que de forma sutil ou superficial, temas novos com novas abordagens. Mesmo assim, há assuntos que ao longo de décadas ainda permanecem da mesma forma, abordagens que não são alteradas, pelo contrário, são cristalizadas pelos livros didáticos.

Um exemplo de um tema que acaba por transmitir sempre a mesma visão pelos livros didáticos é a questão dos povos indígenas e negros no Brasil. Ao estudar o período Colonial, os alunos sempre estão de frente com as mesmas descrições e estereótipos pouco se fala das lutas e da situação desses povos hoje, como o assassinato dos povos indígenas comum em muitas regiões do interior do nosso país. A historiadora Circe Bittencourt faz uma análise dessa questão, expondo como as fontes históricas são usadas para reafirmar determinados discursos.

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. (...) As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. (...) Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico (BITTENCOURT, 2009 p. 305-306).

A insistência na manutenção de determinados estereótipos e visões do passado permanece nas coleções de História devido à concorrência entre as editoras que privilegiam a conquista de mercado à efetiva renovação, e ao fato de que o Estado tem interesses em manter determinadas opiniões e conteúdos, como a velha história a partir do ponto de vista europeu. Porém, podemos observar sim várias mudanças e avanços. Ao comparar um manual didático da década de 1930 com os atuais, percebemos mudanças importantíssimas que acompanharam os debates acadêmicos e os da sociedade em geral. No entanto, ainda restam muitos padrões que não foram rompidos e discursos que não são desconstruídos.

O livro didático, vinculado aos programas oficiais, não renova e ele próprio não se renova, na medida em que não questiona os itens da programação. Mesmo aqueles em se utilizam de interpretações ligadas a novas correntes históricas mantêm a mesma preocupação e a mesma periodização, demonstrando a permanência de alguns aspectos metodológicos, que não se coadunam com as novas interpretações (ABUD, 1984, p. 83).

As avaliações externas como o PISA, Programa Internacional de Avaliações¹⁷ de alunos, e internas como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, e os vestibulares acabam por provocar uma determinada inércia na educação no Brasil. Buscam-se resultados e pouco se olha para os caminhos percorridos por nossos alunos, tão pouco para a construção efetiva de conhecimento. Logo, a escolha pela inércia está relacionada a fatores políticos e a favor de um determinado capital. Com poucas mudanças, um padrão tradicional é mantido, aquele semelhante ao de muitas avaliações, embora o ENEM tenha passado por mudanças significativas.

Atualmente, uma tarefa difícil para um jovem professor de História é tentar mostrar aos seus alunos, com o material didático na mão, como o estudo desse campo do conhecimento pode ter uma função prática em sua vida e em seu cotidiano. As ciências exatas e da natureza muitas vezes ganham o rótulo de “ciências úteis”, enquanto as ciências humanas amargam um lugar da inutilidade nos pensamentos de muitos alunos. É difícil mostrar aos alunos por meio do material didático a função cotidiana da História. Por que as narrativas históricas sobre os antigos hebreus, fenícios e persas não podem ser abandonadas? Por que é importante olhar para a formação do Brasil nos períodos da Colônia e Império? Responder a esses questionamentos não é fácil e os alunos do Ensino Fundamental e Médio não chegarão às respostas sozinhos. Apenas com o trabalho do professor que, infelizmente há muito tempo no Brasil tem se restringido aos livros didáticos, os alunos conseguirão entender a função da História em suas vidas.

O livro didático é sim uma importante ferramenta de trabalho. Acreditamos que não deve ser desconsiderado ou inutilizado. Porém, é necessário criticar o espaço que o livro didático ganhou no Brasil nos últimos anos, principalmente, após a década de 1990, e

¹⁷ O PISA é um programa responsável pela aplicação e avaliação de jovens estudantes a partir dos 15 anos de idade. Diversos países executam essa avaliação, inclusive o Brasil, para medir o nível de desenvolvimento escolar de seus alunos na Educação Básica. O Pisa tem por objetivo apresentar índices que contribuam para a melhoria da educação nos países que participam desse programa, em torno de 60 países. Essa avaliação é realizada a cada três anos, é dividida em três áreas de conhecimento, leitura, matemática e ciências. Seus resultados são dispostos em ordem classificatória por países. A avaliação do Pisa contribuiu para que os governos desses países avaliem a distribuição de verbas destinadas à melhoria da educação e seu efetivo progresso. Ou seja, se um país aumentou seus investimentos e melhorou políticas na área de educação, os seus resultados deveriam ser melhores também, porém não é o que o último resultado mostrou em relação ao Brasil, em ciências por exemplo, o país ficou em 63º lugar em 2016, sendo que em 2012 ocupava a 59ª posição.

entender quais problemas estão relacionados ao uso desse material e, principalmente, aos discursos contidos neles. O que mudou? O que insiste em continuar? Esses questionamentos e críticas devem ser pensados não só a partir da análise de coleções, mas também do mercado editorial que se alimenta dos lucros desse tipo de publicação no país, hoje.

O Estado que anteriormente à década de 1980 ocupava um lugar voltado para edição e coedição dos livros didáticos, passa a ser aquele que regula o processo de construção desse material e também de mediador do processo de aquisição desse material. Porém, por meio dos editais, decretos e leis, não abandona totalmente o controle sobre aquilo que é produzido e dos discursos contidos no material didático. O professor e pesquisador Marcelo Soares Pereira da Silva aborda esse fato:

Outro aspecto a ser destacado reside na maneira como esse Estado brasileiro vem organizando e realizando suas políticas voltadas para o livro didático. Ainda que em determinado momento da trajetória dessas políticas esse Estado tenha atuado como um editor ou coeditor de livros didáticos, predominou nesse percurso sua atuação como comprador e regulador da qualidade e mesmo do conteúdo desses livros. Por meio das normas que foram se produzindo e das avaliações de livro didático que realizava, e realiza, o Estado brasileiro procura assegurar mais do que padrões de qualidade, mas também acaba por fomentar e/ou induzir determinadas perspectivas teóricas e pedagógicas definidas nessas normas (decretos, portaria, resoluções, editais concernentes ao PNLD). Tem-se, aqui, uma combinação de formas de atuação do Estado, ao mesmo tempo, provedor e regulador (SILVA, 2017, p. 119).

Talvez por esse papel de quem paga e que sabe muito bem o que quer receber, o Estado não permite uma total remodelação dos livros didáticos. O Estado avalia, aprova, compra e distribui. As editoras produzem, reeditam coleções que são avaliadas, aprovadas, passam a compor o Guia de Livros Didáticos, são escolhidas e milhões vendidas, por fim o lucro das editoras é garantido. Todo esse “circuito do livro didático” encerra-se nas escolas, com os livros nas carteiras dos alunos e nas mãos dos professores. E é nesse momento que muitos problemas e questionamentos começam a ser feitos.

O mercado editorial de livros didáticos no Brasil tem sido tão atrativo que levou empresas estrangeiras, principalmente as espanholas, a buscarem aqui um mercado consumidor garantido. O livro didático é também mercadoria. Não podemos colocar esse material de forma negativa apenas por isso, não podemos classificá-lo apenas como um produto do sistema capitalista e considerá-lo negativo para construção da educação no Brasil. Porém, esse aspecto do livro didático e sua inserção dentro de um determinado mercado devem ser investigados e considerados em diversas análises a respeito do material didático no país.

O professor doutor Kazumi Munakata faz uma reflexão interessante sobre o fato de o livro didático ser constantemente criticado e julgado devido ao seu valor como mercadoria. Critica-se o livro didático pelo fato de que, ao se tornar uma mercadoria, esse produto não seja elaborado com o devido cuidado e voltado para a melhoria da educação. Que seus agentes produtores estejam interessados apenas no lucro desse mercado. Para Munakata, o lucro não deixa de existir, mas, não se pode dizer que apesar disso não exista uma equipe que está realmente interessada em produzir um bom material:

Talvez seja também interessante perceber, então, que a realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente. Se o efeito disso é a retroalimentação do sistema é outra história (MUNAKATA, 1997, p. 34).

O livro didático é sim mercadoria e está inserido dentro de uma lógica de mercado capitalista em que as editoras buscam o lucro. Todavia, não podemos deixar de ver que apesar desse aspecto o livro didático é um material importante e que seus autores e demais colaboradores se empenhem para fazer materiais melhores e bons para o uso nas escolas, apesar dos interesses do capital. O livro didático é importante e não deve ser deixado de lado ou responsabilizado pelos problemas enfrentados nas escolas públicas hoje, não cabe somente ao material um efetivo sucesso no ensino público, embora ele seja também um de seus agentes.

Outro fator sobre a elaboração dos livros didáticos é o fato de que aquele nomeado como autor na coleção não é o único responsável pelo conteúdo dos livros. O autor é apenas um dos membros de uma equipe grande envolvida na construção desse material. O produto final passa por diversos setores entre editores, diagramadores e revisores. Em cada um desses setores o material sofre diversas alterações e nem sempre essas mudanças chegam até o autor. Às vezes uma imagem é alterada devido ao padrão de tamanho, resolução ou para se adequar ao número de páginas, por exemplo.

Apesar de o material didático ser produzido com a intenção de ser selecionado para compor o Guia de Livros Didáticos e ser escolhido pelos professores da rede pública e assim gerar lucros às editoras, Munakata aborda o fato de que o trabalho empenhado na produção

desses materiais não tem o foco somente nos lucros, ele acredita que os agentes tenham a intenção de realizar sim um bom trabalho.

O interessante é que, apesar de todas as críticas direcionadas aos livros didáticos no Brasil, como seu valor de mercadoria, o que se deve ter atenção é que produção cultural e mercado não podem ser pensados separadamente, ainda mais no campo da educação no Brasil. Apesar de todos os pontos negativos que isso gera, não é possível pensar na dissociação desses campos. Logo, é necessário refletir sobre como a educação e os materiais didáticos no Brasil podem melhorar, mesmo sendo frutos de um determinado mercado extremamente concorrido.

Diversas críticas já foram feitas aos livros didáticos de História distribuídos no Brasil. Um dos casos mais conhecidos é o da Coleção *Nova História Crítica* que, no ano de 2007, sofreu com diversas acusações do diretor de jornalismo da Rede Globo, Ali Kamel, que acusou a coleção de possuir uma visão tendenciosa e de doutrinar crianças do Ensino Fundamental a favor do sistema socialista e contra o capitalismo. [Anexo B] A coleção na época era uma das mais distribuídas e escolhidas pelos professores da rede pública de ensino.

O Guia de Livros didáticos de 2005 definiu a coleção que foi aprovada com ressalvas da seguinte maneira:

A coleção propõe o estudo das transformações históricas da humanidade sob a ótica dos vencidos e valoriza a formação de alunos capazes de pensar a realidade de modo crítico. Há grande diversidade de fontes históricas e o texto didático oferece constantes questionamentos e problematizações que, se bem aproveitados pelo professor, podem gerar situações de aprendizagem com grande potencial pedagógico. No entanto, há limites que exigem atenção. A anunciada perspectiva “crítica” associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico. Os recursos usados para facilitar a apresentação de sínteses explicativas resvalam no maniqueísmo e em uma visão muito simplificada dos processos e contradições sociais. As atividades, supostamente reflexivas e críticas, não incluem proposições que ofereçam ao aluno possibilidades de construção de raciocínio autônomo e se esgotam em caminhos nos quais, em geral, uma única resposta é cabível (BRASIL, 2005, p. 132).

Após a posição do Kamel a coleção foi excluída dos guias posteriores, não sendo mais adotada pelas escolas. Esse exemplo demonstra o poder que as grandes empresas privadas e setores conservadores da sociedade têm em relação à educação no Brasil, influenciando diretamente na escolha dos livros didáticos no Brasil. Outras coleções de grandes editoras como a Moderna também foram alvos de críticas como a coleção *Projeto Araribá*, porém não chegaram a ser excluídas inteiramente, apenas as partes criticadas foram reformuladas.

Portanto, o que percebemos é que o livro didático vem mudando e se adaptando às exigências do Estado ao longo do tempo. Ao mesmo tempo objeto cultural e mercadoria, o livro didático sofre com diversas críticas vindas de diversos setores da sociedade brasileira, principalmente, os que temem uma educação realmente crítica, acusando autores e coleções de “propagarem uma doutrinação ideológica comunista”. Com as novas políticas educacionais e em tempos de retrocesso como os atuais, é necessário ter atenção às reformulações que serão feitas nos livros didáticos daqui por diante.

O livro didático, apesar de estar inserido em um mercado disputado, em que não conhecemos bem as reais negociações entre governo e editoras é um importante recurso de alunos e professores. Assim, a despeito de suas análises individuais, só poderá ser realmente um bom aliado a partir da utilização feita pelos professores nas escolas. Muitas vezes o livro didático é o único livro presente na casa de diversos brasileiros.

Longe de ser um inimigo ou o responsável pelos problemas na educação no Brasil atualmente, o material didático não pode ser deixado de lado pelos professores na educação básica e também pelos pesquisadores das academias. Não podemos afastar o conhecimento das escolas daquele produzido nas universidades do país.

Associado à constituição de uma identidade nacional, o livro didático muda, se atualiza, mas ainda continua a perpetuar determinadas visões e discursos do interesse do Estado. Dentre essas visões está a formação do Brasil colonial e imperial por meio do olhar de estrangeiros como Debret. No próximo capítulo, iremos analisar as imagens de Debret nas coleções didáticas escolhidas para a pesquisa, observando as questões da formação da identidade nacional debatidas ao longo do primeiro capítulo e as relacionadas ao processo de elaboração e aprovação dos livros didáticos pelo PNLD.

CAPÍTULO III

O PAPEL DAS OBRAS DE JEAN-BAPTISTE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Atualmente, as coleções didáticas de História, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e de Educação para Jovens e Adultos – EJA estão repletas de imagens, textos, documentos, sugestões de livros, sites, filmes e vídeos curtos na Internet. Devido ao desenvolvimento da tecnologia e às mudanças no conceito de fonte histórica e suas possíveis utilizações em sala de aula, o que não falta no estudo de História são sugestões e mais sugestões de possíveis fontes para o estudo.

O alargamento no conceito de fonte e suas influências no Ensino de História são notáveis a partir da análise dos materiais didáticos ao longo do tempo. Um dos recursos mais utilizados pelas edições de diversos livros didáticos são imagens, sendo elas fotografias ou reproduções de pinturas clássicas. A presença das obras de artistas como Jacques-Louis David, Jean-Baptiste Debret e Frans Post nos livros didáticos não é novidade. Porém, a forma como essas imagens são reabordadas por essas coleções pode nos oferecer novas visões sobre o uso de imagens no Ensino de História e a formação da visão de Brasil na Educação Básica.

Várias imagens são repetitivamente usadas por materiais didáticos de diferentes coleções e editoras. Quantas vezes nos deparamos com o *Mercado da Rua Valongo*, representação de Debret em sua estadia no Rio de Janeiro? Uma imagem tão comum na memória e nos materiais didáticos. Porém, de quantas maneiras diferentes essa imagem é apresentada para os alunos durante a Educação Básica? Quais reflexões os livros propõem aos alunos a partir das imagens? Quantas dessas reflexões estão voltadas para o reconhecimento da construção de si e do outro ao longo do tempo?

Com a queda do imperador francês Napoleão Bonaparte em 1815, Debret e outros profissionais passam a integrar a Missão Artística francesa que chegou ao Brasil em março de 1816. A Missão teve por objetivo a criação de uma escola de belas-artes no território brasileiro e também o restabelecimento de relações diplomáticas entre brasileiros e franceses. Debret veio integrando a missão no cargo de pintor de história, sua função era retratar não só a corte no Brasil, mas também as cenas do cotidiano do Rio de Janeiro.

O pintor francês passou 15 anos no Brasil. Ao retornar para seu país de origem passou a se dedicar ao trabalho de edição e escolhas dos desenhos que iriam compor os três volumes de sua obra de viagem, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicados em 1834, 1835 e 1839.

Debret acreditava que deveria oferecer à Coroa um retrato fiel das ruas e da vida no Rio de Janeiro. Porém, suas aquarelas e seus textos explicativos, não são apenas retratos fiéis, são representações iconográficas que carregam determinadas visões de mundo e valores correspondentes à sociedade francesa do século XIX, na qual Debret estava inserido antes de chegar ao Brasil. Jean-Baptiste Debret é constantemente lembrado devido à importância histórica do seu trabalho. Não foi apenas um viajante, um visitante. Debret viveu na cidade do Rio de Janeiro e nela participou de eventos importantes como a independência e a coroação de Dom Pedro I. Para muitos pesquisadores, Debret não foi apenas um pintor, foi também um sociólogo e um historiador, pois pensou diversas características da sociedade brasileira que, de acordo com o próprio pintor, iniciava seu processo civilizatório.

Há poucos registros íntimos de Debret durante sua estadia no Brasil [Figura 9]. Durante os seus quinze anos de permanência trocou poucas cartas com alguns de seus aprendizes mais próximos. No que se refere à vida privada do pintor, sua vinda ao Brasil ocorreu em um período conturbado de sua vida: a morte do único filho e a separação da esposa marcaram a véspera de seu embarque ao Brasil. Soma-se a isso o fato de que o jacobino Debret assistia em seu país o fim do governo de Napoleão e a restauração da monarquia.

As aquarelas de Debret ofereceram ao Brasil símbolos e registros do passado. Os indígenas pintados por ele passaram a compor o imaginário de um país exótico e não mais selvagem. O trabalho dos negros pelas ruas da capital passou a ser o símbolo da força e do trabalho que construíram o país. As imagens dos membros da Coroa passaram a representar o nascimento de um passado glorioso a partir do surgimento de um novo líder, o imperador.

As representações de Debret foram constantemente reabordadas em diferentes espaços. Um desses espaços são os livros didáticos que, a partir da década de 1940, mas principalmente, da década de 1980, passam a usar com cada vez mais frequência a obra do artista.

O ressurgimento de Debret no Brasil se deu na década de 1940 quando diversas aquarelas do pintor foram adquiridas pelo empresário Raymundo Ottoni de Castro Maya, passando a fazer parte da coleção dos Museus Castro Maya até o presente. A partir desse momento há, de acordo com Anderson Ricardo Trevisan, uma redescoberta de Debret no Brasil modernista.

Para Trevisan, a redescoberta de Debret a partir da década de 1940 foi fundamental para que as obras do viajante francês passassem a ser cada vez mais lembradas em nossa sociedade em diversos meios, inclusive na educação básica. De acordo com Trevisan, mais do que a importância das pinturas de Debret por si mesmas, a atuação do mercado de arte na

valorização de suas aquarelas influenciou fortemente na redescoberta de Debret e na constante reprodução de suas obras. Outro fator que irá influenciar na redescoberta das aquarelas de Debret e sua vasta reprodução é a criação do Museu Nacional de Belas Artes e do Museu Imperial durante o governo do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Portanto, a fama e a posteridade de Debret devem-se não apenas à sua experiência brasileira, de todo modo registrada em livro entre os anos de 1834 e 1839 na França, mas a sua redescoberta no século XX entre os brasileiros. O interesse que ele atrai, até hoje, talvez seja fruto desses dessas redescobertas, especialmente entre 1930 e 1945 (TREVISAN, 2011, p. 68).

A compra e posterior divulgação das obras de Debret por meio de exposições organizadas por Castro Maya contribuíram para sua difusão em diversos meios de comunicação, e também nos livros didáticos de História. Essa redescoberta de Debret, durante o período modernista no Brasil é, de acordo com Trevisan, fundamental para compreender a presença do pintor francês em nosso cotidiano atual e no Ensino de História.

De qualquer modo, essa redescoberta de Debret, realizada por Castro Maya, foi dividida com o público brasileiro em 1940, o que o coloca como um dos maiores nomes na divulgação do nome de Debret no período estudado²²⁵. E, ainda que nem todas as obras agradassem ao público, a exposição foi um marco e teve considerável repercussão, tornando as obras de Debret presentes em várias publicações subsequentes, bem como em livros escolares (do Brasil e do exterior), imprensa popular, estampas postais, entre outras coisas (TREVISAN, 2011, p. 88).

Atualmente, a maioria das coleções didáticas de História possui em pelo menos um de seus volumes alguma imagem do pintor francês. Essas imagens são usadas de diferentes formas, como para ilustrar textos, confirmar narrativas históricas, exemplificar situações do cotidiano do século XIX ou compor exercícios ou atividades. O que devemos questionar é: Vários viajantes vieram ao Brasil e fizeram representações da vida na colônia, então, por que Debret é mantido? Quais discursos feitos a partir das imagens de Debret permanecem nos materiais escolares até hoje? Qual a relação dessas imagens nos livros didáticos de História hoje com os objetivos de construção e reafirmação de uma determinada identidade nacional?

