

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v20i35.1026>*AS TEMPORALIDADES DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL*: narrativas dos livros didáticos para a educação histórica^{1,2}*THE TEMPORALITIES OF BRAZIL'S INDEPENDENCE*: textbooks narratives for historical education*LAS FASES DE LA INDEPENDENCIA DE BRASIL*: narrativas de los libros didáticos para la educación histórica

RAISSA GABRIELLE VIEIRA CIRINO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6868-6972>Doutora em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bolsista Fixação de Doutor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luís/Maranhão/Brasil
raissagvc1@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre as diferentes temporalidades que pautam a narrativa didática relacionada ao processo de independência do Brasil. Pensar as temporalidades como uma ferramenta metodológica auxilia a questionar como contamos essa história nas escolas, e quais as implicações dessa educação histórica para a formatação de uma consciência histórica. A partir das coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2020), analisamos os mitos, os símbolos, as metáforas, as imagens e as narrativas, principalmente expressas pela linguagem textual, para refletir sobre os eventos e seus protagonistas. Propomos, ainda, recuperar outras experiências revolucionárias que marcaram o processo, de modo a valorizar a sala de aula como um espaço de construção do saber histórico e crítico que, em última instância, agrega novos significados à consciência histórica e fortalece valores democráticos.

Palavras-chave: Ensino de história. Independência do Brasil. Livro didático.

Abstract: The present work seeks to reflect on the different temporalities that guide the didactic narrative about the process of Brazilian independence. Thinking about temporalities as a methodological tool helps to question how we tell this story in schools, and what are the implications of this historical education on the formatting of a historical consciousness. From the didactic collections approved by the Programa Nacional do Livro Didático [National Textbook Program] (2020), we analyze the myths, symbols, metaphors, images and narratives, mainly expressed by textual language, to reflect on events and their protagonists. We also propose to recover other revolutionary experiences that marked the process, in order to value the classroom as a space for the construction of historical and critical knowledge that, ultimately, adds new meanings to historical consciousness, and strengthens democratic values.

Keywords: History teaching. Brazilian independence. Textbook.

Resumen: Este trabajo busca demostrar los diferentes espacios de tiempo que orientan la narrativa didáctica sobre el proceso de independencia de Brasil. Pensar en estas fases como herramienta metodológica que ayuda a cuestionar: ¿Cómo contamos esta historia en las escuelas? y ¿Cuáles son las implicaciones de esta educación para la formación de una conciencia histórica? A partir de los acervos

¹ Artigo submetido à avaliação em abril de 2022 e aprovado para publicação em junho de 2022.

² Esse texto compõe o projeto de pesquisa *O Brasil Império nos livros didáticos: história, historiografia e ensino*, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão, por intermédio de uma Bolsa Fixação de Doutor (Edital n.º 05/2021).

Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031

didáticos aprovados por el Programa Nacional de Libro Didáctico (2020), se analizan los mitos, símbolos, metáforas, imágenes y narrativas, expresadas principalmente por el lenguaje textual, para reflexionar sobre los hechos y sus protagonistas. También, se propone recuperar otras experiencias revolucionarias que marcaron el proceso, con el objetivo de valorar la clase como un espacio de construcción de saberes históricos y críticos que, en definitiva, agregan nuevos significados a la conciencia histórica, y fortalecen los valores democráticos.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Independencia de Brasil. Libro didáctico.

Considerações iniciais

A partir de 2017, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, pautadas pela Lei nº 13.415/2017, inauguraram um capítulo para a educação brasileira. Desde então, os especialistas têm alertado e criticado a forma como tais normativas foram elaboradas e impostas à sociedade. O diagnóstico aponta o paradoxo entre um discurso pela melhoria da educação a partir de um processo que, na prática, esvazia a formação dos discentes (BRANCO *et al.*, 2018).

Se considerarmos o ensino de história, essa análise fica mais evidente. Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018) observaram que entre as duas versões provisórias da BNCC e a final houve retrocessos no que se refere à aprendizagem que a disciplina de história poderia proporcionar aos alunos, especialmente se considerando os critérios de alteridades e temporalidades. A versão oficial da BNCC assume uma cronologia naturalizada conforme o pensamento moderno e ocidental. O tempo histórico manifesta um caráter universal, linear e homogêneo que invalida outras temporalidades, povos e culturas (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 15).

Sandra de Oliveira e Flávia Caimi (2021) ratificam as constatações anteriores, sublinhando que as prescrições da normativa se articulam a uma tradição historiográfica que privilegia o modelo quadripartite/tripartite, ou seja, a divisão temporal baseada no tempo eurocêntrico: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Os eventos históricos são eleitos conforme a importância para a história europeia, ao mesmo tempo em que restringem outras possibilidades de conhecimento histórico. Além disso, os objetivos do ensino de história dispostos pela BNCC indicam o seu alinhamento a uma proposta de ensino tecnicista e voltada ao mercado de trabalho, na qual a aprendizagem é avaliada a partir de habilidades e competências atreladas a operações cognitivas genéricas (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 10).

Como a BNCC propõe orientar as mudanças curriculares do ensino em âmbito nacional, suas prescrições pautaram ainda os materiais didáticos. O Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) de 2020, lançado em 2018, já apresentava critérios avaliativos conforme a Base. As editoras precisaram adequar as obras didáticas e paradidáticas para concorrer ao certame.

Se considerarmos que a BNCC ratificou um ensino “[...] por demais tradicional” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 17), tais adaptações não foram um desafio. O Guia de Livros didáticos PNLD (2020) reconhece que as onze coleções aprovadas para o ciclo dos anos finais do fundamental partem de um modelo quadripartite/tripartite, que assume o tempo como cronológico, linear e progressivo. Em contrapartida, o Guia estimula os docentes a intervir nas cronologias e fatos históricos, sem perder de vista a proposta da Base.

Esse incentivo, contudo, encontra obstáculos no chão da escola. Elza Nadai e Circe Bittencourt (2009), Maria Betina Forneck (2017) e Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz (2019) conceberam diferentes pesquisas que apontaram a tendência de professores e alunos de considerar o tempo cronológico, linear, regular e sucessivo como a única noção de tempo histórico. A relação entre passado, presente e futuro é realçada, mas sem ser aprofundada, de modo que perde a “articulação concreta com o conteúdo transmitido”. Por conseguinte, é comum que os alunos desenvolvam a compreensão de que a história se limita a comunicar um conhecimento factual sobre um passado que é alheio ao presente e futuro (NADAI; BITTENCOURT, 2009).

A preocupação com os retrocessos e limites no que se refere à concepção de temporalidades se justifica não apenas para entender o conteúdo da disciplina histórica, mas também para ampliar a reflexão sobre questões que tem despontado na arena de debate público. A formatação da cidadania democrática, o papel de diferentes atores sociais e suas lutas, e a avaliação de modelos governativos são algumas dessas pautas que, ao serem manipuladas, ratificam interpretações antidemocráticas e reacionárias sobre o passado. A proximidade da comemoração do Bicentenário da Independência (2022) tem atrelado tais temas ao processo independentista e à fundação do Império do Brasil a partir de uma versão ufanista e conservadora, que remete de maneira unívoca à nação, ao Estado e seus artífices, demonstrando a força de uma narrativa-mestra nacional que valida identidades e verdades “eternas” (ANDERSON, 2017), ao mesmo tempo em que oculta versões que destaquem as diversidades regionais, culturais e históricas de um território díspar.

Partindo dessas observações, pretendemos dimensionar como as temporalidades apresentadas nos livros didáticos ordenam o processo de independência do Brasil. O objetivo é analisar as narrativas presentes nos livros didáticos aprovados no PNLD 2020, referentes ao

oitavo ano do ensino fundamental, com o intuito de problematizar o saber histórico escolar expresso em suas páginas. Não se trata de apontar equívocos ou, como afirmou Selva Fonseca (2003), transformar o livro didático em “bode expiatório”, mas de considerar as temporalidades presentes (e ausentes) nos manuais como mais um elemento constituinte da cultura histórica escolar, indicando as implicações disso para a aprendizagem histórica e, em última instância, para a formatação de uma consciência histórica.

Assim, nos questionamos: como são desenvolvidas as relações entre passado e presente nas obras didáticas? Como essas articulações são trabalhadas no conteúdo de independência do Brasil? Quais eventos e atores são destacados? As obras didáticas conseguem propor perspectivas de futuro?

Inicialmente, apresentaremos um panorama das relações entre a história e a história escolar no Brasil, destacando especificidades e desafios. Nessa interface, o ensino de história desponta como campo de conhecimento. Aqui, os trabalhos de Jörn Rüsen (2011) e Peter Lee (2016) serão explorados para elucidar como a didática da história e a educação histórica analisam e estimulam a consciência histórica através das relações temporais. Ao considerar as temporalidades como ferramenta epistemológica da história, evidenciaremos como os trabalhos de Fernand Braudel (1958), Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (2013) são fundamentais para compreender a complexidade dos tempos históricos e suas consequências para a análise histórica. Além de contribuir com a conceitualização de regime de historicidade, Hartog (2013) diagnosticou o predomínio atual do presentismo e como este tem alterado nossas concepções de história e memória. Relacionaremos a crise aventada às dificuldades atuais do ensino de história de estabelecer relações entre a cultura histórica dos alunos e a cultura escolar.

Em seguida, analisaremos os livros didáticos aprovados no PNLD 2020 e seus capítulos referentes ao processo independentista. Seguiremos as orientações de Maria Grever e Tina Van der Vlies (2017, p. 293), para quem o livro didático deve ser analisado a partir de seus mitos, símbolos, metáforas, imagens e narrativas. Destacaremos a linguagem textual de modo a refletir sobre as temporalidades apresentadas, os eventos e seus protagonistas.

Por fim, refletiremos como ao considerar as experiências revolucionárias que permearam o processo de independência do Brasil, podemos ter a abertura para outras perspectivas históricas, pensadas em contexto escolar e social. Ao se debruçar sobre conteúdos já abordados pelos livros didáticos, professores e alunos tem a possibilidade de valorizar a sala de aula como um espaço de construção do saber histórico e crítico que, em

última instância, agrega novos significados à consciência histórica (individual e coletiva), e fortalece valores democráticos.

Entre a história, a cultura histórica escolar e o ensino de história

A trajetória da disciplina histórica no Brasil foi marcada por concepções delimitadas ainda nos Oitocentos, momento em que a história precisou desenvolver ferramentas que assegurassem seu lugar entre as novas ciências.

Com a pretensão de afirmar a história em bases científicas, diferentes paradigmas buscaram se afastar da especulação filosófica, adaptando os critérios vindos das ciências da natureza para a análise do social. O paradigma historicista de Leopold Von Ranke se destacou durante a unificação do Estado germânico³. Tomando a documentação oficial como reveladora das relações entre os homens, Ranke passou a preconizar um rigoroso método de investigação para desvelar leis sociais. Nessa perspectiva, os fatos existiam de maneira autônoma a partir dos documentos estatais. O historiador deveria assumir uma postura “neutra” para criticar os documentos, reunir os fatos e fazer “emergir” o passado (*história resgatae*) por meio de uma narrativa. Eventos políticos, diplomáticos, religiosos e seus “grandes homens” deveriam ser o foco do historiador, que designaria uma verdade histórica objetiva (REIS, 1996, p. 12-13).

Na França, o paradigma de Ranke foi influente. Segundo Guy Bourdê e Hervé Martin (1982, p. 97), a escola metódica francesa manifestou-se a partir de suas premissas, dominando o cenário acadêmico entre o fim dos Oitocentos e início do século XX. A ordem do dia era consolidar a Terceira República francesa através da investigação científica sobre os documentos e a ida aos arquivos. O conjunto de regras a serem aplicadas sobre os documentos foi registrado na obra “*Introdução aos estudos históricos*” (1898), de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. A orientação era extrair os fatos dos documentos oficiais e estabelecer leis de desenvolvimento histórico. Tais leis, organizadas em teorias, desembocavam no progresso da civilização europeia, cujos principais exemplares eram os desenvolvimentos

³ Enquanto Ranke tomou a frente dessa forma de fazer história, outros contemporâneos deslindaram caminhos dentro do paradigma historicista. Johan Droysen e Wilhelm Dilthey relacionaram a premissa relativista e a crítica documental, compondo a vertente da escola prussiana. Para esta, todo fenômeno humano era histórico. Tanto objeto como sujeito eram imersos no processo de conhecimento. Portanto, a relatividade é intrínseca à história, e também induz à produção de um conhecimento assumidamente parcial, limitado e unilateral. Isso não seria um problema, mas uma especificidade das ciências humanas. Contrapondo-se à busca de uma verdade universal, a escola prussiana considerava a história como mudança (BARROS, 2012).

tecnológicos, os Estados nacionais e seus “grandes homens”. A concepção temporal, mais uma vez, ratificava uma progressão linear e teleológica.

No Brasil, o ofício historiográfico ganharia materialidade a partir da elaboração da história nacional para o Estado imperial. Em 1837, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) evidenciou as intenções do Império em se legitimar a partir da escrita da história para a nação. Os membros do IHGB buscaram aliar as bases de sustentação para a existência do Império como entidade política à constituição de uma identidade brasileira. Não obstante, a escravidão e o regime dinástico-imperial distinguiam o caso brasileiro do restante do mundo europeu. Por isso, as narrativas buscaram uma gênese da nação através da participação das três “raças” (branca, negra e indígena), mas enfatizando o papel do homem branco e seus ideais civilizacionais/europeus (GUIMARÃES, 2011).

É nesse período ainda que desponta a formulação de uma educação cívica, na qual o ensino de história teria como papel legitimar a ordem social e política do regime e seus dirigentes, ao mesmo tempo em que deveria estimular entre os súditos o orgulho e respeito pela nação (LAVILLE, 1999, p. 126). O livro didático seria o principal instrumento para tanto em sala de aula. A organização da disciplina contribuiria, em alguma medida, para o desenvolvimento de uma nova percepção sobre o tempo, na qual passado e presente foram paulatinamente se distanciando com o intuito de identificar continuidades ou rupturas que valorizariam as histórias nacionais.

Na primeira metade do século XX, a massificação do sistema escolar associada aos intentos populistas do governo federal, especialmente durante a presidência de Getúlio Vargas, pautou um ensino de história voltado para a difusão da “democracia racial”, que mais uma vez buscava atrelar povo, Estado e nação. Ademais, mantinham-se intocáveis os pressupostos eurocêntricos e que tomavam o ensino da História do Brasil como apêndice da história europeia.