Quando Debret retornou a Paris e passou a publicar seus livros de viagem ao Brasil, não conquistou sucesso. Até a sua morte em 1848, as vendas eram um fracasso, já que muitos viajantes haviam publicado seus relatos anteriormente à edição organizada por Debret. Porém, a partir da década de 1940, quando Raymundo Castro Maya adquiriu cerca de 500 aquarelas do pintor e as trouxe ao Brasil para compor sua coleção Brasileira, Debret volta a ser cada vez mais lembrado pelos brasileiros em diferentes espaços, compondo com frequência e,

até hoje, as coleções didáticas de História nos trechos sobre estudos do período colonial e imperial.

3.1 DEBRET E A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA POR MEIO DOS LIVROS DIDÁTICOS E DO ENSINO DE HISTÓRIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem a continuidade e aprofundamento de alguns objetivos presentes na Educação Básica. No que se refere ao ensino de História, a formação da identidade e o reconhecimento da cidadania são exemplos de objetivos presentes em todos os níveis da Educação Básica:

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (Ministério da Educação, 1999, p. 22).

O pintor francês abordou em diversas de suas aquarelas a presença do negro na sociedade brasileira no período de transição entre a colônia e o Império. Além das cenas cotidianas de trabalho e castigos, Debret mostrou os tipos de vivência negras, a vegetação brasileira, a relação entre índios, brancos e negros, costumes e paisagens do Brasil nesse período.

Nos três volumes da sua obra de viagem são apresentadas cerca de 150 imagens do artista francês que permaneceu no Brasil durante quinze anos. O que Debret mostrou ia além do olhar de um turista, como afirma Pesavento:

Debret não foi um simples viajante, alguém que só passou pela terra. Uma estadia de 15 anos no Brasil o teriam feito um morador do local, e seu olhar é, pois, portador não apenas dos registros sensíveis do que vê, mas também de uma experiência. Tão longa estadia implicava não só em transformar o espanto do primeiro olhar em imagem a repetir-se no cotidiano, mas também em um esforço de compreender a terra em que vivia. Assim, Debret foi um viajante muito especial, que traduziu em textos e imagens experiências sensíveis elaboradas por uma percepção e elaboração mental do visto a partir de sua bagagem intelectual e pessoal, a qual se acrescentavam as leituras e informações colhidas e realizadas no Brasil (PESAVENTO, 2007, p. 2-3).

Como já apresentamos, o IHGB teve uma função importante no Ensino de História e na análise das aquarelas de Debret. Os pareceristas do IHGB analisaram imagens de Debret e as classificaram como exageradas ou em desacordo com a realidade do país. Os membros do instituto, como vimos nos capítulos anteriores, tinham por função a construção de uma identidade nacional por meio do ensino de História. Essa construção era feita por meio de discursos e imagens. Portanto, as imagens deveriam colaborar para uma visão positiva do Brasil do período colonial e imperial. As imagens de Debret que retratavam os castigos físicos aos negros escravizados e os relatos do viajante francês em relação aos exageros dos feitores portugueses, por exemplo, não faziam parte dos ideais do IHGB para a construção de uma nação formada pelo trabalho do negro, a determinação do português e a coragem do indígena.

Aos poucos as imagens de Debret vão surgindo nos materiais didáticos. Em exemplares do início do século XX podemos ver a presença de suas litogravuras, bem como de imagens de Bento Calixto e Hans Staden (POMBO; MATTOS; DOTTOR, 1974).

Ao longo do tempo, a função das imagens nos materiais didáticos foi se alterando, fazendo uma comparação entre um livro didático da década de 1980 e um atual, podemos ver como as imagens [Figura 10] são utilizadas com diferentes objetivos, deixando o lugar de mera ilustração e compondo atividades e exercícios.

Porém, a função de legitimar textos e confirmar fatos ainda é atribuída ao recurso iconográfico. Muitas coleções didáticas atuais dispõem de textos explicativos acompanhados de obras de Debret, por exemplo, com a finalidade de confirmar uma determinada versão.

Ao analisar as obras percebemos que diferentes imagens ao longo de um mesmo livro aparecem com funções diferentes em atividades, em reflexões críticas, em pesquisas ou para servir de aparato para textos. Essa variação se deve pelo fato de que os livros didáticos, hoje, são construídos por diversos profissionais ao mesmo tempo. Há equipes formadas por vários profissionais que acabam trabalhando em diferentes capítulos da obra. Esse fato aumenta a complexidade do material.

Percebemos que cada vez mais o tratamento com as fontes iconográficas nos materiais didáticos vem melhorando. As imagens aparecem mais claras, têm espaço nas páginas, recebem tratamento quanto a ajustes de cor e nitidez, o que favorece o estudo e análise dessas fontes. O que pode prejudicar o estudo da História por meio das imagens é a forma como são abordadas pelo material. Usar as imagens como confirmação de dados acaba por retirar desse documento seu valor de fonte histórica, passível de análise e reflexão.

Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que elas ocupam em relação aos textos que as acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas. Essa falha, em que muitas obras incorrem, acaba por desvalorizar o potencial das fontes visuais, que consiste em dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas (STRÖHER, 2012, p. 47).

Como Ströher (2012) afirma, o uso de imagens como meras ilustrações nos livros acaba por ser um desperdício de fontes importantes nos materiais didáticos que poderiam ser usadas para ampliar o horizonte de conhecimento dos alunos por meio de análises e questionamentos. Acreditamos que as imagens são recursos importantes na formação intelectual dos alunos, pois oferecem interpretações distintas daquelas que encontramos nos textos escritos. As imagens transmitem discursos de uma forma distinta e permitem que o aluno entre em contato com diferentes representações do passado, identificando aspectos e características diferentes ou em comum com outros períodos em relação ao presente.

As imagens são utilizadas como recursos didáticos com determinadas intenções, apesar das mudanças nos currículos e das novas concepções de história o lugar das imagens ao longo das páginas pode indicar suas relações com o texto, direcionando o leitor à formação de determinadas ideias e definições.

Os textos escritos associados à imagem visual têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura, direcionando o leitor para realizar uma determinada interpretação sobre as imagens visuais e que se relaciona ao conteúdo disciplinar que deve ser estudado. Isso caracteriza, portanto, uma forma didática e editorial que foi sendo construída na relação entre as culturas escolares e os diferentes saberes relacionados à produção dos veículos de informação impressa (BUENO, 2011, p. 29).

Os textos e as legendas associados às imagens passam a compor as imagens também, contribuindo para sua interpretação ou colaborando para determinadas conclusões e opiniões a respeito das representações presentes nos materiais. O próprio trabalho de Debret demonstra essa relação. Em seus livros de viagens, suas litogravuras vêm acompanhadas de textos explicativos e de opinião. Os comentários de Debret contribuem para a interpretação das imagens e também para a construção de determinadas opiniões em relação às cenas retratadas.

Com objetivo de analisar a presença das imagens de Debret nos livros didáticos do Ensino Médio e sua relação com os objetivos dos PCNs no que se refere à questão da identidade nacional brasileira, escolhemos três coleções do Guia de Livro Didáticos do ano de 2014/2015 para a análise.

A coleção que aparece como a primeira mais distribuída no país pertence à editora FTD sob a autoria do historiador Alfredo Boulos Júnior, intitulada *História e Cidadania*.

Foram 1.385.765 exemplares adquiridos e distribuídos pelo governo. A segunda coleção pertence à editora Saraiva, intitulada *História Global: Brasil e Geral* sob a autoria do historiador Gilberto Cotrim com 997.744 exemplares adquiridos e distribuídos. Por fim, a terceira coleção mais distribuída pertence à editora Moderna sob a autoria das historiadoras Patrícia Braick e Myriam Becho Mota, intitulada *História: das cavernas ao terceiro milênio*, sendo adquiridos e distribuídos 821.104 exemplares¹⁸.

No tópico seguinte faremos uma análise de cada imagem de Debret que aparece nessas coleções, buscando entender como são abordadas e de que maneira podem ser relacionadas com a visão sobre a formação da identidade brasileira, propostas pelos PCNs e pelos editais do PNLD.

3.2 ANÁLISE DAS IMAGENS DE DEBRET NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO ENSINO MÉDIO

3.2.1 Coleção História e Cidadania

Alfredo Boulos Júnior é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), mestre em História social pela Universidade de São Paulo (2002)¹⁹. Lecionou em escolas públicas e particulares, atuando na educação básica e em cursinhos pré-vestibulares.

Durante seu doutoramento, Boulos pesquisou uma temática próxima a nossa, com a tese *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*. Nessa pesquisa analisou a presença de representações de grupos de escravizados no Brasil e as abordagens e discursos das coleções didáticas em

¹⁸ Dados retirados do site oficial do FNDE. BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Dados Estatísticos. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 02 out. 2018.

¹⁹ Alfredo Boulos Júnior conclui o mestrado em História com a seguinte dissertação: *África, africanos e os brasileiros em Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, sob a orientação de Elias Thome Saliba. A tese de Boulos possui uma temática ainda mais próxima a nossa análise, intitulada *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções didáticas de História aprovadas no PNLD de 2004*, esse trabalho de Boulos teve a orientação da professora Maria Rita de Almeida Toledo. Em sua tese, Boulos analisou diversas imagens presentes em livros didáticos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, aprovadas pelo PNLD do ano de 2004. Dentre essas imagens, estão algumas representações de Debret que o autor analisa em conjunto com os textos, legendas e atividades presentes nos livros didáticos. Ao longo da leitura do trabalho acadêmico de Boulos e de seu próprio material didático podemos perceber aproximações e distanciamentos entre o que está presente em sua tese, em que ele analisa livros didáticos de outros profissionais, e no que está em sua própria coleção de livros didáticos, assim percebemos os caminhos da produção didática e os desafios em relação as ideias presentes no meio acadêmico.

relação a essas imagens. Nesse tópico então, iremos analisar as imagens de Debret utilizadas por Boulos e em alguns momentos dialogar com os discursos presentes em sua tese, uma vez que algumas imagens analisadas por Boulos em sua tese também surgem nos livros didáticos de sua autoria.

A coleção *História: Sociedade e Cidadania* pertence à editora FTD²⁰ e apresenta, além dos três volumes para o Ensino Médio, quatro volumes do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano, todos de autoria de Alfredo Boulos. A coleção caracteriza-se pela divisão em quatro unidades temáticas e dezesseis capítulos que abordam a história do Brasil e história geral de forma cronológica. No volume do segundo ano do Ensino Médio há oito imagens de Debret. A primeira está no quinto capítulo do livro intitulado “A América portuguesa e a presença holandesa”.

A imagem [Figura 11] apresentada de negros escravizados pertence, de acordo com a legenda apresentada, a uma coleção particular de obras de Debret.²¹ A legenda explicativa contém as seguintes informações: “Os negros escravizados trabalhavam também construindo casas e chafarizes, transportando mercadorias e/ou pessoas, comerciando pelas estradas e vilas como dois destes personagens retratados J. - B. Debret” (BOULOS, 2013, p. 87).

A imagem ocupa quase metade da página e vem associada a um texto explicativo sobre os escravos no Brasil colônia, a legenda explica as atividades dos escravos no período. A presença da gravura de Debret nesse trecho tem por objetivo apenas ilustrar como eram os escravos e seu trabalho nesse período. Nesse caso, a figura desempenha uma função que infelizmente é comum nos livros didáticos, a de reafirmar a narrativa dos textos ou de mostrar como era algo no passado, ganhando um valor de verdade.

No capítulo seguinte, “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, há a segunda imagem [Figura 12] de Debret, *Mercado da Rua do Valongo*. A imagem está localizada na parte central da página e acompanhada de outras duas imagens acima e abaixo. Uma representação dos navios negreiros e outra sobre manifestações culturais dos afrodescendentes. Na página anterior a essas imagens há dois pequenos textos explicativos sobre a travessia dos negros da África ao Brasil e um mapa dos portos de embarque e desembarque dos africanos.

²⁰ No Guia de Livros Didáticos de 2015, a editora FTD possui também a coleção *Novo Olhar História* de autoria de Marco César Pelerini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg.

²¹ A ilustração não compõe os livros de viagem de Debret, é possível encontrá-la em uma edição especial, Caderno de Viagem organizado por Júlio Bandeira, em que é feita uma reprodução do caderno que Debret usava em suas caminhadas pelo Brasil. Imagem disponível também no site da Biblioteca Nacional da França para livre consulta. FRANÇA. **Bibliothèque nationale de France**. França, 2018. Disponível em: <<http://www.bnf.fr>>. Acesso em: 02 out. 2018.

A imagem de Debret vem acompanhada de uma legenda explicativa que contém uma observação quanto ao modo como o artista representou os escravos:

Note que o artista representa os africanos recém-chegados como pessoas conformadas com a situação. A escravidão, associada à pele negra, afetava as representações sociais. Independente de serem escravos, libertos ou livres, os negros eram retratados invariavelmente como inferiores, passivos e sem vontade (BOULOS, 2013, p. 102, grifo nosso).

A legenda apresenta uma ideia pronta e pouco complexa, o que pode ser um prejuízo, já que a imagem deveria levantar questionamentos e críticas em relação ao passado. Na verdade, o que vemos na imagem de Debret não seria um conformismo dos africanos. Deve ser considerado que o ambiente retratado era um dos primeiros que os africanos habitavam no Brasil, logo após sua chegada de uma viagem nada confortável.

Em sua tese acadêmica, Boulos afirma que essa representação de Debret do espaço do mercado de venda de escravos e romantizada pelo pintor francês, ideia que o autor também expressa por meio a legenda que atribuiu à imagem em seu livro didático. Porém, o autor em sua tese, também afirma que os livros didáticos erram em usar legendas que não levam a análise reflexiva das imagens.

No livro de Debret a imagem *Mercado da Rua do Valongo* é colocada por Debret como um exemplo de um tipo de local de venda de negros, comum no Brasil, principalmente, na cidade do Rio de Janeiro. Em sua descrição, o pintor traz diversos aspectos da imagem, do vendedor e do comprador, explicando vários detalhes sobre a cena. Entre esses detalhes, a condição dos escravos, tratados como animais, a astúcia dos vendedores e o valor de alguns escravos.

Essa sala de venda, silenciosa, na maioria das vezes, está infectada pelos miasmas de óleo de rícino que se exalam dos poros enrugados desses esqueletos ambulantes, cujo olhar furioso, tímido ou triste lembra uma “menagerie”²². Nesse mercado, convertido às vezes em salão de baile por licença do patrão, ouvem-se urros ritmados dos negros girando sobre si próprios e batendo o compasso com as mãos: essa espécie de dança semelhante a dos índios do Brasil. (...) Às vezes, entre esses escravos recém-desembarcados, encontram-se negros já civilizados, que se fingem de chucros e dos quais é preciso desconfiar (...) (DEBRET, 2016, p. 241).

Os pareceristas do IHGB divulgaram na revista do Instituto em 1840, o seguinte comentário a respeito da prancha do *Mercado do Valongo*:

²² Palavra francesa que se refere à coleção particular de animais selvagens ou exóticos.

A outra estampa é o tráfico dos Africanos no Valongo. O Senhor Debret pintou a todos esses desgraçados em tal estado de magreza, que parecem uns esqueletos próprios para se aprender anatomia; e para levar o riso ao seu auge, descreve a um cigano sentado em uma poltrona, em mangas de camisa, meias cabidas, de maneira que provoca o escárnio (IHGB, 1840, p. 98).

O segundo volume da obra de Debret, é fundamental para entender e analisar diversas questões sobre o cotidiano do Brasil e o trabalho escravo na colônia. Porém, os membros do IHGB avaliaram esse volume como desinteressante para o Brasil, pois Debret apresentou cenas de castigo e comentários negativos quanto à conduta dos portugueses em relação aos escravizados. Para os pareceristas, o pintor francês teria exagerado em seus comentários. Já em relação ao volume I que apresenta as populações indígenas, os membros avaliam o primeiro volume como fundamental para se conhecer a cultura brasileira.

Mesmo com tais comentários do Instituto, *Mercado da Rua do Valongo* é uma das imagens mais reproduzidas de Debret. Sabemos que a viagem do continente africano até o Brasil não era fácil. Os africanos escravizados eram colocados nos porões dos navios em grandes quantidades, amontoados recebendo comida e água de má qualidade e sofriam com os castigos físicos e com a proliferação de doenças. Os que chegavam vivos aos portos brasileiros se encontravam em péssimas condições de saúde e famintos, condição observada e retratada por Debret.

Na descrição feita pelo pintor francês também há uma prática comum feita pelos portugueses quando os escravizados chegavam aos portos. Quando os africanos desembarcavam era comum que seus corpos fossem banhados com óleo com a finalidade de esconder as feridas da viagem e melhorar o aspecto visual dos escravizados para aparentarem melhor saúde no momento da venda.

A imagem e os comentários de Debret mostram diversos aspectos da travessia e das condições dos escravizados, o que revela características desumanas dos traficantes portugueses e da sociedade do período. Para IHGB essas ações e características eram exageros do viajante francês, no entanto, elas revelam práticas marcantes e negativas do período colonial. A crueldade do português e a “astúcia” no uso de óleo para camuflar as marcas do sofrimento humano, não deveriam compor a formação do sentimento de orgulho nacional.

Outro fato importante apresentado por Debret a partir da aquarela é a formação cultural dos africanos e seus impactos na chegada ao Brasil. Na aquarela é possível notar que os escravos estão vestidos com mantos de cores diferentes. Cada cor representa um grupo étnico em relação às suas origens. O continente africano como conhecemos atualmente foi

uma construção dos europeus. A divisão dos países africanos foi feita durante o colonialismo e o neocolonialismo, de acordo com os interesses dos conquistadores. Assim, os países africanos abrigam diversas sociedades com aspectos culturais distintos.

Quando os escravizados desembarcavam no Brasil era necessário tentar manter grupos culturais separados para tentar evitar revoltas. Já que as sociedades africanas possuíam uma grande variação linguística, manter seus membros separados impedia a comunicação. Mas, ao dividir os africanos e vendê-los separadamente de acordo com suas características culturais, também gerava outro impacto, a divisão de famílias, embora também houvesse a prática de se comprar grupos familiares inteiros com o objetivo de não causar sentimento de revolta nos escravizados. Todos esses aspectos são revelados a partir de uma análise da imagem de Debret que poderia ser mais bem explorada pelos livros didáticos

Boulos descreve a cena da seguinte maneira em sua tese de doutorado:

Debret romantizou o mercado de escravos transformando-o num lugar amplo e arejado (reparem o pé direito da construção), e dispôs os personagens de forma a sugerir harmonia e tranquilidade; a porta está aberta, mas ninguém tenta escapar; é como se cada um dos personagens cumprisse um papel; os escravizados se mostram alheios; o intermediário, elegantemente vestido, tenta convencer o comerciante; este, por sua vez, esparramado na cadeira, espera ser convencido (BOULOS, 2008, p. 171).

Boulos acredita que Debret romantiza os fatos, porém não abre possibilidades para outras interpretações. Como por exemplo, a ideia de que os africanos não estariam conformados com a situação, mas sim exaustos com o processo de migração forçada e os maus tratos da viagem. É fundamental que o livro didático possa permitir que os alunos estabeleçam contato com diferentes visões históricas com o objetivo de construir suas próprias narrativas sobre o passado do Brasil.

É interessante como a imagem do *Mercado da Rua do Valongo*, inicialmente criticada pelos membros do IHGB, hoje é uma das mais reproduzidas em diferentes espaços. As representações que abordam o cotidiano, o trabalho e os castigos dos grupos escravizados ao longo do tempo ganharam cada vez mais espaço em debates relacionados a condições históricas do negro no Brasil, principalmente a partir de debates levantados pelo movimento negro. Essas imagens retomam um passado que não deve ser esquecido devido às consequências que gerou para a organização social no presente, como a marginalização do negro na sociedade brasileira.

Porém, o que não vemos associadas a essas reproduções são as análises que podem surgir a partir de sua observação. Os livros didáticos as usam para “ilustrar” o passado e não

como fonte histórica. Acreditamos que essa ação está vinculada a uma trajetória dentro do Ensino de História e da construção da identidade brasileira. O *Mercado da Rua do Valongo* não recebe análises mais complexas pelos livros didáticos, por que desde sua análise pelo IHGB feita com determinadas intenções, sua presença nos materiais didáticos tem se alterado muito pouco, estando de acordo com os analistas do instituto do século XIX até hoje.

A terceira imagem [Figura 13] de Debret no livro está no sétimo capítulo intitulado “Expansão e ouro na América portuguesa”. A imagem está localizada no canto inferior direito da página associada a uma legenda explicativa relacionada a um texto sobre as bandeiras. No texto da legenda a imagem é referenciada quanto ao hábito dos bandeirantes utilizarem indígenas como guias e carregadores, há uma observação também quanto ao número de indígenas e mamelucos ser superior ao de brancos nas bandeiras. Nesse caso, a imagem serve de exemplo ao texto sobre o movimento dos bandeirantes, a legenda traz informações adicionais citando o nome de Debret.