Em paralelo, outras formulações historiográficas começavam a ser desenvolvidas à luz das novas perspectivas acadêmicas. A partir de 1929, a escola dos *Annales* se consagrou através do “combate” contra o que se convencionou chamar de história *événementielle* ou história historicizante. Marc Bloch e Lucien Febvre afirmaram a especificidade irreduzível da história e seu caráter empírico no sentido de recuperar o homem no conjunto de suas relações sociais e econômicas no tempo, não mais entendido como simples cronologia linear e homogênea. Durante a década de 1950, coube a Fernand Braudel conceder maior densidade às

temporalidades, alçando-as ao processo de reconstrução histórica e à própria reflexão sobre o fazer historiográfico. Retomaremos esse tema mais à frente.

Com a consolidação da disciplina da história no meio escolar, a partir de meados do século XX, as novas relações entre escola e sociedade também passaram a ser escrutinadas, colocando em foco os potenciais da educação e seu papel diante de distintas expectativas e disputas. Aos poucos, o debate se voltou para o conhecimento escolar e seus métodos de transmissão, especialmente no que se referia à constituição das disciplinas. A “transposição didática” foi considerada como processo de reorganização dos saberes para torná-los acessíveis ao público escolar, mas desconsiderava como a cultura poderia interferir e interagir na definição dos conteúdos, nos objetivos, nos métodos e nas inúmeras formas de apropriação pelos sujeitos envolvidos no processo educacional (FONSECA, 2006, p.15-20).

A convergência entre sociologia e história cultural foi determinante para evidenciar e analisar tais questões. André Chervel (1990) sublinhou as adaptações, conflitos e acordos que marcavam os parâmetros de constituição das disciplinas no ambiente escolar. O autor evidenciou que, entre conteúdos curriculares formais e práticas de ensino, diferentes atores sociais participavam da seleção de conteúdos e saberes escolares. Desse modo, Chervel (1990) ressaltou o papel do meio escolar, além de indicar que o processo de formatação das disciplinas não se limitava a esferas institucionais e formais.

Delineava-se, assim, o ensino da história como campo de conhecimento, em que a disciplina escolar deveria ser abarcada como uma construção social, marcada pelas escolhas pedagógicas dos professores e representações que os alunos fazem das situações didáticas. Por sua vez, o conhecimento histórico é convocado a responder demandas para além da escola, situação que pressiona a disciplina (LAUTIER, 2011, p. 40).

A relação entre a história e as questões gestadas no cotidiano confirma que a primeira não se limita aos muros da escola, e sim está presente nos variados âmbitos da vida. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se configura como uma disciplina formal, com regras específicas que delimitam sua cientificidade, a história se apresenta no cotidiano como um processo cognitivo voltado para a orientação temporal e para a constituição da cultura histórica, entendida como um “acervo” de sentidos e conteúdos da consciência humana ao longo do tempo, que gradativamente formata alteridades e pavimenta uma coesão social (MARTINS, 2019, p. 19). Nessa perspectiva, a didática da história elaborada por Jörn Rüsen (2011) investiga como as diferentes etapas do processo de aprendizagem histórico contribuem para orientar temporalmente a vida humana para dentro (alteridade) e para fora (práxis). As

operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência no tempo, no mundo e sobre si mesmos, consideram memórias coletivas e individuais concebidas por diferentes meios: instituições escolares, família, mídias, instituições civis, Estado, entre outros. Ao fim e ao cabo, temos a composição da consciência histórica, um tipo de consciência que sedimenta representações históricas que norteiam nossas ações na vida (RÜSEN, 2011).

Embora esse processo de cognição histórica seja inerente à condição humana, já que sempre buscamos orientação temporal, os discentes precisam de diretrizes para compreender as temporalidades e seu potencial para dinamizar a consciência histórica. Para Peter Lee (2016, p. 140), a educação histórica, baseada nos estudos de Rüsen (2011), auxilia a complexificar o raciocínio histórico sobre o passado, versando os alunos em uma *literacia* histórica que torna possível experimentar diferentes formas de abordá-lo, ao mesmo tempo em que expande seu aparato conceitual e interpretativo sobre as vivências humanas ao longo do tempo.

Entre as disputas pela memória no presente, as pressões neoliberais sobre os sistemas escolares e as necessidades de alunos e professores para se orientar temporalmente, a disciplina histórica tem sido alvo de diferentes contestações. Ao estimular os alunos a compreender a história como forma de ver o mundo, através de variados conceitos-chave da disciplina, a educação histórica permite a localização temporal, em que recuperamos o passado do seu isolamento, refletimos sobre sua relação com o presente e as possibilidades para o futuro, processo que reitera a capacidade transformativa da história (LEE, 2016, p. 12). Assim sendo, embora nem sempre as respostas aos conflitos que permeiam a disciplina histórica sejam imediatas, trabalhar com as temporalidades pode ser uma alternativa para sanar dúvidas e ponderar sobre as complexas relações entre passado, presente e futuro.

Conforme as considerações feitas até aqui, é patente que o ensino de história consagrou novas formas de pensar e refletir sobre a educação, entre as quais a educação histórica retoma importantes premissas em vista de uma aprendizagem histórica transformativa. Por outro lado, os diferentes modelos científicos incutiram concepções específicas sobre o tempo histórico, geralmente tomado de maneira linear, evolutiva e teleológica. Cabe, agora, investigar as potencialidades da articulação entre distintas temporalidades para superar essa concepção, direcionando-a para a complexificação do pensamento histórico diante de um quadro de crise de orientação temporal.

As temporalidades como ferramenta epistemológica da história

Como vimos, a partir da escola dos *Annales*, o tempo histórico passou a ser trabalhado de forma a escapar da narrativa linear e homogênea que, segundo Marc Bloch e Lucien Febvre, predominava sobre o ambiente acadêmico francês. Ao afirmar que a história trata dos homens em sociedade, está implícito que a disciplina se serve de um tempo social demarcado de maneira coletiva. Esse tempo social não se limitaria a datas, a referências da natureza ou ao tempo psicológico. Trata-se de um tempo complexo e multifacetado, desvelado pelo historiador a partir do presente. Em outras palavras: “A questão do historiador é formulada do presente em relação ao passado, incidindo sobre as origens, evolução e itinerários no tempo [...]” (PROST, 2008 p. 96).

A textura temporal ganharia novas tramas com a proposta de Fernand Braudel, que à época assumira a liderança dos *Annales*. O artigo “História e ciências sociais: a longa duração” (1958) desenvolveu aspectos teóricos apresentados anteriormente em sua tese “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipe II”, publicada em 1949. Demarcando que a especificidade da história era tratar dos tempos históricos, Braudel identificou três temporalidades: o tempo curto, dos acontecimentos e da política; o tempo médio, dos ciclos econômicos e da conjuntura; e a *longue durée* ou tempo de longa duração, um domínio marcado por um movimento temporal muito lento, quase estático, relativo às estruturas geográficas e materiais. É a longa duração que unifica, atrela e ordena as outras temporalidades sociais. Em vista disso, a longa duração permite a análise de fenômenos e eventos no recorte sincrônico e diacrônico, resultando em uma história total (TOMICH, 2011).