No livro de Debret a imagem “Soldados índios de Curitiba” recebe um comentário interessante sobre a prática de indígenas que serviam ao governo na captura de outros grupos indígenas considerados selvagens. O pintor descreve como era a prática desses indígenas e cita um exemplo de um caso contado a ele sobre um grupo de indígenas caçadores que foi enganado por uma índia capturada.

Encontram-se na província de São Paulo, comarca de Curitiba, as aldeias de Itapeva e de Carros, cuja, população inteira se compõe de famílias de “caçadores” índios, empregados pelo governo brasileiro para combater os selvagens e rechaçá-los pouco a pouco das regiões próximas das terras recém-cultivadas. (...) Selvagens eles próprios outrora, conhecem melhor do que os europeus os ardis que devem ser empregados nessas expedições (DEBRET, 2016, p. 114).

No livro didático, a legenda traz uma informação próxima, dizendo que nas bandeiras o número de indígenas e mamelucos era, muitas vezes, superior ao de homens brancos, no caso, na imagem fornecida todos são indígenas.

A imagem e o comentário de Debret carregam uma determinada visão do artista em relação ao que é ser civilizado. A imagem não mostra bandeirantes brancos trabalhando na prática de captura de indígenas – todos os soldados da imagem são indígenas que passaram pelo “processo civilizatório” e como conheciam o território brasileiro passaram a se empenhar na captura daquelas indígenas que ainda eram selvagens.

A imagem mostra o destino civilizatório das populações indígenas no Brasil. Aqui temos o índio civilizado, destemido, aquele que o Estado tanto se esforçou para construir,

como abordamos no primeiro capítulo. A cultura desses povos era substituída pela cultura europeia e os membros das tribos brasileiras transformados em soldados a serviço da marcha civilizatória do Brasil.

Apesar de a legenda indicar que o número de indígenas nas bandeiras era, muitas vezes, maior que o de brancos, não há um debate sobre isso. Debret mostra o que isso significava para a construção do Brasil. Para o pintor, o Brasil possuía grande potencial para ser uma grande nação, porém deveria abandonar suas raízes selvagens. A imagem mostra os indígenas “civilizados” conduzindo mulheres e crianças indígenas rumo à civilização.

O autor do livro didático mais uma vez deixa de lado importantes debates que poderiam ser criados a partir da obra de Debret. Aqui seria importante o trabalho sobre a ideia de civilização, uma vez que o próprio Debret expõe em seus textos e imagens uma opinião, compatível com sua origem e lugar social. O pintor deixa claro que os grupos indígenas oferecem um potencial ao país, porém devem ser retirados da condição de selvagens. Não abordar questões como essas revelam uma determinada visão do autor da coleção, uma vez que o silêncio também nos mostra uma posição.

No capítulo doze do livro, “Emancipação política do Brasil” estão as duas próximas imagens de Debret, *Enterro de uma mulher negra* [Figura 14] e *Os frescos no Largo do Palácio* [Figura 16]. A imagem *Enterro de uma mulher negra* está localizada na parte inferior da página duzentos e cinco do livro didático após um texto explicativo sobre a Conjuração Baiana. A legenda coloca o nome de Debret falando sobre a preocupação do pintor em retratar diversos aspectos da vida da população negra no Brasil.

No texto sobre a Conjuração não há uma referência direta à imagem. Contudo, a legenda chama a atenção para o trabalho do artista e leva o aluno à observação de detalhes da imagem. No livro de Debret, o pintor fez uma análise detalhada da cena observando os costumes para os velórios de mulheres negras e as práticas dos povos afrodescendentes nesse tipo de situação.

Na imagem observamos um grupo de mulheres carregando uma rede apoiada por um tronco nos ombros rumo à porta de uma Igreja. Ao redor observamos mulheres com tabuleiros e cestos de frutas e outros produtos, usando turbantes, conversando e acompanhando a cena, todas as mulheres são negras. No centro, próximo ao grupo de mulheres que carrega a rede, vemos a figura de dois homens, um deles parece batucar em uma caixa de madeira.

A partir da descrição da cena vemos algumas características importantes na construção da imagem do Brasil: a cultura africana a partir de elementos como o turbante e a lembrança de um tambor, ao fundo, um símbolo da cultura europeia, a Igreja Católica, e é

rumo a ela que o cortejo caminha. Na imagem não há um conflito; as negras caminham de forma aparentemente harmoniosa rumo à Igreja. A aquarela mostra o processo civilizatório do negro escravizado que rumo em direção à Igreja católica no momento do ritual da morte, porém sem abandonar alguns aspectos de sua cultura de origem. Ou seja, mostra a cultura do negro em harmonia com os aspectos da cultura portuguesa.

Outro aspecto importante nessa imagem é o papel das mulheres escravizadas. Há apenas dois homens na imagem. As mulheres ao redor carregam tabuleiros e cestos. As escravas de ganho desempenhavam funções importantes durante o período colonial na venda de produtos pelas ruas. Cabia às mulheres escravizadas também o cuidado com a casa e com os filhos dos senhores. Esse papel materno das escravas também foi fortemente explorado em diferentes meios na busca pela harmonização dos grupos sociais brasileiros durante o período colonial.

A partir dessa representação é possível notar diversos aspectos da cultura africana e a influência das crenças europeias no cotidiano dos povos escravizados. Apesar de a legenda chamar a atenção do aluno para aspectos da cultura negra na imagem, o emprego da imagem é pobre devido a uma legenda pouco explicativa e que não leva a questionamentos.

É interessante notar que as representações de Debret dos povos africanos escravizados no Brasil, surgem, na maioria das vezes, em capítulos associados ao processo histórico da construção do país. As imagens estão ao lado de textos explicativos sobre conflitos, movimentos de revoltas e colonização portuguesa.

Torna-se necessário que os alunos entendam que os povos africanos carregam sua cultura singular desde o continente africano até o Brasil. Em certos momentos, há a impressão de que a cultura africana é iniciada na colônia; não é feita uma relação entre as práticas dos africanos no seu continente e suas práticas ao chegar ao Brasil, que sofrem inúmeras alterações devido à violência da escravidão. Aliás, a violência da escravidão é tratada de maneira superficial pelos livros didáticos, associadas ou não às imagens de Debret. Esses fatores são encontrados em outras coleções didáticas, não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental.

Ao final desse capítulo está a imagem *Os Refrescos no largo do Palácio* inserida em uma atividade chamada *O texto como Fonte* [Figura 15]. Nessa atividade há a proposta de análise de um texto a partir de cinco perguntas.

A atividade é voltada especificamente para a obra de Debret no Brasil, o pintor é apresentado e posteriormente há um trecho do livro de Valéria Lima, *Uma viagem com*

Debret. A questão propõe que o aluno faça uma comparação entre o texto e a imagem, concordando ou não com a opinião da autora.

A historiadora Valéria Lima é hoje, um dos principais nomes no Brasil nos estudos referentes à Debret. A tese de doutorado de Lima foi defendida no ano de 2003 pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, e em 2007 publicada em livro com o título *J. -B. Debret: Historiador e pintor*. Valéria Lima revisita a vida e obra de Debret fazendo uma análise de seu trabalho no Brasil, suas relações sociais e a atuação do IHGB em relação as suas obras. O trabalho de Lima é importante, pois retoma a obra de Debret nos anos 2000 e reafirma a importância do pintor francês para a História do Brasil.

A imagem selecionada pelo livro didático dialoga com o texto na questão do trabalho dos negros escravizados no Brasil colonial. O texto aborda a afirmação de Debret de que tudo no Brasil se assentava no trabalho dos escravos. Mais uma vez vemos a questão do trabalho do negro como uma contribuição para a construção do Brasil.

É interessante observarmos os comentários do próprio Debret em relação aos seus desenhos, pois há informações e opiniões do pintor em relação à sociedade do período, seus costumes e hábitos. *Refrescos à tarde no Largo do Palácio* compõem o segundo volume da obra de Debret, no qual o pintor se dedicou ao cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, principalmente aos escravos.

No comentário dessa litogravura, Debret descreve a atividade das negras que vendem doces e água aos homens que passam seu tempo ocioso no largo do Palácio. O pintor descreve a ação sedutora das vendedoras de doces em busca de bons fregueses, mas também a ausência de caráter dos brancos que distraíam os negros para furtar doces e água dos vendedores, e que também aproveitavam de sua posição para amedrontar os escravizados, caso reclamassem da ação. Debret também descreve os brancos que se tornavam bons fregueses e pagavam porque consumiam.

Há a partir da imagem e de sua descrição, uma análise de uma cena cotidiana, e também do caráter de alguns grupos que viviam no Brasil. O negro trabalhador, o branco ocioso e de caráter duvidoso e o branco comprometido de bom caráter. Debret traça tipos dentro da sociedade brasileira. Esse tipo de análise percorre todos os volumes da sua obra, porém é mais presente no segundo volume, o qual ele inicia descrevendo o caráter do brasileiro e do mulato. Assim, ao longo de todo o livro percebemos análises de Debret nesse sentido, de traçar um perfil da população que formava o Brasil naquele período, muitas características dessa análise serão apreendidas pelo Estado para a constituição de um discurso unificador.

A análise de Debret vai além do trabalho dos negros. No entanto, o livro didático aborda somente essa característica, deixando de lado os comentários sobre a falta de honestidade de alguns brancos que furtavam as mercadorias dos negros de ganho. Em muitas imagens de Debret nos livros didáticos há essa opção de narrativa. Escolhem-se, geralmente, os comentários relacionados ao trabalho dos negros, à coragem dos indígenas, à beleza de sua cultura, deixando de lado os comentários negativos de Debret em relação à ação dos brancos e portugueses.

Esse tipo de escolha está relacionado à construção de uma história, de uma ideia de passado. Reforçam-se não os aspectos negativos do caráter do colonizador, e sim o trabalho do negro, a cultura do indígena, buscando uma conciliação entre o presente e o passado e não uma problematização sobre a exploração violenta dos africanos e o espírito aproveitador do colonizador.

Os livros didáticos de História cumprem essa função, característica do Ensino de História pensado pelo IHGB no século XIX. Há uma forte tendência das coleções em não abandonar a ideia de um país construído a partir de um tripé cultural, em que todas as partes contribuíram igualmente para o desenvolvimento do país. A coleção de Boulos não rompe com essa tendência. No início do capítulo treze, intitulado “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada” é apresentada a imagem da coroação de Dom Pedro I de Debret [Figura 16]. A imagem é usada para ilustrar o texto explicativo sobre o início do governo de Dom Pedro I e aparece na parte superior da página. A legenda que acompanha a imagem, além de atribuir a obra a Debret, faz uma observação quanto à ausência da população na cerimônia de coroação. A legenda chama atenção para um aspecto interessante podendo levar o professor a um debate mais aprofundado com os alunos sobre a participação do povo nos marcos políticos do Brasil ao longo do tempo.

Em seu livro, Debret descreve a cena, principalmente, quanto ao luxo da cerimônia e às autoridades presentes. O pintor também faz menção aos itens levados por Dom João ao retornar à Europa e alguns bens deixados como ricas carruagens encomendadas pela coroa portuguesa que acabaram por ficar no Brasil.

A partir da imagem e da legenda há o direcionamento para o aluno refletir sobre a ausência da população brasileira em momentos importantes da política nacional. O próprio título do capítulo em que a imagem está presente sugere uma crítica à questão da cidadania limitada no Brasil. Porém, é possível realmente pensar no tema cidadania no período imperial brasileiro? Essa questão é mais complexa do que o livro didático apresenta. Como pensar em cidadania em um período histórico em que a maior parte da população brasileira é composta

por escravos? E que o poder político é concentrado nas mãos de uma pequena parcela privilegiada da população, controlada diretamente pelo Poder Moderador representado exclusivamente pelo próprio imperador?

Boulos, ao propor uma análise da cidadania brasileira nesse período, comete um erro anacrônico. Não há cidadania no Brasil durante a vigência de um governo monárquico e centralizador, onde a participação política, o acesso à educação e moradia não fazem parte de um plano de Estado. É impossível pensar em cidadania em um país que ainda vive a partir do uso de mão de obra escrava e que poder político e econômico é desempenhado por figuras regionais.

Não há participação do povo em geral na construção política do Brasil, assim como não há sua presença na constituição da identidade nacional que lhe é conferida. Imagens como a da coroação de Dom Pedro I se tornam símbolos nacionais sem estarem relacionadas diretamente à maior parte da população. Essas imagens são escolhidas para compor a história visual do país e assim lembrar a população da existência de um grande líder, um imperador.

Ainda no capítulo treze há mais uma imagem [Figura 17] de Debret, na página duzentos e vinte e um, há uma gravura que pertence ao acervo da Biblioteca Nacional da França²³. A gravura mostra uma escrava ao lado de dois guardas e está associada a um texto sobre a cidadania no Brasil e um pequeno texto sobre o assunto na caixa de atividade “Para Refletir” onde o aluno deve responder a quatro perguntas.

A imagem está acompanhada de uma legenda que contém uma crítica direcionada à reflexão do aluno sobre a cidadania no Brasil desde o período colonial. Na legenda é abordado o fato de que mesmo os negros libertos sofriam com a constante vigilância e opressão da polícia.

A forma como o exercício é construído associado a uma gravura de Debret, do ponto de vista pedagógico é muito interessante. Leva o aluno a pensar não só a partir da imagem, mas também a partir do presente, pensando a exclusão social e a falta de cidadania de diversos grupos da sociedade, principalmente, os negros.

Como a imagem não está presente nos volumes dos livros de viagem de Debret, não há comentários do pintor sobre a cena representada. Entretanto, a legenda contribuiu para a interpretação do aluno para uma análise sobre a construção da cidadania no Brasil. Os negros

²³ A ilustração não compõe os livros de viagem de Debret, é possível encontrá-la em uma edição especial, Caderno de Viagem organizado por Julio Bandeira, em que é feita uma reprodução do caderno que Debret usava em suas caminhadas pelo Brasil. Imagem disponível também no site da Biblioteca Nacional da França para livre consulta. FRANÇA. **Bibliothèque nationale de France**. França, 2018. Disponível em: <<http://www.bnf.fr>>. Acesso em: 02 out. 2018.

libertos sofriam com a repressão da sociedade, mesmo não estando mais vinculados a um senhor, o que demonstra o lento processo de conquista de cidadania no Brasil.

O uso dessa imagem de Debret e a legenda a ela associada se diferenciam das demais nesse exemplar da coleção de Boulos por propor uma reflexão de um tema relacionado ao presente e a história do país. A legenda não apresenta uma opinião pronta do autor da coleção e sim propõe um exercício de reflexão ao aluno sobre a exclusão na sociedade brasileira, algo que é perceptível até os dias atuais, principalmente em relação aos negros e grupos indígenas.

A última imagem de Debret presente no livro didático de Alfredo Boulos [Figura 18] está inserida na parte de atividades. A imagem é apresentada em uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do ano de 2009. Na questão há a imagem de Debret, *Retrato do Rei Dom João VI* e outra imagem, *Retrato de Dom Pedro I* de Henrique José da Silva. Debret dedicou-se a retratar a monarquia no Brasil em seu último volume do livro de viagem. A maior parte dessas representações, ao contrário da maioria das imagens do artista, foram feitas com tinta a óleo, material mais rico e maleável para a produção de detalhes nas pinturas.

A questão tem por objetivo relacionar o poder dos monarcas com suas respectivas representações. É interessante o material selecionar essa questão, pois mostra a presença da obra de Debret em exames de grandes proporções no Brasil, como o ENEM, que hoje é uma das principais avaliações para o ingresso nas universidades do país.

A imagem pertence à questão de uma prova, porém a seleção da questão para compor os exercícios é interessante, pois ao longo da coleção vemos várias imagens de Debret. A questão do ENEM expõe como a obra do artista é constantemente lembrada, reforçando sua importância. Dessa forma, a avaliação do ENEM também contribuiu para um discurso em torno da identidade nacional ao usar em suas fontes, representações da monarquia portuguesa no Brasil. O aluno reconhece o papel de D. João como líder e dirigente a partir da imagem da questão.

A obra de Debret surge nesse volume da coleção *História, Sociedade e Cidadania* de duas maneiras diferentes. Em determinados momentos, nas primeiras imagens que aparecem no livro didático, há um uso mais “tradicional” das imagens com objetivo de reforçar determinados discursos em torno da identidade nacional, como a questão do trabalho do negro e a cultura afrodescendente como contribuintes para a construção do Brasil. Porém, há uma incoerência histórica ao tratar do tema de cidadania no período Imperial brasileiro, uma vez que nessa fase da História do Brasil, havia uma grande população escrava no país que não possuía nenhum tipo de direito.

Os comentários de Debret não são amplamente utilizados e há um direcionamento em relação às imagens e suas descrições originais feitas por Debret. Há escolhas por determinados discursos mais reproduzidos e de acordo com o estereótipo de construção do Brasil, aquele que aborda o trabalho do negro como fator essencial para a formação do Brasil. É interessante notar a posição de Boulos em relação a determinadas imagens em sua própria tese e como elas são utilizadas em seu material didático. De forma geral, a coleção segue um determinado padrão já conhecido desde o século XIX, não rompendo com a visão de um país construído a partir da cultura negra, indígena e europeia sem traumas e violência. Não há um aprofundamento sobre a violência sofrida pelos povos escravizados e como essa violência impactava a vida desses povos no Brasil desde a sua chegada.

3.2.2 Coleção História Global

Gilberto Cotrim é bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie²⁴, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) professor de História na rede particular de ensino e advogado. Autor de diversas coleções didáticas do Ensino Médio e Fundamental de história e filosofia e também de livros na área de Direito, Cotrim já ocupou também o cargo de presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE) de 1996 a 1998.

A edição do livro escolhido para análise, *História Global*, do segundo ano do Ensino Médio, é do ano de 2013. O Guia de livros Didáticos do ano de 2015 define a coleção, inicialmente, da seguinte forma:

A coleção organiza os conteúdos históricos cronologicamente, intercalando aspectos das Histórias da Europa, América, África, Ásia e Brasil, a partir de recorte social e político-econômico. O tempo cronológico linear e a perspectiva político-econômica são rompidos nas seções, nos boxes e nas atividades correlatas que, como ponto forte da obra, apresentam propostas capazes de contribuir para a compreensão histórica e para a construção do diálogo interdisciplinar (BRASIL, 2014, p. 68).

²⁴ A dissertação de Cotrim, intitulada Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina (1994-2002), defendida no ano de 2003, sob a orientação do Professor Doutor Arnaldo Daraya Contier, possui uma temática próxima a nossa análise, trabalhando com representações iconográficas e cinematográficas sobre Dom João VI. Na dissertação, as fontes utilizadas pelo autor foram três coleções didáticas do Ensino Fundamental II e o filme Carlota Joaquina, dirigido por Carla Camurati, Cotrim analisou as representações de Dom João VI nessas diferentes fontes, como foi construída pelo Ensino de História e pela mídia cinematográfica, diferentes perfis do rei português.

Em relação ao uso de imagens por essa coleção, o Guia apresenta a seguinte classificação:

Em seu projeto gráfico, a obra destaca-se pelo **conjunto diversificado de imagens que não são usadas apenas como ilustração dos textos**, mas em atividades caracterizadas pela observação, interpretação e interação para uso em sala de aula (BRASIL, 2014, p. 69, grifo nosso).

Ao longo do exemplar do segundo ano, o livro apresenta apenas três imagens de Debret, embora o número de imagens seja realmente amplo, como indica do Guia de Livros Didáticos. Duas imagens estão localizadas na abertura de dois capítulos e a terceira associada a um texto com uma atividade e reflexão.

Ao iniciar o Capítulo 4, intitulado “Escravidão e resistência”, é apresentada ao aluno a imagem *Mercado da Rua do Valongo* [Figura 19]. A página apresenta um parágrafo introdutório um dado sobre o tráfico negreiro no Brasil e alguns questionamentos. A imagem está associada a uma atividade intitulada “Treinando o olhar”²⁵, em que é solicitado ao aluno observar a imagem e responder quem são as pessoas representadas na cena de Debret.

Como dissemos anteriormente, essa é uma das imagens de Debret mais presente em coleções didáticas de História, tanto do Ensino Médio como do Fundamental, associada à questão do tráfico negreiro, às condições de compra e venda de escravos, suas condições no momento da venda ou em relação à figura do feitor. É interessante notar que nessa coleção a imagem surge abrindo um capítulo e levando o aluno a observá-la. A questão solicita que o aluno responda quem são as pessoas representadas, o que para um aluno do segundo do Ensino Médio, que já estudou a temática no Ensino Fundamental e que talvez já tenha contato com a imagem, não é difícil. A atividade se torna interessante ao passo que, por meio da questão, induz o aluno a observar a imagem.