A partir da longa duração, a história se debruçaria sobre as estruturas. A definição braudeliiana sobre esse conceito é metafórica e descritiva, afirmando a estrutura como uma “organização, montagem ou arquitetura” de relações fixas ou instáveis por gerações, mas que determinaria (como apoio ou obstáculo) as experiências dos homens. Isto significa que Braudel reconhecia que os processos temporais e os eventos exteriores interferiam nas unidades mais estáveis. As permanências, a imobilidade e a inércia davam sentido aos eventos, ao mesmo tempo em que eram paulatinamente modificadas por eles (BRAUDEL, 1958). O historiador francês afirmou, assim, a longa duração como instrumento epistemológico fundamental para garantir a complexidade da reconstrução do passado. Além disso, assinalou a sua importância para refletir sobre o ofício historiográfico, em que o

trabalho com as diferentes temporalidades sobre as transformações físicas e sociais seria o diferencial da história entre as demais ciências humanas.

Já para Reinhart Koselleck (2006, p. 120; p. 141-142), a distinção da história não seria seu objeto de estudo, mas os métodos e as normas usadas para desvelar as temporalidades que perpassam eventos e estruturas. Ainda assim, o historiador alemão parte das considerações de Braudel, articulando a análise das temporalidades à história dos conceitos. Estes circulariam no intercruzamento das temporalidades. Por isso, são analisados a partir de mudanças e permanências, entre sincronia e diacronia. Os conceitos também condensam a totalidade das circunstâncias políticas e sociais, consolidando sua relação com a realidade. A realização de uma história dos conceitos, portanto, sempre se desenvolve no nível estrutural ou da longa duração.

O historiador alemão ainda refinou a pluralidade dos tempos históricos ao adicionar as perspectivas de espaço de experiência e horizonte de expectativas. Em torno de um evento há uma multiplicidade de níveis de temporalidade, experiência e conceitualização. O evento torna-se fruto da tensão entre o espaço de experiência e horizonte de expectativa, levando-nos a refletir acerca das condições específicas que o tornaram possível por meio de aspectos estruturais.

Os eventos são provocados ou sofridos por determinados sujeitos, mas as estruturas permanecem supraindividuais e intersubjetivas. Elas não podem ser reduzidas a uma única pessoa e raramente a grupos precisamente determinados. Metodologicamente, elas requerem, por essa razão, determinações de caráter funcional. Com isso, as estruturas não se tornam grandezas extratemporais; ao contrário, elas adquirem frequentemente um caráter processual - que pode também se integrar às experiências dos eventos cotidianos (KOSELLECK, 2006, p. 136).

Uma vez que os estratos temporais são apreendidos de maneira diferente, os prognósticos da história científica também são variadamente assimilados. Por seu turno, a ascensão da modernidade marcou novas formas de viver e pensar o tempo, embasadas por duas ideias principais: um distanciamento entre passado e presente, que supervalorizou o primeiro e deixou o futuro em aberto; e a percepção progressiva de aceleração do tempo. Nos termos de Koselleck (2006), a modernidade fez o campo da experiência se estreitar, enquanto o horizonte de expectativa foi alargado. Assim, a exemplaridade e as lições do passado, anteriormente enunciadas pela história *magistra vitae*, foram substituídas pelas singularidades identificadas no conjunto das transformações da modernidade.

Para François Hartog (2013, p. 37-41), a nova configuração entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa desencadeou uma crise da produção do tempo histórico, uma vez que o passado passou a ser eternizado no presente. Essa condição de presente perpétuo é evidenciada pelos variados estímulos de preservação de memórias (museus, arquivos, patrimônios...). Além disso, o desenvolvimento da sociedade de consumo e das tecnologias amplificou a aceleração do tempo e, por conseguinte, seu caráter efêmero.

Desse modo, o regime de historicidade presentista retomou raízes e identidades da nação, consideradas ameaçadas diante do eterno agora (HARTOG, 2013, p. 151-157). É nessa perspectiva que uma nova pedagogia da nação é reelaborada, não apenas nas comemorações públicas, mas no próprio ensino de história, que se torna um lugar pedagógico (ANDERSON, 2017, p. 5-7) ou espaço de memória reconstruída e materializada nos livros didáticos, como veremos a seguir. Enclausurados no passado reificado no presente, não resta espaço para elaborar projetos de futuro, a não ser que sejam de inspiração catastrófica ou violenta, refletindo os problemas iminentes que a humanidade herdou (conflito nuclear, crise ambiental, desemprego em massa) (HARTOG, 2013).

Porém, a despeito da crise do presentismo, a modernidade não conseguiu aniquilar completamente a antiga ideia de que a história é capaz de nos ensinar algo sobre o presente. Por isso, retomar o passado de forma a investigar e constituir culturas de história⁴, bem como reelaborar a consciência histórica se torna uma poderosa alternativa (PIMENTA, 2021, p. 279; p. 295) diante de uma conjuntura que, ao limitar as noções de futuro, ainda reitera a instrumentalização da história no sentido antidemocrático e reacionário. Como destacado por Adilson Brito (2021 p. 96), é fundamental que o ensino e a aprendizagem históricos contribuam para reforçar a densidade democrática no cotidiano, dentro e fora da escola, a partir do trabalho com a consciência histórica.

Nesse sentido, a educação histórica reafirma que a modernidade possui variados tempos sociais que precisam ser identificados e analisados, evidenciando a complexidade da trama constituída entre tempo vivido e tempos passados. Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018, p. 8) sintetizaram essa proposta:

A aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, em que se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente. O conhecimento do passado leva ao

⁴ O conceito de cultura de história é elaborado por João Paulo Pimenta (2021, p. 249, grifo do autor) e abarca “[...] todas as ideias, valores e atitudes de uma determinada sociedade em relação àquilo que ela mesma considera como sendo história, sejam elas conscientes – a chamada *consciência histórica* – ou inconscientes, elaboradas tanto por especialistas quanto por leigos”.

questionamento do presente e abertura para o futuro, em um encontro com o outro e com sua experiência que até então era desconhecida no presente.

Partindo dessa reflexão, que pondera o papel das temporalidades e a formatação da consciência histórica a partir do ensino de história, investigaremos como estão dispostas as temporalidades nos livros didáticos, como impactam a compreensão sobre o processo de independência e se possibilitam a reflexão sobre as experiências do tempo vivido entre passado e presente.

As temporalidades da Independência

Como indicamos no início do texto, além de seus critérios tradicionais, o PNLD 2020 demandou a adequação das obras didáticas às normas da BNCC. Deste modo, as onze coleções didáticas aprovadas incluíam as orientações do texto normativo no sentido de desenvolver as competências e habilidades definidas para o componente curricular de história. O **Quadro 1** apresenta as obras contempladas pelo certame e suas editoras.

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2020

Coleção/livro	Editora
Araribá Mais História	Moderna
Convergências História	Edições SM
Estudar História: das origens do homem à era digital	Moderna
Geração Alpha História	Edições SM
Historiar	Saraiva Educação
História Escola e Democracia	Moderna
História, Sociedade e Cidadania	FTD
História.doc	Saraiva Educação
Inspire História	FTD
Teláris História	Editores Ática
Vontade de Saber História	Quinteto Editorial

Fonte: Brasil (2020)⁵.

⁵ BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020*. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Retomando a BNCC, chama a atenção um dos três procedimentos básicos que, segundo a normativa, pauta o processo de ensino e aprendizagem da história para os anos finais do ensino fundamental.

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico⁶.