No livro do aluno não aparecem, associadas à imagem, os comentários de Debret sobre a cena. Porém, no manual do professor há uma recomendação para que o professor

²⁵ Todos os capítulos deste exemplar didático são iniciados com essa caixa de atividade “Treinando o olhar”, todos analisam imagens do assunto a ser tratado no capítulo em questão. A partir dessa atividade, o autor procura realizar uma atividade de análise de imagens, levando o aluno a analisar as características das obras apresentadas bem como estabelecer uma relação com o tema que será debatido no capítulo. A proposta dessa atividade vai de encontro com o trabalho desenvolvido por Cotrim em sua dissertação de mestrado, em que o autor analisou representações de Dom João VI, nos livros didáticos. Apesar dessa caixa de atividade apresentar questionamentos e não afirmações em relação às imagens, comum na coleção de Boulos, as perguntas feitas na coleção de Cotrim apesar de levar os alunos a analisarem as representações artísticas, elas já direcionam os alunos a determinadas respostas ou espera do aluno respostas que ele não será capaz de dar, pois apenas essas respostas dependeram do estudo do capítulo em questão, ou de uma determinada indução do professor em sala de aula. Porém, a presença da atividade é interessante, pois nem todo professor é capacitado academicamente ou tem a iniciativa de trabalhar com fontes iconográficas em sala de aula.

debata com os alunos os comentários do pintor em relação às condições dos escravizados, citadas anteriormente.

Há uma diferença importante entre o tratamento dessa imagem pela coleção de Boulos e a de Cotrim. As perguntas direcionadas aos alunos nessa coleção não os levam a acreditar que Debret teria representado os negros escravizados conformados com a sua situação, nem o manual do professor leva a essa conclusão. No manual, há a orientação para que o professor observe com sua turma a questão do sofrimento físico e psicológicos pelos quais os personagens da imagem passaram. Na coleção de Cotrim, são apresentados questionamentos ao invés de certezas, que levam a uma reflexão coerente com a realidade dos escravizados naquele período. O autor questiona quanto ao tipo de tratamento que os negros receberam e suas **formas de resistência**, pois elas existiram – nem todos acabavam conformados.

Logo, os questionamentos que acompanham a imagem levam a uma interpretação diferente da imagem de Debret. O aluno deve observar algo que o próprio artista observou, as condições dos negros escravizados e a possibilidade de resistência desses indivíduos em relação à escravidão. Não olhando para os negros escravizados apenas como “as mãos e os braços do senhor”.

A segunda imagem [Figura 20] de Debret no livro didático está na abertura do capítulo 19, intitulado “Primeiro Reinado (1822- 1831)”. A imagem é *Coroação de Dom Pedro I* que compõe o terceiro volume da obra do livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, sendo a prancha de número 145. Novamente, a imagem vem associada à caixa “Treinando o Olhar”. Dessa vez, duas questões estão direcionadas à obra. A primeira solicita ao aluno observar qual a diferença entre essa representação da monarquia e as demais presentes ao longo do livro. A segunda questão solicita a opinião do aluno quanto à identificação da cerimônia ser realizada no Brasil.

A primeira pergunta tem o objetivo de que o aluno observe a posição de enquadramento da obra. Em outras representações da monarquia, o imperador aparece centralizado na imagem, o quadro de Debret mostra Dom Pedro I no canto direito. Isso se deve à preocupação do pintor em retratar o fato da coroação, a cerimônia como um todo. Em seu livro, Debret descreve todas as autoridades principais da cena, desde a figura de Dona Leopoldina, no canto direito da imagem, até o imperador.

Logo, a atividade mais uma vez força o olhar do aluno em relação à obra. Associar um questionamento à imagem torna-se uma estratégia pedagógica importante, transformando uma obra clássica em um recurso didático.

A segunda questão solicita ao aluno que identifique elementos na obra que mostram que a celebração foi realizada no Brasil. O aluno só conseguirá responder a essa questão se ele já possuir o conhecimento prévio sobre a estadia de Debret no Brasil, pois apesar das cores verde e amarela no manto de Dom Pedro I, todos os elementos da obra se referem à cultura europeia. Na verdade, o detalhe das cores do manto são elementos muito pequenos na obra para que o aluno consiga identificar. A cerimônia segue as tradições europeias e não há elementos “tipicamente” brasileiros, suficientes para que o aluno identifique que a cena ocorreu no Brasil.

As cores verde e amarelo presentes na bandeira do Brasil são comumente associadas à natureza e à riqueza do solo brasileiro, no entanto, a real origem dessas cores são as dinastias de Bragança (Dom Pedro) e de Habsburgo (Dona Leopoldina). Portanto, esses elementos comuns de nossa cultura, que o exercício visa que o aluno identifique, têm sua origem na cultura europeia. Os símbolos brasileiros surgiram da reapropriação de elementos externos. Os símbolos de nossa identidade, o que nos tornaria únicos, pertencem a outros países, e aqui foram ressignificados, como vimos no capítulo anterior em relação ao romantismo no Brasil, a partir da leitura de Antônio Cândido.

Ainda durante o período Joanino, Debret recebeu de Dom João VI a tarefa de pensar no desenho de uma bandeira para o Brasil. Debret realizou esse projeto e desenhou a primeira bandeira com as cores da nobreza portuguesa, o verde e amarelo [Figura 21]. Ao longo do tempo, essas cores receberam outros significados que foram atribuídos à natureza brasileira. Novas formas e cores foram acrescentadas à bandeira nacional ao longo do tempo, à medida que as novas alterações políticas atingiam o país.

Apesar dos militares acreditarem que a instituição da República foi um processo compatível com uma revolução, esse grupo não adotou a bandeira tricolor, como aquela desenhada por Jacques Louis-David para seus amigos jacobinos. Os militares brasileiros em um primeiro momento ainda nos primeiros momentos da Proclamação adotaram um modelo de bandeira inspirado nos moldes da bandeira norte-americana, com listras horizontais, porém com as cores verde e amarela [Figura 22]. Opção surpreendente, uma vez que os líderes da proclamação entoavam a *Marselhesa*, quase como um hino da própria proclamação.

Porém, mesmo após a Proclamação da República houve diversos conflitos até a decisão para o modelo atual da bandeira. Afinal, os símbolos nacionais são recursos fundamentais para o controle da memória nacional. O cientista político José Murilo de Carvalho aponta a importância da criação desses símbolos, o hino nacional e a bandeira, no nascer da República brasileira.

Não há surpresa, portanto, no fato de que a disputa em torno desses dois símbolos tenha sido mais intensa, embora de menor duração. Ela revela com nitidez algumas das clivagens existentes entre os republicanos e também permite enriquecer a discussão anterior sobre as condições que facilitam ou dificultam a manipulação do imaginário coletivo. No caso da bandeira, a vitória pertenceu a uma facção, os positivistas, mas ela se deu certamente ao fato de que o novo símbolo incorporou elementos da tradição imperial (CARVALHO, 1990, p. 109).

Mesmo com mudanças no símbolo nacional, não houve uma completa ruptura com a herança imperial. Assim, uma nova bandeira foi planejada seguindo as ideias positivistas presentes em parte das forças militares do Brasil daquele período.

Na concepção da bandeira positivista, como em quase tudo, os ortodoxos seguiram as indicações de Comte. Segundo este, na primeira fase da transição orgânica da humanidade deveriam ser mantidas as bandeiras vigentes com o acréscimo da divisa política “Ordem e Progresso”. Tomaram então a bandeira imperial, conservaram o fundo verde, o losango amarelo e a esfera azul. Retiraram da calota os emblemas imperiais: a cruz, a esfera armilar, a coroa, os ramos de café e tabaco. As estrelas que circulavam a esfera foram transferidas para dentro da calota. (...) A principal inovação, a que gerou maior polêmica, a que ainda causa resistência, foi a introdução da divisa “Ordem e Progresso” (...) Sempre de acordo com princípios positivistas, alega que o emblema nacional deve ser símbolo de fraternidade e ligar o passado ao presente e ao futuro. A ligação com o passado se dava na conservação de parte da bandeira imperial (...) (CARVALHO, 1990, p. 113).

As cores imperiais foram mantidas, o verde e o amarelo. Porém, uma nova inscrição foi feita no centro da bandeira em uma faixa branca dentro de um círculo azul com a frase: “Ordem e Progresso”, seguindo os ideais positivistas que estavam presentes entre membros das forças militares do Brasil naquele período.

Nesse mesmo capítulo, “Primeiro Reinado (1822- 1831)”, há a terceira e última imagem de Debret, [Figura 23] *Embarque das tropas na Praia Grande para a expedição contra Montevideú*, que compõe o terceiro volume da obra do pintor. A imagem vem associada à questão da Guerra da Cisplatina, ilustrando a data em que o Brasil envia suas tropas para anexação desse território ao país em 1816, a guerra inicia-se em 1825.

A imagem está posicionada no canto inferior direito da página, acompanhada de uma legenda explicativa, com nome, data, autor da obra e uma informação sobre a composição da tropa. Ao lado da imagem há também uma caixa de atividade intitulada “Observando” com a seguinte proposta: “Elabore uma descrição da cena representada. Escreva um texto relacionando-a com o momento histórico do qual fez parte” (COTRIM, 2013, p. 234).

Em seu livro, Debret chama a atenção para o seu papel na construção da imagem que deve ser, de acordo com o autor, o mais fiel possível da realidade:

Cabia-me, como historiógrafo dos duques de Bragança, traçar aqui o quadro fiel do primeiro movimento dos exércitos portugueses que desencadearam a guerra no sul do Brasil, contra os hispano-americanos, guerra essa prolongada durante mais de 15 anos (DEBRET, 2016, p. 500).

Debret, nesse trecho, aponta a ideia que tem sobre seu trabalho e também sobre o que acredita ser a função da História. Ao colocar uma imagem como ilustração de um texto para reafirmar a narrativa escrita, o livro confere à imagem o mesmo valor que Debret conferiu ao seu trabalho no século XIX.

Essa imagem de Debret é muito importante, pois representa o momento de partida do Brasil para um de seus conflitos mais importantes. A História de um país necessita de uma grande guerra, de acordo com os ideais do Estado em relação à construção da imagem de uma “grande nação”. É interessante como o conflito bélico se transformou ao longo das narrativas históricas como um fator de heroísmo e força de um país. Entretanto, o conflito da Cisplatina não teve esse destino glorioso, pois o Brasil perdeu neste episódio a posse da Cisplatina, o que gerou a independência da região, atual Uruguai. Talvez a Guerra do Paraguai tenha sido mais emblemática para a História do Brasil – a Batalha do Riachuelo é lembrada por determinados grupos da sociedade brasileira, como a marinha, como a “nossa grande guerra”.

A guerra também compõe a identidade de um país, pois a partir desse conflito, o heroísmo e a força de uma nação são reafirmados. Certamente por esse motivo Debret faz nessa litogravura tal comentário, o que demonstra sua preocupação com a realidade do momento.

Percebemos a repetição de duas imagens entre o exemplar de Cotrim e o de Boulos, *Mercado da Rua do Valongo* e a *Coroação de Dom Pedro I*. As imagens representam cenas importantes do cotidiano da capital no período, a mão de obra escravizada e a formação do Império. Dois elementos que constituem a narrativa histórica do Brasil e que compõem a nossa identidade nacional da seguinte maneira: o negro trabalhador, as “mãos e os pés do senhor”, aquele que ergueu o Brasil com a força do seu trabalho e o Imperador, aquele que “libertou” o Brasil das amarras de Portugal.

Essas imagens são utilizadas pelos livros didáticos de diferentes formas. A coleção de Cotrim usa para realizar questionamentos e levar o aluno à interpretação, a de Boulos para reafirmar versões históricas e determinadas narrativas. As imagens, usadas de diferentes maneiras, se repetem. Debret deixou três livros publicados com cerca de 150 litogravuras, e ainda temos as edições especiais organizadas após sua morte com outras aquarelas não

publicadas pelo artista no século XIX, ou seja, há uma variedade muito grande de figuras, porém há algumas que insistem em ser mais reproduzidas, apesar de vermos no exemplar de Boulos algumas imagens de edições.

O *Mercado da Rua do Valongo* é a que mais impressiona devido à sua avaliação inicial pelos membros do IHGB, hoje é uma das figuras mais conhecidas de Debret, o que não é tão conhecido, são os comentários de Debret sobre a cena, como citamos no tópico sobre a coleção de Boulos. Os comentários do próprio Debret acabam sendo “apagados” pela ação do Instituto em tentar amenizar o horror da escravidão no Brasil. Assim, a imagem é amplamente reproduzida, porém, muitas vezes a situação de exploração em que esses escravizados se encontravam é amenizada por meio de legendas e textos nos materiais didáticos. Essa ação compõe plano do Estado de construir uma identidade nacional em que todos contribuíssem igualmente, assim como abordamos no primeiro capítulo. A coleção de Cotrim associa legendas críticas ou que motivam a reflexão do aluno em relação às imagens de Debret.

3.2.3 Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio

A terceira coleção mais distribuída no Brasil tem como autoras as professoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Patrícia Ramos Braick é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio em Minas Gerais. Além da coleção para o Ensino Médio, Patrícia é autora também de coleções do Ensino Fundamental II de História. Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, Minas Gerais, mestre em relações internacionais pela The Ohio University, EUA e professora do Ensino Médio e Superior em Itabira.²⁶

Na visão geral apresentada no Guia de Livros Didáticos de 2015 consta a seguinte descrição da coleção:

A coleção segue um ordenamento cronológico que privilegia a descrição linear e evolutiva dos processos históricos, a partir de uma periodização europeia, intercalando conteúdos da História Geral, da História da América e da História do Brasil. Seu maior destaque é tratar dos diversos sujeitos históricos por meio de uma multiplicidade de fontes para a promoção da cidadania (BRASIL, 2014, p. 118).

²⁶ Patrícia Ramos Braick defendeu a dissertação *Jornal Binômio: um jornal alternativo em Belo Horizonte*, no ano de 2002 sob a orientação da Professora Doutora Sandra Maria Lubisco Brancato. Não foi possível colher mais informações sobre as autoras, uma vez que seus currículos Lattes encontram-se desatualizados a cerca de dez anos.

No Guia de Livros didáticos há a seguinte observação quanto às imagens presentes na coleção:

A coleção apresenta diversidade de material visual, com a utilização de ilustrações, mapas, gráficos e tabelas em resolução satisfatória, títulos e legendas que permitem sua contextualização e problematização. Contudo, algumas das legendas exibem informações incompletas que restringem a plena identificação dos elementos explorados (BRASIL, 2014, p. 122).

O livro do Segundo Ano do Ensino Médio apresenta quatro imagens de Debret, sendo todas associadas a texto, não havendo a utilização de nenhuma imagem do pintor em exercícios ou atividades de análise.

A primeira imagem, *Soldados índios de Mogi das Cruzes*, está localizada no capítulo 5 intitulado “A mineração no Brasil colonial” [Figura 24]. Localizada na parte inferior da página associada ao tópico, “Atrás de uma bandeira”. Nesse tópico são apresentadas as definições de bandeiras e entradas e um pequeno trecho de um texto sobre assunto retirado da Revista de História da Biblioteca Nacional de 2008. A imagem vem acompanhada da seguinte legenda: “*Soldados índios de Mogi das Cruzes*, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1834. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro. A imagem representa um conflito entre bandeirantes e indígenas” (BRAICK; MOTTA, 2013, p. 57). Como não há um aprofundamento pelo livro didático em relação à imagem, ela acaba por estar presente no livro para reproduzir ideias do imaginário comum dos alunos.

Na obra de Debret, a imagem é acompanhada de um comentário do artista quanto à prática de índios civilizados tornarem-se soldados do governo com a missão de caçar e aprisionar outros índios considerados selvagens. Debret fala sobre como esses soldados índios agem, sendo eles os mais aptos à caça de outros índios, pois já foram um dia considerados selvagens, mas, ao passarem pelo processo civilizatório, poderiam empregar seus conhecimentos para a captura de outros. O material não faz referência a essa prática, reduzindo a imagem a sua legenda explicativa colocando a imagem como mera representação de um conflito entre índios e bandeirantes. É interessante como Debret reproduz a ideia de que o índio que age como o colonizador é considerado civilizado. Esse processo de tornar o indígena civilizado foi acentuado durante o segundo reinado, como abordamos no primeiro capítulo.

Essa imagem compõe o primeiro volume da obra de Debret, que é voltado para a natureza do Brasil e povos indígenas. Acredita-se que o pintor francês produziu as aquarelas desse volume a partir das imagens de outros viajantes, uma vez que Debret teria saído do Rio

de Janeiro pouquíssimas vezes, logo, não teria entrado em contato diretamente com todas as cenas que representou nesse volume. Podemos dizer então, que as aquarelas desse volume possuem mais da visão do próprio Debret do que a realidade das cenas. A forma como o viajante representa diversos grupos indígenas nesse volume expõe determinadas ideias do pintor, e seus comentários também.

O comentário de Debret em relação a essa aquarela é breve. O pintor descreve a cena e explica como era comum o uso de índios “civilizados” na captura de grupos indígenas selvagens. Essa expressão do autor, “índios civilizados”, surge ao longo de toda a sua obra e possui uma determinada opinião, compatível com o pensamento europeu do período. O “índio civilizado” era aquele que sendo arrancado de seu modo vida, passa a cultuar o cristianismo, falar o idioma, usar roupas e alimentos oriundos da cultura do dominador. Civilizar-se era tornar-se de acordo com o modelo europeu estabelecido, nem que para isso fosse necessário o uso da violência. E é essa violência que a imagem mostra, índios civilizados à caça de índios não civilizados.

Durante o Segundo Reinado, o índio transforma-se em símbolo da nação. Mas não o indígena arredio e fugitivo, e sim o indígena próximo da civilização, amigo, corajoso e conhecedor da vasta natureza do país. Essa é a imagem do índio que muitas vezes é transmitida às crianças em seus primeiros anos de escolarização, reproduzida diversas vezes ao longo da sua vida, dentro e fora da escola.

A segunda imagem de Debret, *Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da Corte por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil*, está no capítulo 14 intitulado “O governo de D. Pedro I e o período regencial”. [Figura 25].

A imagem novamente aparece na parte inferior da página, associada a um texto explicativo com a seguinte legenda:

Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da Corte por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil. Gravura de Jean-Baptiste Debret, da obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, século XIX. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro (BRAICK; MOTA, 2013, p. 183).

Na página em que a imagem está inserida há um pequeno texto sobre o contexto histórico no início do governo de Dom Pedro I e de uma caixa com um trecho do livro *Da monarquia à República: momentos decisivos* de Emília Viotti da Costa.

A imagem refere-se a um trabalho de Debret ao teatro da corte ao final do ano de 1822. Em seu livro, Debret descreve as circunstâncias em que foi chamado para pintar o novo pano de boca do teatro, na ocasião da coroação de Dom Pedro I, o pano de boca deveria ser alterado e Debret foi o responsável por executar o trabalho.

Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da Coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil, compõe o terceiro volume da obra de Debret. Nos comentários sobre a figura, o pintor expõe a importância de celebrar a coroação no teatro, costume típico da cultura europeia.

Há um detalhe interessante nos comentários de Debret em relação ao pano de Boca. O pintor foi chamado para fazer um novo Pano de Boca para o teatro da corte para substituir o anterior com a imagem de D. João. Assim, Debret começa seu novo trabalho sendo avaliado e acompanhado pela figura do então Primeiro Ministro, José Bonifácio.

O pintor francês conta que, durante uma de suas visitas, Bonifácio elogiou o trabalho e fez um pedido:

A composição foi submetida ao primeiro ministro José Bonifácio que a aprovou. Pediu-me apenas que substituísse as palmeiras naturais por um motivo de arquitetura regular a fim de não haver nenhuma ideia de estado selvagem. Coloquei então o trono sob uma cúpula sustentada por cariátides douradas (...), contudo, na véspera da Coroação, o imperador e o Primeiro Ministro vieram incógnitos ao teatro à noite para ver o pano no lugar, completamente acabado. Felicitaram-me pela energia e caráter de cada figura, em que eu conservava a marca e o aspecto da província natal (DEBRET, 2016, p. 569).

O pedido de Bonifácio é pertinente quanto à ideia que a população e a corte deveriam ter sobre o novo Império no Brasil. Nas laterais do trono podemos ver negros e brancos cortejando e saudando o imperador, soldados e escravos carregando suas ferramentas de trabalho. O Primeiro-Ministro solicitou a retirada das palmeiras que antes estavam no lugar das colunas laterais da imagem para que a representação não transmitisse a ideia de um Império selvagem. Debret retira o símbolo da natureza brasileira colocando colunas em formas de mulheres, típicas da antiguidade clássica, dando ao pano de boca mais características de uma sociedade civilizada. A imagem apresenta os grupos da sociedade brasileira em harmonia com o imperador; a civilização nasce a partir da figura da corte e da nobreza, deixando para trás a selvageria e dando início ao progresso.

A terceira imagem de Debret está no mesmo capítulo que a imagem anterior [Figura 26]. A imagem, *Aclamação de D. Pedro II segundo imperador do Brasil*, está localizada no centro da página associada a um pequeno texto sobre o Golpe da Maioridade ocorrido em

1840, fato que deu início ao segundo reinado no Brasil. Novamente não há referência no texto à imagem, que apresenta caráter ilustrativo quanto ao fato exposto na narrativa textual.

Novamente, uma imagem de Debret é escolhida para representar um dos momentos mais importantes da história do Brasil, os anos entre o fim do Primeiro Reinado e início do Segundo. Ao descrever a cena em seu livro, Debret aborda o clima de esperança e renovação instalado no momento em que Dom Pedro II com apenas seis anos recebe o trono e é direcionado para receber o povo. Debret coloca com detalhes a situação de Dom Pedro II em prantos ao perder o pai, que havia retornado à Europa, e a quem não veria mais. A caminho da aclamação, o menino chorava por sua situação de abandono.

O fato retratado por Debret está localizado no início do Período Regencial. Dom Pedro II não assume o trono aos seis anos, mas aos quinze anos com o Golpe da Maioridade. Quando há o início do Segundo Reinado, em 1840, Debret não estava mais no Brasil, pois retornou à França em 1839. Há, na imagem, a esperança com a renovação do reinado e do império brasileiro, porém o que se segue são anos conturbados na política brasileira até o início do governo de Dom Pedro II. Debret representa como a figura do imperador era importante para a manutenção da sociedade brasileira naquele período.

A última imagem, *Cena de Carnaval*, está no capítulo 15, intitulado “O governo de Dom Pedro II” [Figura 27]. A imagem em tamanho reduzido está posicionada no canto superior direito da página ao lado de um texto explicativo com título: “Uma sociedade em transformação”. Na parte inferior da imagem há uma caixa com uma fonte textual sobre o ofício dos caixeiros, um trecho de um trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História.

O texto faz uma explicação sobre a divisão social da sociedade e os interesses dos grupos que formavam a sociedade no período. Entre esses interesses há uma reflexão sobre as atividades de lazer, como a ópera e o carnaval. Não há uma citação direta da imagem, porém, o texto faz uma reflexão interessante sobre a comemoração do carnaval pelas populações escravas e seu cotidiano de trabalho e castigo.

Em seu livro, Debret fez observações quanto ao carnaval brasileiro, comparando a festa aos modelos europeus conhecidos pelo artista. No seu texto, faz uma descrição detalhada das comemorações que presenciou no Rio de Janeiro.

A imagem presente no livro é também muito lembrada principalmente no período do carnaval pelos meios de comunicação para mostrar como a festa é uma tradição do país desde o período colonial. Geralmente, essa imagem é usada para mostrar o carnaval como uma festa de união desde os primeiros anos de formação do Brasil, em que não só os brancos faziam

parte, mas também os negros escravizados, lembrando o tom de brincadeira e festividade desse período comemorativo no país.

Essa imagem de Debret, portanto, tem uma função importante na estruturação da cultura brasileira. O carnaval é uma das festas mais típicas e celebradas do país, ao trazer a figura de Debret para o atual contexto, muitos meios de comunicação e os livros didáticos estabelecem uma relação entre passado e presente e ainda ressaltam características da identidade nacional como o samba, a cultura africana, a festividade e a harmonia.

Em relação ao livro didático da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, as imagens são usadas como mera ilustração para os textos explicativos, o que empobrece o ensino de História, ainda mais se tratando de um livro que está direcionado para alunos do segundo ano do Ensino Médio. A coleção é pobre quanto ao uso das imagens, que acabam por reforçar textos e determinados estereótipos da História do Brasil; não há um aprofundamento na presença de Debret no Brasil, tampouco uma atenção às imagens do pintor francês que estão na coleção didática. Porém, as imagens de Debret nessa coleção surgem associadas a temas comuns nas outras coleções. Debret aparece nos temas da escravidão, da vida cotidiana do Rio de Janeiro e no assunto relacionado aos bandeirantes no Brasil, porém, sem nenhum aprofundamento, nem em exercícios tão pouco com legendas que levam a reflexão do aluno sobre as temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornar para a França em 1831, Debret passou a se dedicar à organização dos três volumes de sua obra, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, tendo seus volumes lançados nos anos de 1834, 1835 e 1839. Nos primeiros anos de seus lançamentos, os livros de Debret acabaram por não ser vendidos e não alcançaram o sucesso ou retorno esperado, uma vez que o mercado editorial já estava abarrotado de obras caracterizadas como literatura de viagem. Assim, como apresentado, as viagens ao continente americano foram empreendidas por diversos membros da sociedade europeia que buscavam levar relatos do novo mundo aos leitores curiosos das grandes nações europeias daquele período.

Todavia, no século XX, tivemos uma redescoberta de Debret, conforme estudado por Anderson Trevisan, em decorrência das publicações da Revista da Semana do Rio de Janeiro e da aquisição das aquarelas de Debret pelo empresário brasileiro Castro Maya em plena Era Vargas. A partir da década de 1940, Debret retorna ao imaginário brasileiro e passa a ser visto em diversas exposições, nos Museus Castro Maya e principalmente nos livros didáticos escolares, e assim Debret permanece até a atualidade, por vezes em exposições itinerantes e comemorativas e cotidianamente nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio.

As aquarelas e os relatos de Debret se tornaram importantes referências sobre o desenvolvimento cultural e político do país, revelando características do cotidiano da capital, o Rio de Janeiro, o trabalho e os castigos dos povos escravizados, a vegetação e paisagens do Brasil, os grupos indígenas e a corte de uma nação ainda em gestação. Debret ofereceu o olhar de um francês proveniente da corte napoleônica e de uma tradição neoclássica, herança de Jacques-Louis David. No Brasil, criou um estilo próprio, ora com características neoclássicas, ora românticas, mas um estilo único, de um viajante. Entretanto, Jean-Baptiste Debret não foi um viajante qualquer. Foi capaz de captar muito mais que imagens ao longo dos 15 anos que esteve nas terras brasileiras. Debret viveu o Brasil e o percebeu de diferentes formas.

A obra de Debret passou a compor o imaginário brasileiro principalmente após a década de 1940, porém é necessário lembrar-se do papel do IHGB na interpretação e no uso das imagens de Debret, não só durante o século XIX, mas até hoje. O IHGB teve função fundamental na construção do discurso sobre a identidade brasileira, sempre de acordo com os objetivos do Estado na consolidação de um sujeito alinhado com seus objetivos, como a manutenção do território e da ordem social estabelecida. De muitas formas as imagens de

Debret foram apropriadas para gerar determinados discursos em torno da reafirmação de uma identidade multicultural, em que o negro, o indígena e o português contribuíram igualmente para a construção do Brasil, uma falácia.

Ao usar as imagens de Debret com o objetivo de reforçar uma ideia de identidade multicultural, de um país construído por meio da cultura de diferentes povos e da contribuição destes para a nação brasileira, há uma determinada intenção. Ao acreditarmos que vivemos em um país “igual na diferença”, em que todos contribuíram para a formação da nação, há uma anulação dos movimentos sociais, como o movimento negro que buscam seus direitos negados durante séculos no Brasil. Portanto, as lutas do movimento negro e indígena passam a perder o sentido, à medida que a ideia de contribuição igualitária para a formação do Brasil é reproduzida.

Debret mostrou em seus relatos e em suas imagens o horror da escravidão e a face sádica dos portugueses. Nesse ponto, foi criticado pelo IHGB, sendo o volume II da sua obra o que mais destaca a escravidão no Brasil e, assim, considerado inútil para a trajetória histórica do país por esse Instituto. Contudo, Debret também expressou sua opinião, típica de um europeu do século XIX, ao representar os grupos indígenas. Muitas vezes, atribuiu a eles uma característica romântica, e demonstrou a mestiçagem como um caminho para a constituição de uma civilização. Para um homem francês desse período, a civilização residia em acabar com as características “selvagens” dos indígenas. Para Debret, o aspecto selvagem do país poderia atrapalhar no projeto civilizatório e na construção na nação.

Após a década de 1980, com a expansão da História Cultural no Brasil, o uso de diferentes fontes artísticas no ensino de História passou a ser valorizado. Contribuiu para esse processo também a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 e a necessidade cada vez mais crescente de representação de diferentes grupos sociais no ensino de História. Assim, as imagens de Debret e outros artistas passaram a receber um tratamento diferente pelas coleções didáticas e a serem mais utilizadas. Porém, ainda há autores de coleções didáticas que insistem em usar as imagens do pintor francês como meras ilustrações de textos e confirmações visuais de narrativas textuais, retirando da obra do artista seu valor de fonte e esquecendo que as aquarelas de Debret devem ser consideradas como representações e seus relatos questionados. Isso é notável na coleção de Patrícia Ramos Braick e Miryam Brecho.

Outras coleções conseguem demonstrar avanços importantes e trabalham de maneira mais complexa com as imagens, evidenciando o valor da imagem como representação e a importância de sua análise por meio de legendas e exercícios, como na coleção do historiador

Gilberto Cotrim. Mesmo com alguns avanços, de maneira geral, ainda há muito dos antigos objetivos no atual ensino de História. Persiste a defesa de uma determinada identidade nacional, pautada em uma ideia de multiculturalismo, na defesa do tripé nacional de raças com índios, negros e portugueses. Tal essa persistência não ocorre sem objetivos, o Estado ainda atua de muito perto na produção de material didático no país.

As imagens de Debret ao longo da História contribuíram para a construção da visão de um país multicultural, de uma aparência igualitária. Esse processo ocorreu não somente pelas imagens do pintor francês isoladamente, e sim pelas interpretações e usos de suas aquarelas pelo Estado ao longo do tempo dentro do Ensino de História. Soma-se a isso a atuação tanto do IHGB, quanto do Estado na construção de uma imagem “civilizada” de Brasil. Debret atualmente compõe a memória brasileira: aliados às suas representações estão os discursos de um programa de identidade nacional construído e reafirmado desde a colônia e principalmente, pelo governo imperial.

O trabalho de Debret oferece ao Ensino de História uma oportunidade de análise para professores e alunos de diversas situações e opiniões ao longo do passado brasileiro. É um trabalho que se destacou daquele feito de outros viajantes, talvez não tanto pela sua forma, mas pelo modo que foi reapropriado e redescoberto no Brasil modernista. A obra de Debret é mais do que um relato, é uma ferramenta para a construção e reafirmação de diversos discursos, é uma fonte histórica é um retrato construído do país. As aquarelas de Debret ainda são, portanto, um importante recurso para a reafirmação de uma identidade nacional brasileira pautada no discurso da contribuição igualitária de diferentes grupos como os negros, os indígenas e os portugueses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81 – 87.

ALBUQUERQUE, André Luis. **Imagem, tinta e papel**: uma leitura da litografia “Negras livres vivendo de suas atividades”, de Jean Baptiste Debret. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Livro didático e conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de História nas escolas paulistas (1917 – 1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p.43-72.

BOULOS, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**. 2º Ano. São Paulo: Editora FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 2º Ano. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro Didático PNLD 2015**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas por componente curricular – PNLD 2015**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos de 2005**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8792-guia-pnld-2005>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 33-54.

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 40, p. 59-83. 2001

CÂNDIDO, Antônio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Políticas e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

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

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 2º Ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

RIGHETTI, SABINE. **Austrália, Canadá e EUA inspiram base curricular do Brasil**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873924-australia-canada-e-eua-inspiraram-base-curricular-do-brasil.shtml>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

DAHER, Edriane Madureira. **Cenas da escravidão: Imagens de Debret e o Ensino de História no Distrito Federal 2008 ao tempo presente**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

DETIENNE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ENCICLOÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Artistas Viajantes**. [S.l.], 09 jun. 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3778/artistas-viajantes>>. Acesso em: 25 set. 2018.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções: Europa 1798 – 1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

KAMEL, Ali. **O que ensinam às nossas crianças**. [S.l.], 18 set. 2007. Disponível em: <<http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

LEENHARDT, Jacques. (Org.) **A Construção Francesa do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

LIMA, Valéria. **J.-B. Debret, Historiador e pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

LISBOA, Bento da Silva e MONCORVO, J. D. Attaide. “Parecer sobre o 1º e o 2º volume da obra Voyage pittoresque et historique au Brésil, par J. B. Debret”. **Revista Trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Tomo terceiro**. Rio de Janeiro, 1841 (Reimpresso em 1860). Disponível em: <<https://ihgb.org.br/pesquisa/hemeroteca/artigos-de-periodicos/item/75832-parecer-sobre-o-1%C2%BA-e-o-2%C2%BA-volume-da-obra-intitulada-voyage-pittoresque-et-historique-au-br%C3%A9sil-par-j-b-debret.html>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 23-29.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 128-148.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11- 22.

POMBO, Rocha. **História do Brasil**. São Paulo: Laboratório e Material Didático da USP – LEMAD, 1925.

POMBO, Rocha. História do Brasil, 1925. MATTOS, Ilmar Rohloff de. DOTTOR, Ella Grinsztein. SILVA, José Luiz Werneck. **Brasil: uma história dinâmica**. São Paulo: Editora Nacional, 1974

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). 1998. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1983.

SILVA, Marcos Antônio. SIMAN, Lana Mara de Castro. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**. Jul. 2009. Disponível em: <
<http://professormarcosilva.com.br/arquivos/artigos/Livro%20didatico%20de%20Historia%20-%20um%20objeto%20de%20interesse%20publico.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Revista Aedos**. n. 11, v. 4, set. 2012. Disponível em:<
<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634/20852>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **Velhas imagens, novos problemas: A redescoberta de Debret no Brasil modernista (1930-1945)**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 69 – 80.

ANEXO A — CADERNO DE IMAGENS



Figura 1: SCHWARCZ, 1998, p.225



Figura 2: DEBRET, Jean-Baptiste. A Famigerada raça dos bugres. Viagem pitoresca e Histórica ao Brasil. Vol. 1.



Figura 3: HANS, Staden. A carne é assada.



Figura 4: ECKHOUT, Albert. Índio Tapuia. Óleo sobre tela. 1643.



Figura 5: POST, Frans. Capela com Pórtico. Óleo sobre madeira. Século XVII.

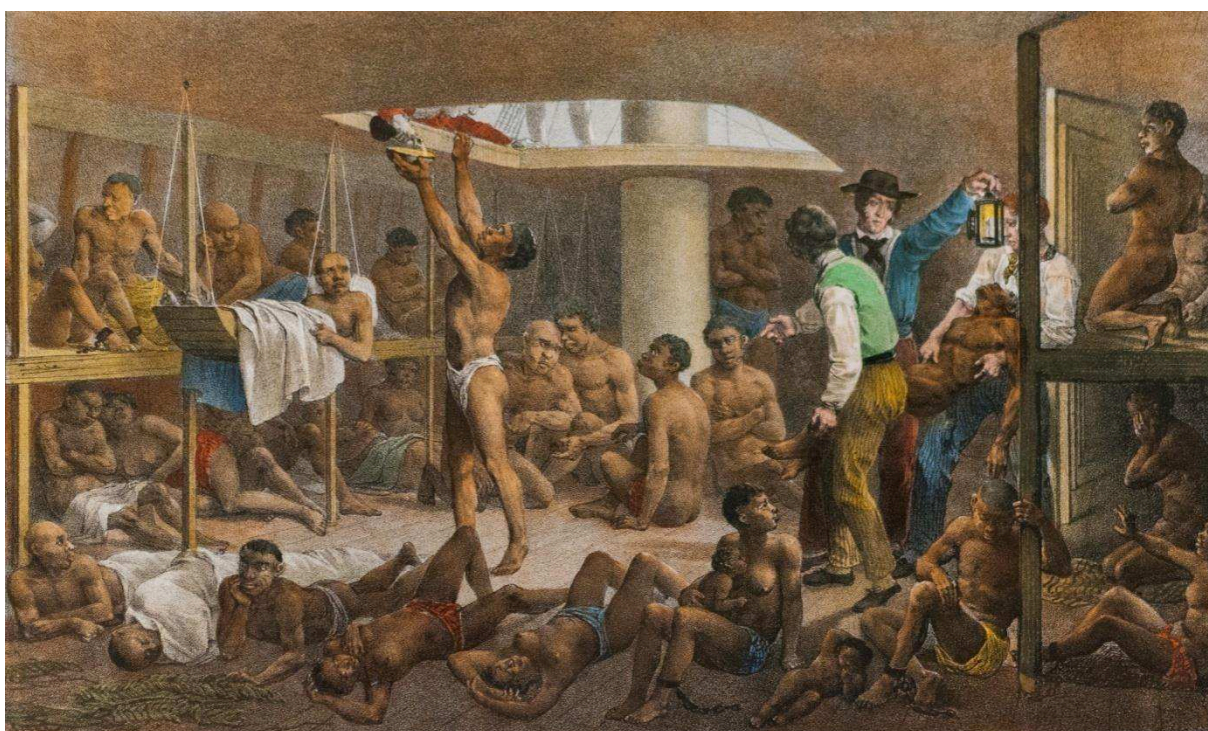


Figura 6: RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no fundo do porão. Aquarela. 1835



Figura7: TAUNAY, Adrien. *Stephanophorus diadematus*. Aquarela. 1825.

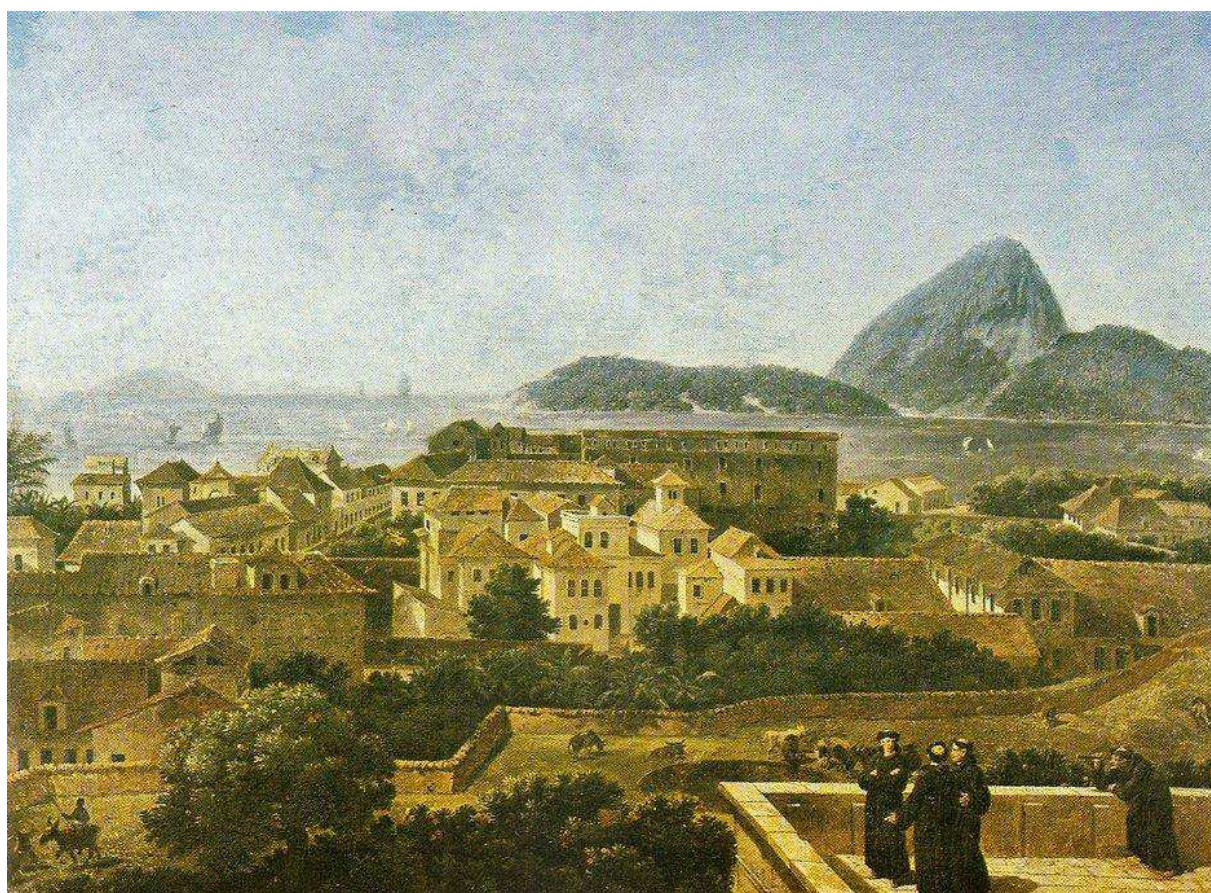
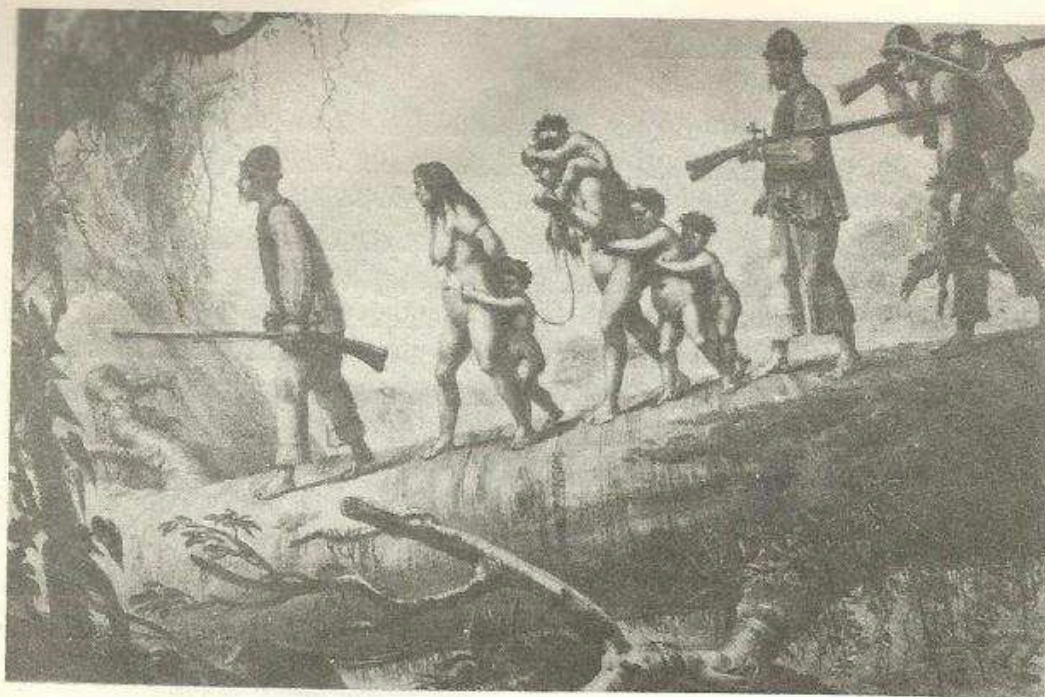


Figura 8: TAUNAY, Nicolas. Morro de Santo Antônio no Rio de Janeiro. Óleo sobre tela. 1816.