A cronologia destacada remete ao sequenciamento de eventos consagrados pela “historiografia contemporânea”. Não obstante, esse esquema temporal deve ser problematizado e debatido a partir de perspectivas cronológicas de outras culturas e sociedades, sem esquecer-se de contemplá-lo à luz do tempo vivido pelos estudantes. A proposta é possibilitar uma “visão global da história”, na qual diferentes “espaços”, que na verdade reúnem extensos territórios (“o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia”), sejam abarcados ao longo do tempo (“medida e datação”)⁷.

Coube ao oitavo ano do ensino fundamental o trabalho com o século XIX, voltado para a conformação histórica do mundo contemporâneo. Os processos de independência nas Américas, com destaque para o processo brasileiro e seus desdobramentos, também estão incluídos.

Esses pressupostos tomam a cronologia linear, pautada na escala quadripartite, a partir da Europa, relegando as demais regiões e territórios a uma posição complementar. Embora o conceito de evento agregue as noções de tempo e espaço, a “visão global da história” é realçada por blocos nacionais, principalmente a partir de conceitos-chave como Estado, nação, território, governo e país. Os atores sociais também são relacionados a tais espaços, de modo a compreender suas mobilidades, formas de inserção e marginalização, entre rupturas, permanências e movimentos.

Na prática, o conteúdo de independência do Brasil nos livros didáticos reflete as lacunas e generalizações, mas também a potencialidade do diálogo com o método histórico e o processo de ensino e aprendizagem refinado ao longo dos anos. A apresentação das temáticas em uma sequência didática e temporal é disposta logo no sumário das obras. Escolher em qual unidade incluir os acontecimentos referentes ao processo de independência

⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. p. 416. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-ntal-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 10 mar. 2022.

⁷ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-ntal-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 10 mar. 2022.

do Brasil é uma opção de contextualização. Embora reconhecer a funcionalidade da contextualização não garanta o desenvolvimento de uma interpretação acurada, não devemos ignorar que ela pode estimular uma compreensão sincrônica sobre os variados eventos sucedidos entre América espanhola e portuguesa, ressaltando as relações entre si e com as metrópoles do outro lado do Atlântico. Ou seja, dependendo da organização temática e temporal dos conteúdos dentro dos livros didáticos, temos interpretações com maior potencial para ampliar o aprendizado histórico.

Sete obras optaram por essa disposição, seja elencando unidades temáticas que ratificaram o caráter de ruptura com o qual os movimentos americanos flertaram; seja apresentando capítulos seguidos, nos quais alternavam eventos na América espanhola e na América portuguesa, culminando com as independências⁸. A obra *Inspire história*⁹, por exemplo, contém a unidade “Liberdade”, que reúne capítulos abordando as revoluções iluministas nos Estados Unidos e na França; as conjurações mineira e baiana; e os processos de independência nas Américas espanhola e portuguesa.

Quatro obras optaram por apresentar os movimentos americanos separadamente¹⁰. Além de dificultar a análise sincrônica, as unidades atribuem o caráter revolucionário somente aos processos emancipatórios sucedidos na América espanhola. Esse é o caso do livro *Estudar história*¹¹, em que a unidade “Revoluções e independências” concentra capítulos sobre a independência da América inglesa; a França na época napoleônica e as independências na América espanhola.

Portanto, de maneira geral, a sequência didática desses manuais evidencia um olhar sincrônico que potencializa a articulação entre diferentes espaços, pessoas e ideias do Mundo Atlântico. Reconhecer a simultaneidade dos eventos entre os diferentes continentes explicita o objetivo de entender a formatação de um mundo moderno, diferente da sociedade pautada nas hierarquias de Antigo Regime. Por isso, o encadeamento desses eventos com movimentos como o Iluminismo, a Revolução industrial e o liberalismo econômico. As rupturas e descontinuidades propostas pelos atores sociais envolvidos nos processos de independência na América espanhola e na América inglesa ganham destaque, embora se

⁸ História escola e democracia, História sociedade e cidadania, História.doc, Historiar, Inspire história, Teláris e Vontade de saber.

⁹ SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história*. São Paulo: FTD, 2018.

¹⁰ Araribá mais, Estudar história, Convergências história e Geração alpha.

¹¹ BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

reconheçam as permanências de dominação ao final dos conflitos. Para o caso do Brasil, o mote dos textos se modifica.

Ao tomar a independência como processo e não como um fato fechado em si mesmo, as obras didáticas ampliam o arco temporal, abarcando os sintomas de enfraquecimento do Império português no contexto de disputa colonial entre as nações europeias. São apontados os tratados políticos que submeteram o comércio lusitano, a pressão britânica e a tentativa de subverter a crise através do governo de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal.

As contestações coloniais das últimas décadas do século XVIII ganham destaque, especialmente se tratando das conjurações mineira e baiana e, ocasionalmente “A revolta que não se concretizou”, sucedida no Rio de Janeiro. Apenas três livros apresentam outros movimentos¹², como a Revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Emboabas (1707 – 1709) e a Guerra dos mascates (1710 – 1711). O livro *Teláris* é um deles, e ainda mostra uma linha do tempo na qual elenca esses movimentos junto àqueles que aconteceram na América espanhola (Movimento *comunero*, 1781; rebelião de Túpac Amaru, 1780). A proposta dessa abordagem é desvelar os interesses dos colonos frente o domínio metropolitano, comparando-os com as revoltas na América espanhola¹³.

Em contrapartida, o recorte temporal ratifica um argumento de causalidade entre os interesses dos colonos e a emancipação nacional vindoura. O livro *Historiar* destacou que “[...] diversos conflitos opuseram a população da colônia ao governo português”, ou mesmo “[...] contestaram o domínio português e queriam obter a independência”¹⁴. Essas afirmações geram um nexos entre movimentos/interesses coloniais e a proeminência da nação e da nacionalidade brasileiras, aspectos que ainda precisariam de muito tempo para amadurecer. Trabalhar com a independência como processo histórico contribui para ampliar a análise sobre a estrutura temporal na qual estava inserida. No entanto, é comum que os livros didáticos caiam na armadilha de evocar uma protonacionalidade que não cabia naquele período.

Outro marco temporal é a transferência da Corte joanina para o Brasil, em 1808. Ao relacionar o processo daqui com os vizinhos da América espanhola, o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro é tomado como fato que suscitou particularidades ao nosso caso.

¹² Teláris, *História.doc e História sociedade e cidadania*.

¹³ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris história*. São Paulo: Ática, 2018. p. 51.

¹⁴ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. p. 114-117.

[...] diferentemente do que aconteceu na América espanhola, o processo de independência não aconteceu por meio de guerras contra a dominação metropolitana. No território português, esse processo se manifestou por meio de um gradual afrouxamento dos laços coloniais e com acordos entre as elites brasileiras¹⁵.

Os processos de independência da América portuguesa e da América espanhola tiveram aspectos parecidos: ambos foram influenciados por descontentamentos coloniais, pelas guerras napoleônicas, pelos princípios iluministas e liberais e pela ascensão da Inglaterra como potência industrial. Na América portuguesa, contudo, a transferência da família real para a colônia agregou ao processo algumas características particulares¹⁶.

Entretanto, o que prevalece nas narrativas didáticas é a conexão entre as transformações na Europa e no Brasil. Em meio às pressões napoleônicas e o enfraquecimento político do Império português, o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro é enfatizado como mote de mudanças urbanas, econômicas, culturais e institucionais. A paulatina constituição de uma nova sede da Coroa portuguesa sedimentaria o futuro caminho da independência.

Essa interpretação ignora a complexidade das aspirações sociais do período. A população pobre aparece de maneira passiva entre as modificações na paisagem urbana e social, enquanto os laços da elite colonial já estabelecida no Rio de Janeiro seriam estreitados com os fidalgos portugueses. A premissa da interiorização da metrópole, elaborada por Maria Odila da Silva Dias (2005), é patente e usada para ratificar uma ideia de continuidade ou uma “[...] ruptura em função da reprodução”, na qual as hierarquias usuais permaneceriam pautando a realidade. Decerto, o cotidiano teria outras formas de processar o tempo, de maneira mais lenta e porosa, principalmente considerando as formas de dominação que afetavam a estrutura social da colônia desde sua implementação (TURIN, 2020, p. 9).

Ainda assim, é necessário sopesar a presença da Corte joanina em sua principal colônia, de modo a analisar como esta teria renovado tradicionais lealdades dos súditos coloniais. Em 1808, a ideia de emancipação não existia, e sim a percepção de que mudanças em curso poderiam colocar em xeque o mundo que até então se conhecia. Percepção essa exemplificada pelo alargamento do horizonte de expectativa, tal como enunciado por Koselleck (2006). A monarquia lusa intentava, assim, uma proposta, em disputa direta com aquela projetada pelos recentes ideais políticos europeus, diante da concepção de um “novo tempo”, em que o futuro pareceria incerto entre invasões, conjurações, repúblicas,

¹⁵ SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história*. São Paulo: FTD, 2018. p. 118.

¹⁶ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris história*. São Paulo: Ática, 2018. p. 110.

revoluções... Ao agregar essa nuance temporal ao acontecimento da transferência da Corte, podemos ampliar o leque da experiência colonial, na qual permanências e mudanças contêm diferentes sentidos, autonomias, projetos. Ademais, esse raciocínio evidencia aspectos que, posteriormente, são apontados pela própria narrativa didática, como as distintas posturas que fomentaram as guerras de Independência.

A deflagração da independência é apresentada como resultado tardio de 1808, mas também como influência da Revolução do Porto (1820) e das frustrações da “elite brasileira” – identificada ora como grandes proprietários da região centro-sul, ora como camadas médias urbanas e aristocracia rural – com o projeto dos deputados portugueses para “recolonizar” o Brasil. Nessa perspectiva, o “grito” do Ipiranga e a “aclamação” de D. Pedro I como imperador são destacados como eventos disruptivos que, ao fim e ao cabo, inauguraram o novo Estado nacional.

[...] apesar das resistências no Brasil e em Portugal, entende-se que a declaração da Independência representou a formalização de um rompimento que já estava em processo desde a primeira década do século XIX¹⁷.

Os líderes da Revolução Liberal do Porto desejavam o liberalismo para Portugal e o colonialismo para o Brasil. No entanto, o objetivo de recolonizar o Brasil não teve êxito, pois encontrou resistência tanto de dom Pedro quanto dos grupos que o apoiavam. Estava traçado o caminho da independência¹⁸.

D. Pedro não acatou as ordens das Cortes de Lisboa e, em 7 de setembro de 1822, declarou o Brasil independente de Portugal. Esse fato aconteceu às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo. A antiga Colônia portuguesa passou, então, a se chamar Império do Brasil. D. Pedro tornou-se imperador, com o título de D. Pedro I, e foi coroado em dezembro do mesmo ano, com toda a pompa de um monarca europeu¹⁹.

Se a “elite brasileira” acompanhou D. Pedro e outras figuras consagradas pela historiografia oitocentista nos atos que resultaram na independência, a população em geral é inserida no enredo didático ora como “defensora” do projeto independentista, ora como antagonista dessa elite. A tentativa de mostrar diferentes atores sociais nas páginas dos manuais didáticos é uma forma de atender às determinações das leis 10.639/2009 e 11.645/2008. Não obstante, sua abordagem acaba por reificar a interpretação de que tais

¹⁷ NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha história*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019. p. 125.

¹⁸ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 122.

¹⁹ DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber: história*. São Paulo: Quinteto editorial, 2018. p. 168.

atores apenas reagiam a demandas externas ao seu cotidiano, mas ainda assim orientadas por um casual sentimento nacionalista.

Por um lado, a participação da população nos conflitos de independência é realçada como “defensora” do projeto independentista, chamando a atenção para a resistência interna imposta por “portugueses”, que desejavam manter laços com as Cortes. O confronto entre as novas identidades “nacionais” – brasileiros *versus* portugueses – é proposto como explicação para as dificuldades de um consenso em torno do projeto independentista. Mesmo que tal rivalidade tenha mobilizado conflitos sangrentos, não devemos esquecer de que ela não reflete sentimentos nacionais, mas hostilidades gestadas ao longo dos trezentos anos de experiência colonial, e intensificadas a partir dos “enraizamentos”²⁰ provocados pela transferência da Corte para o Brasil. De fato, as alteridades se baseavam nos locais de nascimento/pertencimento, nos quais a “experiência brasileira” tomava corpo desde os primórdios da colonização. Tratava-se de piauienses, cearenses, baianos, paulistas, pernambucanos, entre outros. Em um contexto amplo, os diferentes atores coloniais se entendiam como portugueses reinóis ou americanos (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 136-137).

A violência e o envolvimento da população são comumente enunciados pelos livros. A obra *Convergências história*²¹ afirmou que as guerras de independência tiveram “[...] ampla participação da população brasileira”, com forças que totalizaram aproximadamente 15 mil pessoas, entre mulheres e afrodescendentes. Geralmente, os livros exemplificam as lutas entre “brasileiros” e “portugueses” a partir da figura de Maria Quitéria de Jesus Medeiros (1792-1853), mulher nascida no interior da Bahia que se rebelou contra as determinações do próprio pai e da legislação militar para se alistar e “[...] defender a independência do Brasil”. Por sua vez, a Batalha do Jenipapo, no interior do Piauí, destaca a “resistência sertaneja”. O livro *Estudar história*²² descreveu o uso de instrumentos agrícolas pela população sertaneja piauiense, que forçou a retirada das tropas portuguesas ali estabelecidas.

²⁰ O ensaio de Maria Odila da Silva Dias (2005) apresentou diferente abordagem ao enfatizar a continuidade do processo de transição do Brasil de colônia a Império. A autora propunha que a estrutura da metrópole portuguesa conseguiu se estabelecer devido ao “enraizamento” de interesses lusitanos a partir do processo de *interiorização da metrópole* no centro-sul da colônia, fato sucedido pelas mais diversas vias (organização do comércio de abastecimento do Rio de Janeiro e sua consequente integração ao centro-sul; as inter-relações de interesses comerciais e agrários; os casamentos com famílias locais, entre outros).

²¹ CHIBA, Charles; MINELLI, Carolina. *Convergências história*. 2. ed. São Paulo: SM Editora, 2018. p. 108.

²² BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 129.

Por outro lado, a população também é exposta como antagonista passiva da elite “brasileira”. O argumento de que proprietários, aristocracia rural e camadas médias urbanas teriam se aliado a D. Pedro para manter seus privilégios (latifundiários e escravocratas) e alijar pobres, escravizados, libertos, indígenas e mulheres do poder corrobora com o argumento de esvaziamento do caráter revolucionário.