Figura 9: Debret na pensão.



Apresamento do índio, Gravura de Debret.

O escravismo indígena ocorria principalmente em áreas muito pobres, onde os colonos não tinham recursos para comprar escravos negros. A capitania de São Vicente (São Paulo), nos séculos XVI e XVII, foi o maior exemplo disso. De lá partiam as Bandeiras de caça ao índio, que promoviam verdadeiras guerras de extermínio.

Além disso, o próprio contato da comunidade indígena com a civilização já é suficiente para destruir a cultura do índio. Como disse o sertanista Orlando Vilas Boas: “integrar os índios em nossa civilização significa destruí-los”.

Figura 10: SILVA. BASTOS. 1983, p.40. Página de livro didático da década de 1980, em que a imagem de Debret é usada para ilustrar o texto explicativo, apenas.

Debret. Séc. XIX. Coleção particular



Os negros escravizados trabalhavam também construindo casas e chafarizes, transportando mercadorias e/ou pessoas, comerciando pelas estradas e vilas (como dois destes personagens retratados por J.-B. Debret).

Os trabalhadores assalariados

Com base no estudo de um grande engenho colonial, Stuart B. Schwartz concluiu que a população escravizada estava assim distribuída: escravos do campo (agricultores, criadores e condutores de boiadas, pescadores, caçadores, carroceiros etc.) constituíam 80% do total; trabalhadores dedicados à fabricação e beneficiamento do açúcar correspondiam a 10%; os domésticos (cozinheiras, faxineiras, camareiras etc.) e artesãos (oleiros, pedreiros, ferreiros), juntos, compunham os outros 10%. É importante lembrar, porém, que os escravos de campo e os domésticos também trabalhavam na fabricação do açúcar. De dia, eles faziam as tarefas costumeiras. À noite carregavam cana e lenha, transportavam formas, purificavam, trituravam e encaixotavam o açúcar. 📖

Desde o início os senhores de engenho contrataram assalariados para dividir com os escravos a tarefa no engenho, para trabalhar em funções especializadas, como a de mestre de açúcar (responsável pela qualidade do açúcar), ou realizar serviços que os donos de engenho não confiavam a escravos, como o de feitor (encarregado de vigiar e punir os escravos). Por isso se diz que o conhecimento e o serviço dos trabalhadores assalariados eram decisivos para o funcionamento dos engenhos.

Dentre eles, os feitores e os especialistas no fabrico do açúcar eram os mais bem remunerados e respeitados. O salário desses trabalhadores era anual e, quando pago em dinheiro, chamava-se **soldada seca**. Geralmente, o alojamento e a alimentação eram descontados do salário dos trabalhadores livres, o que limitava significativamente seus ganhos.



Dica: documentário sobre a sociedade açucareira do século XIX. [Duração: 26 minutos].
Acesse: <<http://ler.vc/z5k265>>.

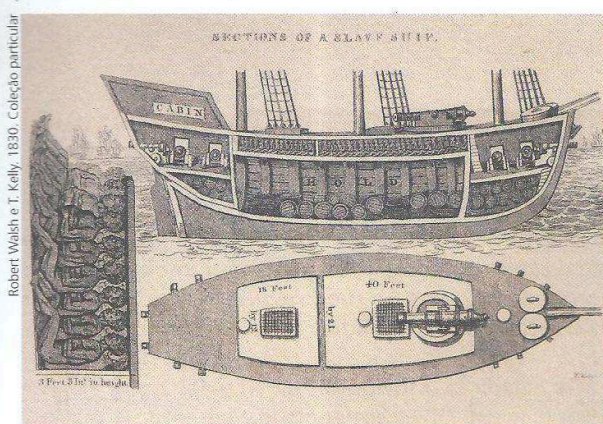
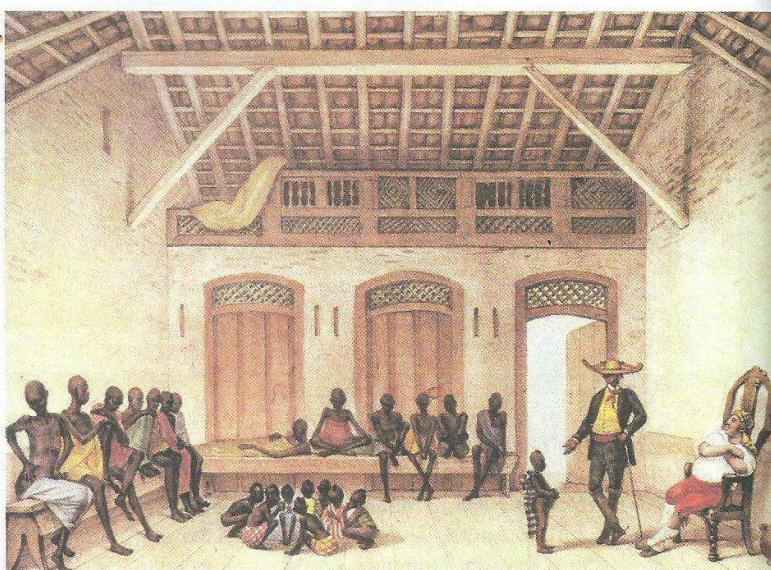
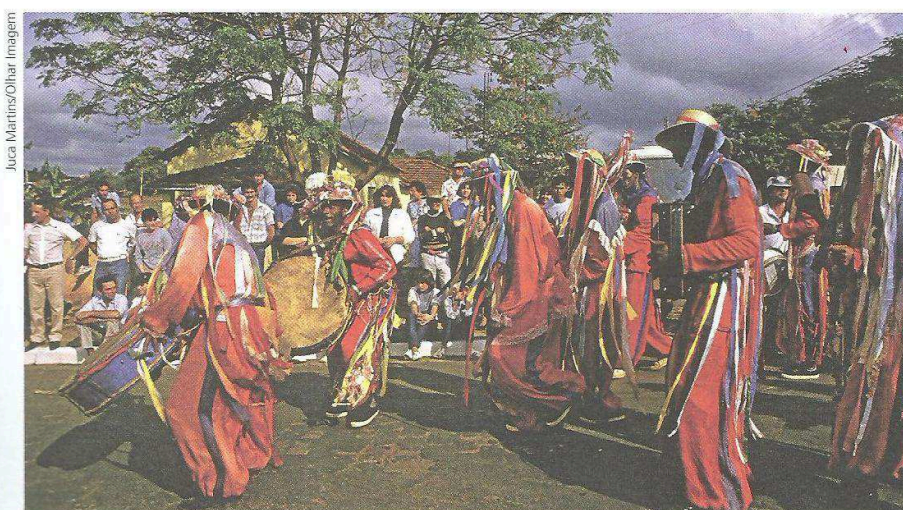


Ilustração mostrando como os escravizados viajavam: amontoados em porões e sem as mínimas condições de sobrevivência. Até o Rio de Janeiro, as viagens duravam: cerca de 45 dias a partir da Costa da Mina; de 33 a 40 dias a partir da região congo-angolana; cerca de 75 dias a partir de Moçambique.

Mercado da Rua do Valongo, de Jean-Baptiste Debret, 1835. Note que o artista representa os africanos recém-chegados como pessoas conformadas com a situação. A escravidão, associada à pele negra, afetava as representações sociais. Independentemente de serem escravos, libertos ou livres, os negros eram retratados invariavelmente como inferiores, passivos e sem vontade. Pesquisas recentes informam que, durante o século XVIII, mercadores brasileiros de escravos se apossaram de quase todo o tráfico atlântico.



Esses milhões de africanos que aqui chegaram trouxeram, além de sua força de trabalho, suas ricas culturas e seus modos de viver e de expressar seus sentimentos.



Manifestação da cultura banto: grupo de congada de Olímpia, São Paulo.

Os bandeirantes


Enquanto isso, na capitania de São Vicente, a economia açucareira vinha declinando; diante disso, boa parte da população vicentina subiu a Serra do Mar e se estabeleceu no planalto paulista. Lá, liderados pelo padre José de Anchieta, inauguraram um colégio e deram início a um povoado, São Paulo do Campo de Piratininga.

São Paulo, capital bandeirante

Na passagem do século XVI para o XVII, São Paulo era uma vila relativamente pobre, que produzia para a subsistência e não tinha como importar aquilo de que necessitava. A população era, em sua maioria, formada de mamelucos (mestiço de branco com índio) e assimilara muito da cultura tupi. Os paulistas deslocavam-se a pé ou de canoa (até por volta de 1630, o cavalo ainda não tinha sido introduzido no planalto paulista); andavam descalços; dormiam em redes e falavam o tupi, língua predominante na região até o século XVIII. Além disso, cultivavam seus alimentos, costuravam suas roupas e fabricavam seus artefatos de caça e de pesca. Sendo homens rudes, resolveram à sua maneira o problema da falta de mão de obra: desde muito cedo organizaram expedições para buscar no Sertão um “remédio para seus males”, como se dizia na época.

As bandeiras


As **bandeiras** eram expedições com organização e disciplina militar, lideradas por jovens paulistas, que partiam de São Paulo, a fim de capturar indígenas e encontrar metais preciosos. Geralmente,

 **Dica: vídeo sobre as entradas e bandeiras.**
[Duração: 26 minutos].
Acesse: <<http://ler.vc/hknoco>>.

eram os pais ou sogros desses jovens que custeavam a expedição e forneciam o chumbo e a pólvora, esperando receber, em troca, metade dos indígenas aprisionados.

A caça ao índio

Desde o século XVI, os paulistas aprisionavam índios para utilizá-los em suas lavouras. A partir de 1620, porém, com o crescimento das plantações de trigo na região, intensificou-se a procura por mão de obra. Os paulistas organizaram, então, grandes bandeiras com o objetivo de aprisionar índios no Sul, onde estavam localizadas as **missões** – amplos aldeamentos indígenas, relativamente isolados dos núcleos urbanos, administrados pelos padres jesuítas. Nesses aldeamentos, era grande o número de indígenas da nação Guaraní – exímios agricultores, e, por isso, muito cobiçados desde o início da colonização.

As principais bandeiras de caça ao índio, chefiadas por Manuel Preto e Antônio Raposo Tavares, destruíram em apenas 10 anos (1628-1638) as missões de Guairá (Paraná), Itatim (Mato Grosso do Sul) e Tape (Rio Grande do Sul). Milhares de guaranis foram aprisionados, e o gado se dispersou pelas campinas do Sul. Guairá era uma região de acesso relativamente fácil – distante de São Paulo por volta de 50 dias de viagem... 

Debret (detalhe). Séc. XIX. Litogravura.
Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo



Getulio Delphim

Em uma grande bandeira, o número de mamelucos e índios era quase sempre maior que o de brancos. Indígenas serviam como guias, carregadores, guerreiros e até como cozinheiros. A ilustração de Jean-Baptiste Debret mostra bandeirantes conduzindo indígenas capturados.

Figura 13: BOULOS, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 2013. p. 115.

A Conjuração Baiana

Enquanto os principais envolvidos na Conjuração Mineira eram homens de negócio e intelectuais de origem europeia, os rebeldes baianos eram em sua maior parte mestiços e/ou negros e pobres. Como muitos deles exerciam o ofício de alfaiate, a Conjuração Baiana (1798) ficou conhecida também como **Revolta dos Alfaiates**.

Na época, a cidade de Salvador e suas cercanias possuíam um comércio movimentado e cerca de 500 engenhos e lavouras em plena atividade. Mas a riqueza achava-se concentrada e contrastava com a enorme pobreza da maioria dos seus cerca de 60 mil habitantes. Alimentos, como carne, sal e azeite, subiam de preço constantemente.

Roupas, calçados e ferramentas eram produtos caros e, além disso, raros, pois a rainha de Portugal tinha proibido a instalação de manufaturas no Brasil. Os impostos abusivos também contribuíam para aumentar a insatisfação social.

Nesse contexto opressivo, em 12 de agosto de 1798 um grupo de rebeldes baianos afixou em locais públicos cartazes anônimos conclamando o “magnífico povo baiano” a participar de uma revolução contra a metrópole.

Nos seus manuscritos, os rebeldes defendiam:

- a proclamação, na Bahia, de uma república semelhante à da França em que todos – brancos, negros ou mestiços – tivessem liberdade e igualdade de tratamento;
- o fim do preconceito contra negros;
- a abertura do porto de Salvador para o livre-comércio;
- a diminuição dos impostos e o aumento dos soldos e da oferta de alimentos (a falta de carne e farinha de mandioca afetava duramente os mais pobres).

Assim que os cartazes dos rebeldes ganharam as ruas, o governador da Bahia, Dom Fernando José de Portugal, ordenou o início das investigações e a prisão de dezenas de rebeldes: alfaiates, soldados, escravos de ganho, além de indivíduos de estratos sociais mais elevados, como o cirurgião Cipriano Barata e o farmacêutico João Ladislau de Figueiredo, em cuja casa funcionava a loja maçônica Cavaleiros da Luz. Estes dois últimos, chamados nos inquéritos de “pessoas de consideração”, foram inocentados; os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens e os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino foram enforcados e esquartejados na Praça da Piedade, em Salvador.

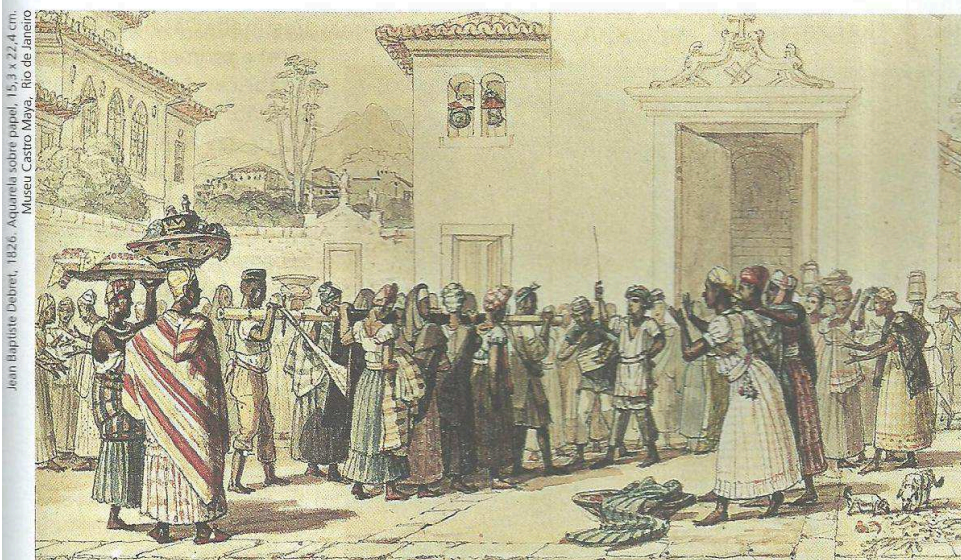
 **Dica: reportagem sobre a Revolta dos Alfaiates.**

Parte 1. [Duração: 21 minutos]. Acesse: <http://ler.vc/fbbdma>.

Parte 2. [Duração: 12 minutos]. Acesse: <http://ler.vc/4xfpik>.

Enterro de uma mulher negra, obra de J. B. Debret. O artista representou diversos aspectos do dia a dia dos afrodescendentes. Repare que as

vendedoras à esquerda comparecem ao enterro carregando seus tabuleiros e com trajes típicos de seus povos de origem.



Jean Baptiste Debret, 1826. Aquarela sobre papel, 15,3 x 22,4 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro

O TEXTO COMO FONTE

O pintor francês Jean-Baptiste Debret viveu no Brasil entre 1816 e 1831. O produto dessa sua longa vivência foi uma obra extensa denominada *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, que é dividida em três volumes. No primeiro, o tema são os indígenas e suas relações com os brancos; no segundo, a economia e os trabalhos feitos pelos negros; e no terceiro, a política e a religião.

Veja o que se diz a respeito dessa obra.

No cômputo geral das imagens de Debret, [...] é evidente que os tipos privilegiados são os negros. No entanto, em nenhum momento o autor declara que lhes atribuiria um espaço diferenciado na obra. Se isto ocorre, e de forma tão inquestionável, deve-se ao papel mesmo dessa parcela da população na realidade brasileira da época. Este proceder dá significado à proposta de “retratar fielmente o caráter e os hábitos dos brasileiros em geral”, anunciada no primeiro tomo da *Viagem*. Parece-me, assim, que a fidelidade do registro de Debret encontra lugar, sobretudo, na compreensão atenta dessa especificidade. A nação que vira, por assim dizer,

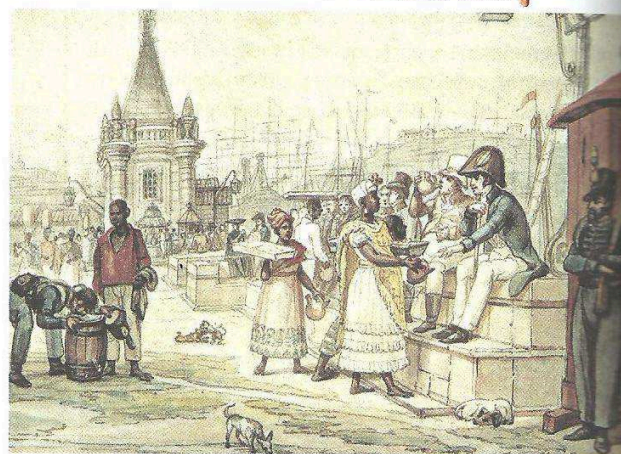
nascer, devia grande parte dessa vitória aos negros: “Tudo assenta pois, neste país, no escravo negro”, diz ele. Pertence-lhe, portanto, a maioria dos costumes, das atitudes, dos hábitos e das atividades representadas nas litografias, assim como a grande parte dos comentários textuais.

[...] Sem deixar que o princípio da hierarquia das raças fundamente seus comentários, o modelo clássico que emprega para retratá-los eleva-os aos olhos de quem admira suas figuras. Em *Os refrescos no Largo do Palácio* [...], a figura da escrava que oferece água e doces impõe-se diante dos sedentos brancos sentados no parapeito do cais. Em geral envolvidos com o trabalho, negros e negras expõem sua vitalidade física e uma presença espiritual que vão além do caráter documental das cenas em que são representados. [...]