Especialmente sobre indígenas e escravizados, faz-se necessário demarcar que as coleções didáticas priorizam as imagens (pinturas e fotografias) para inserir esses sujeitos no tempo e no espaço do Brasil Império. São pinturas oitocentistas diversas, de autoria de Jean-Baptiste Debret ou Johann Moritz Rugendas, que evidenciam as práticas e experiências no cotidiano imperial. Para os indígenas, é comum a representação nas florestas, entre seus pares e eventualmente com algum religioso, evidenciando o alheamento dos demais acontecimentos sociais e o vínculo com um tempo da natureza. Registros fotográficos de indígenas na atualidade, como em momentos de negociações com o governo²³, realçam suas lutas atuais e a persistência dos obstáculos para sua inserção “[...] em nosso tempo”. Aos escravizados é atribuído o espaço urbano ou rural, mas geralmente relacionado a um tempo do trabalho exploratório. Todos esses tempos estão submetidos ao tempo do Estado imperial e de seus artifícios, os “grandes homens” por trás dos acontecimentos principais da sua fundação.

Por sua vez, a Confederação do Equador (1824) é apresentada como momento de confronto com o poder central que se instituía no Rio de Janeiro. As pautas advogadas, assim como a participação de determinados atores, como Cipriano Barata e Frei Caneca, rememoram as relações com a Revolta Pernambucana (1817), demarcando que, mais uma vez, se tratava de uma reivindicação de autonomia a partir de ideais republicanos. A atenção da narrativa recai sobre a repressão aos revoltosos, culminando na execução do religioso carmelita. Dessa forma, é apresentada a última “resistência” ao poder central do Rio de Janeiro, que consolida a sua posição como palco principal das decisões do Império. Embora nas últimas décadas variados esforços tenham comungado para esmiuçar e compreender os meandros que marcaram esse processo no extenso território de colonização luso-brasileira, permanece nos livros didáticos o paradigma do “[...] rio-centrismo da historiografia da Independência” (MELLO, 2004, p. 12).

Assim, tomada como um processo, a emancipação do Brasil se desdobra até o momento da Abdicação do imperador (1831). Após a resolução da Confederação do Equador, é sintomático que se prevaleça uma narrativa didática preocupada em escrutinar os meandros

²³ FERNANDES, Ana Cláudia (org.). *Araribá mais: história*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 133.

políticos e econômicos do nascente Império, especialmente no que concerne aos obstáculos para a organização formal de um novo Estado nacional (reconhecimento internacional da emancipação política, elaboração do texto constitucional, guerras internas e externas).

A partir desse viés de exclusão da maior parte da população, associado a um enfoque que remete à história política tradicional e historicista *rankeana*, não surpreende que os livros didáticos concluam que a formatação do aparato governativo imperial entre a proclamação da independência e o fim do Primeiro Reinado passou longe do caráter revolucionário dos demais eventos sucedidos no Mundo Atlântico. Para João Paulo Pimenta, tal constatação é problemática.

Portanto, se a Independência deve ser vista em um recorte temporal e espacial amplo, relacionada ao contexto ocidental, a rejeição do seu caráter revolucionário implicaria, forçosamente, na negação de tal caráter também para os acontecimentos e processos a ela correlatos e a ela coevos; ou então, em uma crença ingênua de que alguns dos artífices da própria Independência estavam corretos ao pretenderem que seu movimento teria sido o único a prevenir os males advindos dos demais a seu redor; ou, ainda, na reedição da postura historiográfica, anteriormente assinalada, de que tudo pode ser revolucionário, menos aquilo que estudamos de perto (PIMENTA, 2009, p. 70).

Assim, consideramos que repensar o aspecto revolucionário do processo independentista no Brasil é reafirmar o evento dentro de uma estrutura temporal amplamente reconhecida. Analisar como esse complexo processo adaptou, conjugou e excluiu os estratos temporais em concorrência é uma forma de complexificar a formulação de sentidos da história ensinada no presente, além de vislumbrar os projetos sociais e políticos que desejamos para o futuro.

Por fim, as revoluções “silenciadas”

A memória da independência do Brasil foi consagrada por uma historiografia oitocentista, baseada no paradigma historicista de Leopold von Ranke, que priorizou a história dos “grandes homens” e suas ações para construir o novo Estado nacional. Tal história oficial ainda tem forte ressonância no ensino de história escolar atual, embasado na ilusão de que a escola e os livros didáticos são portadores de uma narrativa exclusiva na formatação da consciência histórica da comunidade escolar. A BNCC ratifica esse intento ao priorizar eventos “importantes” da história a partir de uma cronologia quadripartite. Ainda que intente uma “visão global”, em que a independência é tomada como um processo, as escolhas de

sequência didática e contextualização não explicitam essa perspectiva, realçando um tempo ditado pelos “fatos vindos de Portugal”.

Existe uma tentativa de inserir diferentes atores sociais nessa narrativa. Indígenas, mulheres, afrodescendentes e a população pobre em geral disputam espaço entre as páginas, mas prevalece uma interpretação generalizada no texto principal que ora ignora, ora restringe a participação desses atores ao protagonismo do Estado e de seus artífices. Assim sendo, o texto principal das obras didáticas evidencia que, apesar de se mudar os protagonistas, conforme demandas recentemente conquistadas a partir das leis 10.639 e 11.645, ainda se perpetua o intento de uma biografia laudatória da nação. Ao fim e ao cabo, permanecem os heróis/coletivos outrora consagrados: D. Pedro, Leopoldina, a família real, a elite “brasileira”. Nessa perspectiva, a cultura histórica escolar proposta pelos manuais não responde às variadas questões que tem despontado ao seu redor, excluindo alunos e professores de temas importantes para a reformulação de uma consciência histórica conectada à sua práxis cotidianas.

É sintomático que a elaboração de uma narrativa sobre o processo de independência do Brasil evoque tradicionais símbolos, atores e ações do passado no presente. É comum que o passado presentificado ilustre essas relações, com a representação de construções patrimoniais como o Monumento à Independência do Brasil ou do Ipiranga²⁴, o Forte de São Lourenço em Itaparica (BA)²⁵, a escultura de José Bonifácio na Praça do Patriarca (SP)²⁶ e a estátua em homenagem à Maria Quitéria, na praça Soledade, em Salvador (BA)²⁷. Temos, ainda, comemorações públicas como os registros de desfiles do Sete de Setembro em São Paulo²⁸, da comemoração da independência na Bahia²⁹ e da comissão de frente da escola Mocidade Independente de Padre Miguel representando a chegada da família portuguesa ao Brasil³⁰. Cada uma dessas representações se configura como um espaço de memória da nação que, ao ser destacado pelos livros didáticos, é reafirmado como tal.

Não obstante, algumas imagens e textos buscam fugir desse presentismo. No livro *Convergências história*³¹ a seção intitulada “O patrimônio cultural brasileiro em perigo”

²⁴ FERNANDES, Ana Cláudia (org.). *Araribá mais: história*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 120.

²⁵ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 123.

²⁶ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 129.

²⁷ VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 98.

²⁸ CHIBA, Charles; MINELLI, Carolina. *Convergências história*. 2. ed. São Paulo: SM Editora, 2018. p. 94-95.

²⁹ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 136.

³⁰ BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 122.