Os negros não apenas são os sustentadores da economia do país [...] como traduzem a possibilidade do avanço da marcha do progresso no país. Para Debret [...] esse avanço dependeria dos benefícios trazidos ao país pela miscigenação entre as diferentes raças que aqui se encontravam, combinando a força e a resistência física de negros e índios com a inteligência e habilidades superiores do branco europeu.

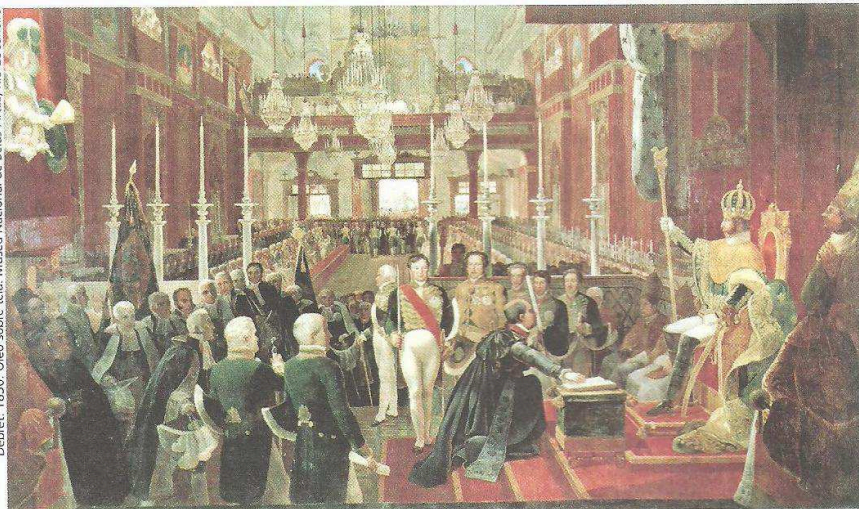
LIMA, Valéria. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 49-52.

Os refrescos no Largo do Palácio,
J.-B. Debret, 1835.



1. O texto citado pode ser classificado como argumentativo, literário, jurídico ou filosófico?
2. De que forma a autora explica o “espaço diferenciado” ocupado pela população negra na obra de Jean-Baptiste Debret?
3. Observando essa tela de Debret é possível concordar com a autora de que o modo de representação de negros e negras nas obras “expõem sua vitalidade física e uma presença espiritual que vão além do caráter documental das cenas em que são representados”?
4. Segundo o texto, qual era a visão de Debret a respeito da “marcha do progresso no país”?
5. Comente essa visão de Debret a respeito da hierarquia entre as raças.

Debret. 1830. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas-Artes, Rio de Janeiro



Em 1º de dezembro de 1822, em uma cerimônia solene e requintada, Dom Pedro foi coroado imperador do Brasil, fato representado nesta imagem de Debret. Note que o povo está ausente da cerimônia de coroação.

Na época, o Sete de Setembro não teve a importância que lhe foi atribuída mais tarde. A data usada para marcar a emancipação política do Brasil era o Doze de Outubro, dia da aclamação de Dom Pedro I.


O império fundado por Dom Pedro I, porém, não teve aceitação pacífica em todas as províncias brasileiras. Na Bahia, no Grão-Pará, no Maranhão, no Piauí e no Ceará houve conflitos armados.

As lutas pela independência

Na Bahia, as forças portuguesas comandadas pelo coronel Madeira de Melo recusaram-se a aceitar a emancipação política do Brasil e ocuparam

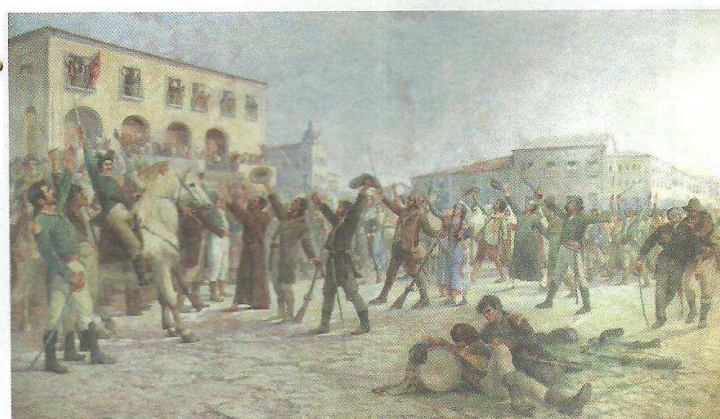
Salvador, onde prenderam o líder da resistência baiana, Freitas Guimarães. A resistência baiana se deslocou, então, para a região do recôncavo.

Lá, em junho de 1822, líderes das cidades de Cachoeira e de Santo Amaro romperam com os portugueses e rumaram para Salvador, onde sitiaram a cidade, impedindo as tropas portuguesas de se abastecer de alimentos. Em outubro, a resistência baiana recebeu reforços vindos do Rio de Janeiro e venceu as tropas de Madeira de Melo, na **Batalha de Pirajá**, em novembro de 1822. Mas os conflitos só chegaram ao fim em 2 de julho do ano seguinte, quando os portugueses fugiram para Portugal, pressionados pela esquadra inglesa do almirante Cochrane, oficial inglês contratado por Dom Pedro I.

 **Dica: vídeo sobre a matriz afro na formação da cidade de Salvador.** [Duração: 23 minutos]. Acesse: <<http://ler.vc/85h5uo>>.

 **Dica: vídeo sobre a Batalha de Pirajá.** [Duração: 6 minutos]. Acesse: <<http://ler.vc/bxqjxd>>.

O Dois de Julho é o principal mito de origem da Bahia. Essa tela de Antônio Parreiras representa o primeiro passo para a independência da Bahia. Conforme dois historiadores: "Hoje, o Dois de Julho é uma mistura de festa da ordem com festa popular. No início, a festa era só do povo, mas aos poucos as autoridades foram se apropriando de partes dela" (SILVA, Eduardo; REIS, João José, 1998, p. 79).



Antônio Parreiras. s.d. Palácio Rio Branco, Bahia

PARA REFLETIR

Constituição e cidadania

A Constituição Imperial de 1824 [...] reconheceu os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, diferenciando-os, apenas, do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses. [...] além das exigências de renda, impunha-se ao eleitor que tivesse nascido “ingênuo”, isto é, não tivesse nascido escravo. [...]

A manutenção da escravidão e a restrição legal do gozo pleno dos direitos civis e políticos aos libertos tornavam o que hoje identificamos como “discriminação racial” uma questão crucial na vida de amplas camadas das populações urbanas e rurais do período. Apesar da igualdade de direitos civis entre os cidadãos brasileiros reconhecida pela Constituição, os brasileiros não brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro de sua condição de liberdade. Se confundidos com cativos ou libertos, estariam automaticamente sob suspeita de serem escravos fugidos — sujeitos, então, a todo tipo de arbitrariedade, se não pudessem apresentar sua carta de alforria.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 20-21. (Descobrir o Brasil).

1. Segundo a autora, a Constituição de 1824 reconheceu os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros. Quais são esses direitos?
2. Com base no que você estudou e no texto, quais eram as exigências para que um cidadão pudesse exercer o direito de ser eleitor?
3. Qual a principal ideia veiculada pelo texto?
4. **EM GRUPO** Debatam, reflitam e elaborem em conjunto propostas para mudar a situação descrita no texto a seguir.

Debret, Gravura. Biblioteca Nacional da França, Paris



Um exemplo típico de racismo se comprova com os dados de pesquisa do Datafolha, que [...] revela que os negros são abordados com mais frequência em batidas policiais, recebendo mais insultos e agressões físicas do que os indivíduos brancos. Por questão desta abordagem, são igualmente mais revistados que pessoas de outra etnia.

DROPA, Romualdo Flávio. *Âmbito jurídico*. Rio Grande, maio 2004. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3873>. Acesso em: 13 mar 2013.

Como esta imagem sugere, a vida dos libertos não era nada fácil. Ao circularem pelas ruas, as pessoas negras podiam ser abordadas a qualquer momento por policiais e, se não tivessem como

comprovar sua condição de liberdade, acabavam, quase sempre, sendo vítimas de violência física, verbal e/ou psicológica.

ATIVIDADES

1. (Enem-MEC) As imagens reproduzem quadros de Dom João VI e seu filho Dom Pedro I nos respectivos papéis de monarcas.



A arte do retrato foi amplamente utilizada pela nobreza ocidental com objetivos de representação política e de promoção social. No caso dos reis, essa era uma forma de se fazer presente em várias partes do reino e, sobretudo, de mostrarem majestade.

A comparação das imagens permite concluir que:

- as obras apresentam substantivas diferenças no que diz respeito à representação no poder;
- o quadro de Dom João VI é mais suntuoso, porque retrata um monarca europeu típico do século XIX;
- os quadros dos monarcas têm baixo impacto promocional, uma vez que não estão usando a coroa, nem ocupam o trono;
- a arte dos retratos, no Brasil do século XIX, era monopólio de pintores franceses, como Debret;
- o fato de pai e filho aparecerem pintados de forma semelhante sublinha o caráter de continuidade dinástica, aspecto político essencial ao exercício do poder régio.

2. (Vunesp-SP) O Brasil assistiu, nos últimos meses de 1822 e na primeira metade de 1823:

- ao reconhecimento da Independência brasileira pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e por Portugal;
- ao esforço do imperador para impor seu poder às províncias que não haviam aderido à Independência;
- à libertação da Província Cisplatina, que se tornou independente e recebeu o nome de Uruguai;
- à pacífica unificação de todas as partes do território nacional, sob a liderança do governo central, no Rio de Janeiro;
- à confirmação, pelas Cortes portuguesas e pela Assembleia Constituinte, do poder constitucional do imperador.

3. (Enem-MEC)

Constituição de 1824:

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização política, e é delegado privativamente ao Imperador [...] para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio e harmonia dos demais poderes políticos [...] dissolvendo a Câmara dos Deputados nos casos em que o exigir a salvação do Estado.

Frei Caneca

(voto sobre o juramento do projeto de Constituição):

O Poder Moderador da nova invenção maquiavélica é a chave mestra da opressão da nação brasileira e o garrote mais forte da liberdade dos povos. Por ele, o imperador pode dissolver a Câmara dos Deputados, que é a representante do povo, ficando sempre no gozo de seus direitos o Senado, que é o representante dos apaniçados do imperador.

Para Frei Caneca, o Poder Moderador definido pela Constituição outorgada pelo imperador em 1824 era:

- adequado ao funcionamento de uma monarquia constitucional, pois os senadores eram escolhidos pelo imperador;
- eficaz e responsável pela liberdade dos povos, porque garantia a representação da sociedade nas duas esferas do poder legislativo;
- arbitrário, porque permitia ao imperador dissolver a Câmara dos Deputados, o poder representativo da sociedade;
- neutro e fraco, especialmente nos momentos de crise, pois era incapaz de controlar os deputados representantes da Nação;
- capaz de responder às exigências políticas da nação, pois supria as deficiências da representação política.

4. (Enem-MEC)

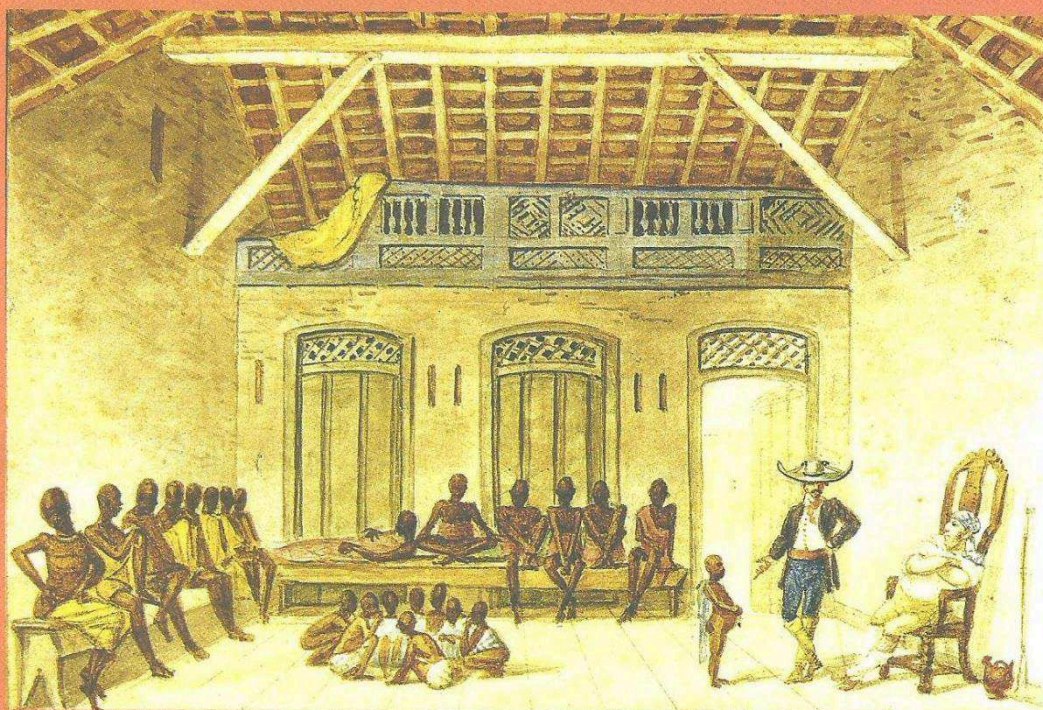
Após o retorno de uma viagem a Minas Gerais, onde Pedro I fora recebido com grande frieza, seus partidários prepararam uma série de manifestações a favor do imperador no Rio de Janeiro, armando fogueiras e luminárias na cidade. Contudo, na noite de 11 de março, tiveram início os conflitos que ficaram conhecidos como a Noite das Garrafadas, durante os quais os “brasileiros” apagavam as fogueiras “portuguesas” e atacavam as casas iluminadas, sendo respondidos com cacos de garrafas jogadas das janelas.

VAINFAS, R. (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. (Adaptado).

CAPÍTULO 4 ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA

Os responsáveis pelo tráfico negreiro trouxeram para o Brasil cerca de 4 milhões de africanos durante mais de três séculos de escravidão. Devido, em grande parte, a essa migração compulsória, o Brasil tem atualmente uma das maiores populações de afrodescendentes do mundo.

Como se desenvolveu esse “infame comércio” de escravos?¹ Quem eram esses africanos arrancados de suas sociedades? Quais foram suas estratégias de resistência à escravidão?



Mercado da Rua do Valongo, de Jean-Baptiste Debret. Obra produzida entre 1834 e 1839.



**TREINANDO
O
OLHAR**

1. Observando a imagem, procure deduzir que situação foi representada. Quem seriam as pessoas da cena?

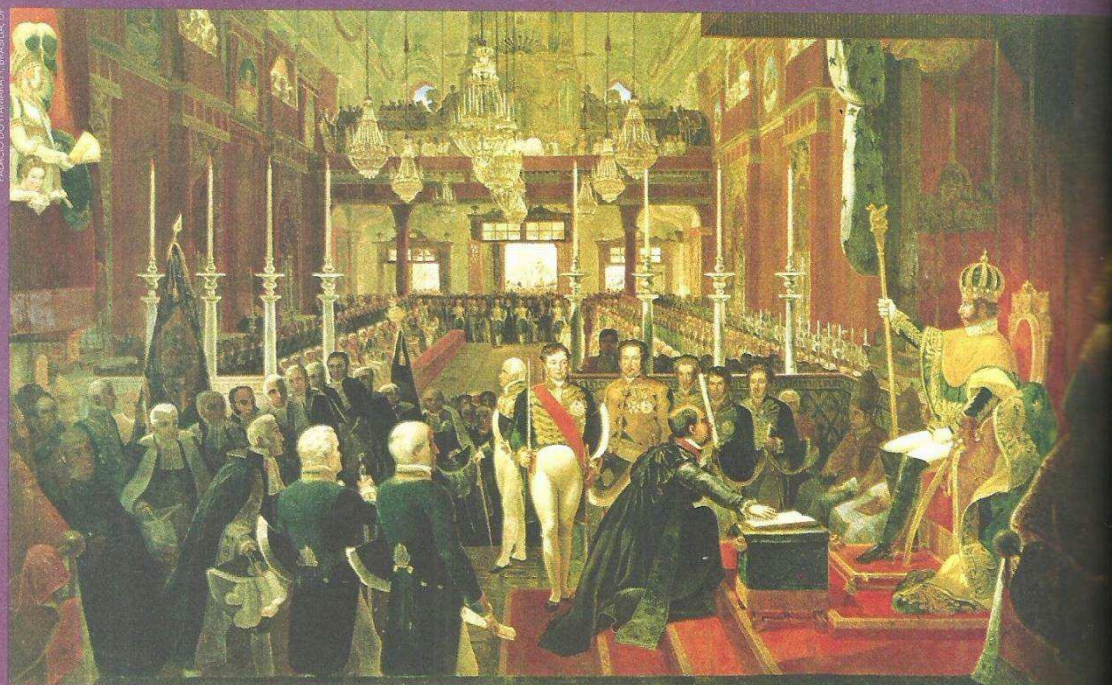
¹ Cf. RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

CAPÍTULO 19 PRIMEIRO REINADO (1822-1831)

Após a proclamação da independência teve início o Primeiro Reinado. Nesse período, D. Pedro I outorgou a primeira Constituição do Brasil, que assegurava uma série de direitos relativos à propriedade, liberdade e segurança.

Esses direitos constitucionais faziam parte do cotidiano da maioria da população?

Coroação de D. Pedro I. Óleo sobre tela de Jean-Baptiste Debret.



1. Mais uma vez temos a representação de um monarca em seu trono, empunhando o cetro real. Qual é a diferença entre essa e as outras imagens com a mesma temática, vistas em algumas das aberturas de capítulo deste livro?
2. Em sua opinião, é possível perceber que se trata de uma cerimônia de coroação realizada no Brasil? Justifique sua resposta.



Figura 21: Bandeira imperial desenhada por Debret a pedido de Dom João VI.



Figura 22: Bandeira do Clube Republicano Lopes Trovão, Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro.

ABDICAÇÃO DO TRONO

A CONJUNTURA DO FINAL DO PRIMEIRO REINADO

Alguns acontecimentos comprometeram a popularidade do imperador: o fechamento da Assembleia Constituinte, a imposição da Constituição de 1824, a violência utilizada contra os rebeldes da Confederação do Equador. Isso levou ao fortalecimento da oposição a seu governo, que passou a ser atacado com mais intensidade e por maior número de opositores.

A partir de 1825, novos acontecimentos aumentaram a crise política vivida pelo governo imperial, que culminaria com a abdicação de D. Pedro I. Vejamos quais foram eles.

■ GUERRA DA CISPLATINA (1825-1828)

Em 1825 explodiu um conflito entre Brasil e Argentina, na região do rio da Prata. Em disputa estava a posse do território em que se situava a antiga Colônia do Sacramento (atualmente correspondente ao Uruguai). Esse conflito ficou conhecido como Guerra Cisplatina.

Antecedentes do conflito

Acordos internacionais estabelecidos entre Espanha e Portugal diziam que a Colônia do Sacramento, fundada por portugueses mas colonizada por espanhóis, pertencia à Espanha (Tratado de Badajós, 1801).

Em 1816, já instalado no Rio de Janeiro, D. João VI enviou tropas para Montevidéu —

cidade fundada por espanhóis — e invadiu a região. O território todo foi incorporado ao Brasil, com o nome de Província Cisplatina.

Os habitantes da Cisplatina, porém, não aceitavam essa anexação, pois tinham idioma e costumes diferentes. Assim, em 1825, sob a liderança de João Antônio Lavalleja, um movimento de libertação foi articulado na província e recebeu o apoio do governo argentino. Em reação, D. Pedro I declarou guerra à Argentina, que na época era denominada Províncias Unidas do Rio da Prata.

Resultados do conflito

A Guerra da Cisplatina terminou em 1828, quando foi assinado um acordo entre as partes em conflito. Mais uma vez, o governo da Inglaterra — que tinha interesses econômicos na região — agiu como mediador. O acordo estabeleceu que a Província Cisplatina não pertenceria nem ao Brasil nem à Argentina: seria criado um país independente, a República Oriental do Uruguai.

No plano interno, a Guerra da Cisplatina e seu desfecho desfavorável ao Brasil contribuíram para desgastar a imagem política de D. Pedro I e aumentar o descontentamento geral. Além das perdas humanas, o dinheiro gasto para sustentar a guerra desequilibrava as finanças do governo imperial, já prejudicadas pelas vantagens concedidas a outros países em troca do reconhecimento da independência.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RJ

OBSERVANDO

1. Elabore uma descrição da cena representada. Escreva um texto relacionando-a com o momento histórico do qual fez parte.

Embarque na Praia Grande de tropas destinadas ao bloqueio de Montevidéu. Óleo sobre tela de Jean-Baptiste Debret, de 1826. Boa parte da tropa era formada por voluntários e mercenários estrangeiros.

Atrás de uma bandeira

Durante a União Ibérica (1580-1640), Portugal havia perdido possessões importantes no Oriente e na África, invadidas por países hostis à Espanha. Além disso, o açúcar brasileiro enfrentava a concorrência do açúcar produzido nas Antilhas pelos holandeses. Para resolver essas dificuldades econômicas, a Coroa portuguesa estimulou a procura de metais e pedras preciosas em terras de sua colônia da América por expedições exploradoras, como as entradas e as bandeiras, que já eram organizadas desde meados do século XVI.

As **entradas** eram expedições oficiais organizadas pelas autoridades portuguesas que partiam do litoral com o objetivo de explorar o interior, apresar indígenas destinados à escravidão, procurar minas e defender as áreas de produção açucareira contra ataques indígenas e invasões estrangeiras.

As **bandeiras**, por sua vez, eram expedições armadas e organizadas em geral por particulares de São Paulo (vila da capitania de São Vicente) que partiam para o sertão em busca, principalmente, de índios para trabalhar nas lavouras paulistas (**bandeiras de apresamento**). Os indígenas eram capturados, sobretudo, nas **missões jesuíticas**, aldeamentos fundados pelos padres que reuniam um grande número de nativos já convertidos ao cristianismo e acostumados ao trabalho sistemático. As investidas contra as missões provocaram diversos conflitos entre bandeirantes e jesuítas. Nas missões do Itatim, por exemplo, no atual Mato Grosso do Sul, indígenas, apoiados pelos jesuítas, organizaram uma resistência armada para lutar contra os bandeirantes.

Somente na segunda metade do século XVII as **bandeiras de prospecção**, organizadas para procurar pedras e metais preciosos, se intensificaram.

Prospecção

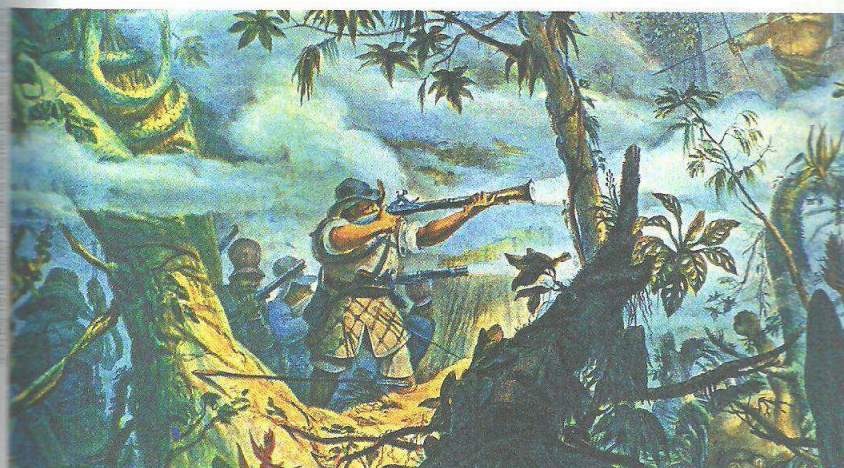
Método empregado para localizar jazidas de pedras e metais preciosos, bem como para calcular o valor econômico das jazidas descobertas.

Expedições para o sertão

“As expedições para o sertão começam no século XVI e só perdem força e sentido na segunda metade do século XVIII. A palavra sertão já aparece discretamente na carta de Pero Vaz de Caminha, como referência a um vasto e desconhecido interior. Com o tempo, o termo passou a representar mais do que uma simples referência geográfica, também demar-

cando um espaço simbólico. A distinção entre o povoado e o sertão marcava o contraste entre dois universos, um ordenado pela religião católica e pelas leis do reino, o outro pautado pela ausência da ordem: ‘sem fé, nem lei, nem rei’, como rezava o ditado da época.”

MONTEIRO, John. Bandeiras mestiças. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 34, 1^a jul. 2008. p. 18.



Objeto educacional digital
• Expedições de apresamento

Soldados índios de Mogi das Cruzes, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1834. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. A imagem representa um conflito entre bandeirantes e indígenas.

O governo de D. Pedro I

O Estado brasileiro nasceu comprometido com a preservação dos privilégios de um segmento social elitista, que viu na permanência da monarquia uma maneira de manter suas vantagens sociais, políticas e econômicas e de se ver livre da ameaça da fragmentação política e territorial do país.

Após a emancipação política do Brasil, a organização do Estado tendeu para uma monarquia constitucional de caráter autoritário, nos moldes daquelas que a Europa conheceu após o Congresso de Viena. Aliado ao grupo conservador, D. Pedro tomou medidas destinadas a manter no Brasil um “liberalismo” moderado, que garantisse a soberania do monarca sobre os representantes da nação. Por sua vez, os constituintes, na maioria representantes do Partido Brasileiro, empenhavam-se em concluir o projeto constitucional, baseado nas ideias iluministas, que oficializava juridicamente a ruptura com a antiga metrópole. Em paralelo, negociavam o reconhecimento internacional da independência brasileira, contando com o apoio dos Estados Unidos e da Inglaterra, ambos interessados nas relações comerciais com a jovem nação.

Somente em 1825 Portugal reconheceu a independência de sua ex-colônia, mediante uma indenização de 2 milhões de libras, pagas por meio de um empréstimo fornecido pela Inglaterra.

Retórico

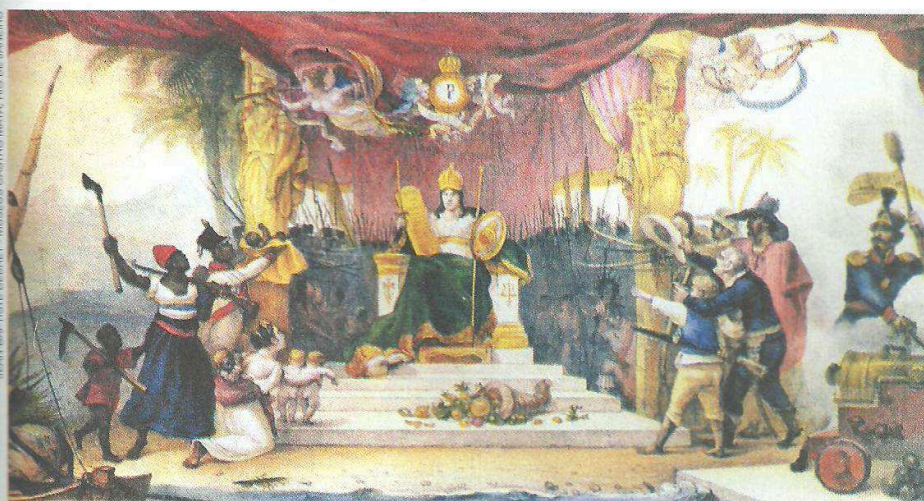
Referente à retórica, arte de argumentar bem para persuadir o interlocutor. Também usado no sentido pejorativo para indicar formulações ornamentadas e vazias.

Os limites do liberalismo brasileiro

“Depois da independência, as fórmulas amplas e universalizantes do liberalismo **retórico** foram definidas nos seus termos concretos, ficando evidentes os seus limites. A partir de então, ficaria claro para quem e por quem tinha sido o país feito independente. Para as elites que tiveram a iniciativa e o controle do movimento, liberalismo significava apenas liquidação dos laços coloniais. Não pretendiam reformar a estrutura de produção nem a estrutura da sociedade. Por isso a escravidão seria mantida,

assim como a economia de exportação. Por isso o movimento de independência seria menos antimonárquico do que anticolonial, menos nacionalista do que antimetropolitano. Por isso também a ideia de separação completa de Portugal só se configurou claramente quando se revelou impossível manter a dualidade das coroas e, ao mesmo tempo, preservar a liberdade de comércio.”

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 8. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007. p. 39.



Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da Corte por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil. Gravura de Jean-Baptiste Debret, da obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, século XIX. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

O Golpe da Maioridade

No final de 1839 os políticos liberais começaram a defender o projeto de antecipação da maioridade do príncipe Pedro de Alcântara, apresentando-o como uma solução para a crise de governabilidade. O mais provável é que, derrubando o ministério conservador de Araújo Lima, os liberais esperassem controlar o poder manipulando o jovem imperador.

A fundação do Clube da Maioridade em 1840, presidido pelo liberal Antônio Carlos de Andrada e Silva, e o papel da imprensa, igualmente hostil à centralização regencial, contribuíram para o chamado **Golpe da Maioridade**. Em 23 de julho de 1840, Pedro de Alcântara, com apenas 14 anos, foi declarado maior de idade e assumiu o governo do país. Em julho do ano seguinte, ele foi coroado imperador recebendo o título de D. Pedro II.



Aclamação de D. Pedro II, segundo imperador do Brasil, representada em gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. D. Pedro foi aclamado imperador em 1831, logo após a abdicação do pai, mas só foi coroado em 1841.

É importante lembrar!

- Após a independência, proclamada em setembro de 1822 por D. Pedro I, o regime monárquico foi mantido no Brasil, diferentemente do que ocorreu com as ex-colônias espanholas na América.
- O Primeiro Reinado (1822-1831) foi um período marcado por várias guerras do governo imperial contra algumas províncias que preferiram se manter ligadas a Portugal e também por medidas autoritárias e centralizadoras estabelecidas por D. Pedro I, como a criação do Poder Moderador.
- Em 1831, devido às medidas centralizadoras outorgadas na Constituição de 1824, à violenta repressão à Confederação do Equador, aos custos humanos e financeiros da Guerra da Cisplatina, à crise econômica do império, entre outros problemas, D. Pedro I abdicou do trono brasileiro em favor do filho, Pedro de Alcântara, então com 5 anos de idade. Como estabelecia a Constituição, uma Regência foi eleita para governar o país.
- Entre as principais medidas da Regência Trina Permanente foram a criação da Guarda Nacional, do Código de Processo Criminal e do Ato Adicional de 1834. Por meio do ato, os Conselhos Provinciais foram transformados em Assembleias Legislativas Provinciais, que poderiam criar leis e controlar os impostos e os gastos locais, e a Regência Trina foi substituída por uma Regência Una.
- Durante o período regencial (1831-1840), revoltas em várias províncias do Brasil ameaçaram a unidade do território brasileiro, expressando as tensões entre a política centralizadora do imperador e as aspirações autonomistas das províncias, além do caráter incipiente de uma identidade brasileira.

Uma sociedade em transformação

A sociedade imperial era composta basicamente de três segmentos distintos: o dos homens brancos, pertencentes às "boas famílias", quase sempre ligadas à propriedade da terra; o dos escravos, cujo trabalho impulsionava a economia do Brasil imperial; e o do povo, que incluía brancos, mestiços e negros libertos e abrangia variados grupos sociais, desde os profissionais de diversas áreas até os elementos de baixa renda.

Os homens brancos pobres costumavam trabalhar nas lojas como vendedores ou caixeiros. Os mestiços em geral trabalhavam como alfaiates, costureiros e artesãos de todo tipo. Muitas vezes sofriam com a concorrência de profissionais estrangeiros que moravam no Brasil.

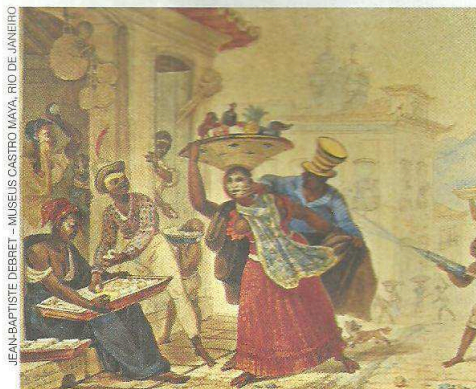
Aos poucos desenvolveu-se um novo setor social, o das camadas médias urbanas, integrado por profissionais mais qualificados que viviam do rendimento do seu trabalho. Esse segmento contava com agrimensores, médicos, dentistas, escultores, jornalistas, barbeiros, marceneiros e advogados, entre outros profissionais.

O crescimento econômico durante o Segundo Reinado proporcionou que as camadas mais ricas da sociedade adotassem costumes novos e refinados, importados dos centros urbanos europeus. Tornou-se comum a presença de professores de francês e de piano entre as famílias da elite. Por meio de casamentos, estabeleciam-se sólidas e rentáveis relações entre as grandes famílias, interessadas em preservar seus bens e sua posição social.

A diversão preferida da elite imperial eram os concertos líricos e as peças de teatro, geralmente europeias. Apaixonado por ópera, D. Pedro II incentivou o aperfeiçoamento de músicos brasileiros, fornecendo-lhes bolsas de estudos na Europa. As festas de salões (os saraus), encontros regulares nas residências dos personagens mais ilustres da corte, eram os eventos apropriados para ouvir boa música e, obviamente, discutir política e economia.

O carnaval promovia o encontro da elite e do povo nas ruas das cidades. O entrudo era uma brincadeira típica das camadas mais populares, incluindo os escravos. Com água, polvilho e lama, as pessoas brincavam de atirar essa mistura umas nas outras, divertindo-se por três dias.

Mas, naturalmente, nem tudo era festa. Havia, de um lado, a violência estrutural da escravidão, às vezes agravada por torturas e outros castigos físicos. Do outro lado, o abandono de crianças, a exploração de menores, a miséria e a fome eram comuns aos grupos dos excluídos da sociedade.



Cena de Carnaval, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1823. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Agrimensor
Profissional especializado em medir, dividir e demarcar propriedades rurais.

O ofício dos caixeiros

"No tocante a competição por postos de trabalho [...] na secção dedicada a emprego no *Diário de Pernambuco*, nos meses de outubro a dezembro de 1866, o ofício de caixeiro, denominação genérica de quem labutava no comércio, sempre despontou entre os anúncios daqueles livres que procuravam e ofertavam trabalho. Caixeiros eram requeridos para trabalhar em escritórios, balcão de padaria, tabernas, engenhos e para distribuir pão na rua e fazer cobranças. A diversidade de atividades ligadas a caixeiragem exposta nos anúncios nos remete a hierarquia existente neste mundo do trabalho, pois um caixeiro responsável por distribuir pão não poderia ser comparado ao empregado de escritório, requerendo-se de um, uma melhor qualificação que do outro. A própria Constituição, ao incluir apenas os

primeiros caixeiros das casas de comércio entre cidadão com direito de voto, remetia à dita hierarquia. [...]

Em sua maioria, ingressavam no trabalho muito jovens, com menos de doze anos; com o tempo alguns podiam ir progredindo naquela lida, galgando às hierarquias da profissão, mas, para tanto, era imprescindível ler e escrever. Durante o tempo de aprendizagem do ofício, não recebiam remuneração, sendo muito sofrida, portanto, sua condição de vida. Porém, para os brasileiros em busca de emprego isso não importava, o que pesava mesmo era serem preterido pelos estrangeiros no trabalho do comércio."

ROSAS, Suzana Cavani. *Cidadania, trabalho, voto e antilulismo no Recife em 1860: os meetings no bairro popular de São José*. Anpuh – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. Disponível em <http://anpuh.org>. Acesso em 6 abr. 2013.

Anexo B – Documentos e artigos

Documento 1 – Artigo de Ali Kamel sobre a Coleção *Nova História Crítica*.

"O que ensinam às nossas crianças", O Globo, 18/09/2007

Não vou importunar o leitor com teorias sobre Gramsci, hegemonia, nada disso. Ao fim da leitura, tenho certeza de que todos vão entender o que se está fazendo com as nossas crianças e com que objetivo. O psicanalista Francisco Daudt me fez chegar às mãos o livro didático "Nova História Crítica, 8ª série" distribuído gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública. O que ele leu ali é de dar medo. Apenas uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários. Impossível contar tudo o que há no livro. Por isso, cito apenas alguns trechos.

Sobre o que é hoje o capitalismo: "Terras, minas e empresas são propriedade privada. As decisões econômicas são tomadas pela burguesia, que busca o lucro pessoal. Para ampliar as vendas no mercado consumidor, há um esforço em fazer produtos modernos. Grandes diferenças sociais: a burguesia recebe muito mais do que o proletariado. O capitalismo funciona tanto com liberdades como em regimes autoritários."

Sobre o ideal marxista: "Terras, minas e empresas pertencem à coletividade. As decisões econômicas são tomadas democraticamente pelo povo trabalhador, visando o (sic) bem-estar social. Os produtores são os próprios consumidores, por isso tudo é feito com honestidade para agradar à (sic) toda a população. Não há mais ricos, e as diferenças sociais são pequenas. Amplas liberdades democráticas para os trabalhadores."

Sobre Mao Tse-tung: "Foi um grande estadista e comandante militar. Escreveu livros sobre política, filosofia e economia. Praticou esportes até a velhice. Amou inúmeras mulheres e por elas foi correspondido. Para muitos chineses, Mao é ainda um grande herói. Mas para os chineses anticomunistas, não passou de um ditador."

Sobre a Revolução Cultural Chinesa: "Foi uma experiência socialista muito original. As novas propostas eram discutidas animadamente. Grandes cartazes murais, os dazibaos, abriam espaço para o povo manifestar seus pensamentos e suas críticas. Velhos administradores foram substituídos por rapazes cheios de ideias novas. Em todos os cantos, se falava da luta contra os quatro velhos: velhos hábitos, velhas culturas, velhas ideias, velhos costumes. (...). No início, o presidente Mao Tse-tung foi o grande incentivador da mobilização da juventude a favor da Revolução Cultural. (...) Milhões de jovens formavam a Guarda Vermelha, militantes totalmente dedicados à luta pelas mudanças. (...) Seus militantes invadiam fábricas, prefeituras e sedes do PC para prender dirigentes 'politicamente esclerosados'. (...) A Guarda Vermelha obrigou os burocratas a desfilar pelas ruas das cidades com cartazes pregados nas costas com dizeres do tipo: 'Fui um burocrata mais preocupado com o meu cargo do que com o bem-estar do povo.' As pessoas riam, jogavam objetos e até cuspiam. A Revolução Cultural entusiasmava e assustava ao mesmo tempo."

Sobre a Revolução Cubana e o paredão: "A reforma agrária, o confisco dos bens de empresas norte-americanas e o fuzilamento de torturadores do exército de Fulgêncio Batista tiveram inegável apoio popular."

Sobre as primeiras medidas de Fidel: "O governo decretou que os aluguéis deveriam ser reduzidos em 50%, os livros escolares e os remédios, em 25%." Essas medidas eram justificadas assim: "Ninguém possui o direito de enriquecer com as necessidades vitais do povo de ter moradia, educação e saúde."

Sobre o futuro de Cuba, após as dificuldades enfrentadas, segundo o livro, pela oposição implacável dos EUA e o fim da ajuda da URSS: "Uma parte significativa da população cubana guarda a esperança de que se Fidel Castro sair do governo e o país voltar a

ser capitalista, haverá muitos investimentos dos EUA. (...) Mas existe (sic) também as possibilidades de Cuba voltar a ter favelas e crianças abandonadas, como no tempo de Fulgêncio Batista. Quem pode saber?”.

Sobre os motivos da derrocada da URSS: "É claro que a população soviética não estava passando fome. O desenvolvimento econômico e a boa distribuição de renda garantiam o lar e o jantar para cada cidadão. Não existia inflação nem desemprego. Todo ensino era gratuito e muitos filhos de operários e camponeses conseguiam cursar as melhores faculdades. (...) Medicina gratuita, aluguel que custava o preço de três maços de cigarro, grandes cidades sem crianças abandonadas nem favelas... Para nós, do Terceiro Mundo, quase um sonho não é verdade? Acontecia que o povo da segunda potência mundial não queria só melhores bens de consumo. Principalmente a intelligentsia (os profissionais com curso superior) tinham (sic) inveja da classe média dos países desenvolvidos (...). Queriam ter dois ou três carros importados na garagem de um casarão, frequentar bons restaurantes, comprar aparelhagens eletrônicas sofisticadas, roupas de marcas famosas, joias. (...) Karl Marx não pensava que o socialismo pudesse se desenvolver num único país, menos ainda numa nação atrasada e pobre como a Rússia czarista. (...) Fica então uma velha pergunta: e se a revolução tivesse estourado num país desenvolvido como os EUA e a Alemanha? Teria fracassado também?"

Esses são apenas alguns poucos exemplos. Há muito mais. De que forma nossas crianças poderão saber que Mao foi um assassino frio de multidões? Que a Revolução Cultural foi uma das maiores insanidades que o mundo presenciou, levando à morte de milhões? Que Cuba é responsável pelos seus fracassos e que o paredão levou à morte, em julgamentos sumários, não torturadores, mas milhares de oponentes do novo regime? E que a URSS não desabou por sentimentos de inveja, mas porque o socialismo real, uma ditadura que esmaga o indivíduo, provou-se não um sonho, mas apenas um pesadelo?

Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos. É isso o que deseja o MEC? Se não for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém.

Disponível em: <<http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>>. Acesso em: 11 jun. 2018.