³¹ CHIBA, Charles; MINELLI, Carolina. *Convergências história*. 2. ed. São Paulo: SM Editora, 2018. p. 105.

mostra uma foto do Museu Nacional em chamas, em 2018. O texto destaca a responsabilidade do Estado brasileiro de preservar o patrimônio material e imaterial, mas que não tem sido respeitada devido a cortes de verbas. O caso do Museu Nacional é enunciado como o “mais trágico”, devido à riqueza de seu acervo e à sua antiguidade: após ser moradia da família real, o Palácio de São Cristóvão foi inaugurado como museu em 1892, sob a tutela do novo regime republicano.

O livro *Historiar* apresenta fotografias de crianças e mulheres em comunidades indígena e quilombola localizadas em Roraima e Goiás, para destacar no texto principal que a luta por liberdade tinha sentidos distintos para aqueles que participaram dos conflitos de independência, mas suas disputas ainda repercutem no presente. Embora os escravizados tenham associado a independência do Brasil à sua própria liberdade, esta não se efetivou por conta do domínio dos grandes proprietários rurais e comerciantes sobre o processo político. Com a preservação da escravidão, temos a permanência de “[...] heranças perversas dos tempos coloniais”, que se desdobram em preconceitos, estereótipos e violências. O texto finaliza elaborando a reflexão: “Em um sentido amplo, podemos dizer que, no Brasil, as lutas por independência se desdobram até os dias atuais, quando os brasileiros buscam conquistar uma cidadania plena, sem os abismos da desigualdade social”³².

Desse modo, a narrativa didática atrela o processo emancipatório do país à conquista de direitos sociais e políticos da sua população, realçando a sua participação de maneira variada devido às suas distintas condições dentro do contexto colonial/imperial. Esse exercício de partir do presente ao passado e retornar evoca os desafios de consolidar direitos dentro de um contexto democrático, que pode ser ainda mais trabalhado para pensar as fragilidades da democracia diante da pauperização de empregos, saúde e moradia. Além disso, os riscos às populações quilombolas e indígenas estão cada vez mais nas manchetes de jornais através de notícias como a ampliação das áreas de garimpo (GARRIDO, 2021), o assassinato de líderes quilombolas (PITOMBO, 2022), assim como o julgamento do Marco temporal (SABURU, 2021).

Há ainda a alternativa de abarcar o passado a partir das “experiências revolucionárias” suprimidas pela narrativa-mestra oficial. Os casos do Maranhão, Piauí e Bahia são sempre lembrados pelos manuais didáticos, pois foram palcos de confrontos marcantes no tempo das Independências. No entanto, é necessário sublinhar que a população da região “norte”, como era então conhecida, experimentou de outra forma as transformações

³² COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 125.

provocadas pela vinda da família real para o Brasil. Para o Maranhão, por exemplo, o pagamento de onerosos impostos, a concorrência com as casas comerciais britânicas e a defesa das Cortes lisboetas, instituídas após a Revolução do Porto (1820)³³, estão entre as causas para que grupos de proprietários rurais e comerciantes não acatarem um projeto vindo do “sul”. Essas e outras temáticas eram debatidas nos espaços públicos em formação naquele momento. A novidade da palavra impressa e da liberdade para usá-la passou a acompanhar os diários oficiais, folhetos e pasquins manuscritos (até então proibidos) para debater concepções políticas que incidiam na própria ideia do Reino Unido português, mas também iam além: escravidão, cidadania a libertos, comércio ultramarino, limites para o poder real, entre outros temas.

Delineava-se, assim, uma nova forma de participação política e social, que prometia superar as hierarquias do Antigo regime, estendendo a arena de debates para um público-leitor cada vez mais opinante sobre a política (REIS, 2016). No novo espaço de discussão, os redatores de jornais se destacaram, mas também incentivavam outras pessoas a publicar. O risco de subversão à ordem tradicional era elevado e, por isso, não foram poucas as ações que buscaram censurar redatores e controlar a opinião desse público nascente (GALVES, 2022). Explorar as perspectivas da liberdade de expressão e sua interface com a atuação política em busca dos direitos, projetos e interesses é um instigante caminho para pensar a atual onda de violência e descrédito que tem prejudicado jornais e jornalistas em meio à crise política.

Desse modo, deslindando diferentes caminhos didáticos, a partir de um lugar de memória tão bem acabado como o livro didático, podemos retomar o diálogo entre história ensinada e história vivida, entre passado, presente e futuro.

Referências

Documentos

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

³³ A liberdade de imprensa e o comércio de livros foi regulamentada após a Revolução do Porto (1820). A partir de então, a imprensa emergente passou a forjar um novo vocabulário político e novos sentidos para velhas palavras (GALVES, 2022).

Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História: escola & democracia*. São Paulo: Moderna, 2018.

CHIBA, Charles; MINELLI, Carolina. *Convergências história*. 2. ed. São Paulo: SM Editora, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber: história*. São Paulo: Quinteto editorial, 2018.

FERNANDES, Ana Cláudia (org.). *Araribá mais: história*. São Paulo: Moderna, 2018.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha história*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história*. São Paulo: FTD, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris história*. São Paulo: Ática, 2018.

Bibliografia

ANDERSON, Stephanie. The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

BARROS, José d'Assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. *Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 9, p. 391-419, jan./jul. 2012.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. *Debates em educação*, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018.

Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031

BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais: a longa duração* (1958). Trad. Rui Nazaré. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BRITO, Adilson J. I. Identidade fraturada: o desmemoramento da “adesão do Pará” no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. A interiorização da metrópole. In: DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005. p. 7-37.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GALVES, Marcelo Cheche. Quem lê tanta notícia? *Brasil: Bicentenário das independências*, 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/quem-le-tanta-noticia/>. Acesso em: 6 maio 2022.

GARRIDO, Bibiano. Garimpo na Amazônia: o coração da floresta e suas veias são impactados. *Portal IPAM*. 26 nov. 2021. Disponível em: <https://ipam.org.br/garimpo-na-amazonia-o-coracao-da-floresta-e-suas-veias-impactados/>. Acesso em: 6 maio 2022.

GREVER, Maria; VAN DER VLIES, Tina. Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, Londres, v. 15, n. 2, p. 286-301, 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857*. Trad. Paulo Knauss e Ina de Mendonça. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000. p. 127-176.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e realidade: ensino de história*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031

LEE, Peter. Literacia história e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.

MELLO, Evaldo Cabral de. *A outra Independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. São Paulo: Editora 34, 2004.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009. E-book.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PIMENTA, João Paulo. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 53–82, 2009. Doi: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i3.69>

PIMENTA, João Paulo. *O livro do tempo: uma história social*. São Paulo: Edições 70, 2021.

PITOMBO, João Pedro. Líder quilombola é assassinado a tiros em região de conflito agrário no Maranhão. *Folha de S. Paulo*. 29 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/lider-quilombola-e-assassinado-a-tiros-em-regiao-de-conflito-agrario-no-maranhao.shtml>. Acesso em: 6 maio 2022.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

REIS, Renato de Ulhôa Canto. *Opinião pública como força política no Brasil: uma análise a partir dos conceitos de público e publicidade (1820-1830)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TOMICICH, Dale. A ordem do Tempo Histórico: a *Longue Durée* e a Micro-história. *Almanack*, Guarulhos, n. 2, p. 38-51, 2 sem. 2011.