

LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E AS ABORDAGENS DA HISTÓRIA COLONIAL: PROBLEMAS E POSSIBILIDADES NA REFLEXÃO SOBRE A CIDADANIA

LUIZ GUILHERME SCALDAFERRI MOREIRA*

MARCELLO JOSÉ GOMES LOUREIRO**

RESUMO

Após estabelecer reflexões acerca do ensino de História, pretendemos neste artigo, primeiro, apresentar criticamente a noção de cidadania constante nos principais livros didáticos do Ensino Fundamental, decorrente da utilização da Teoria da Dependência na interpretação da economia colonial. Em segundo lugar, demonstrar como a compreensão de João Fragoso e de Manolo Florentino acerca da sociedade colonial pode permitir a construção de uma noção de cidadania mais refinada.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História, cidadania, economia colonial.

BRAZILIAN SCHOOLBOOKS AND APPROACHES TO COLONIAL HISTORY: PROBLEMS AND POSSIBILITIES IN THINKING ABOUT CITIZENSHIP

ABSTRACT

After establishing reflections on the teaching of history, we intend in this article, first, to present critically the notion of citizenship contained in the main textbooks, from the use of the “Dependency Theory” in the interpretation of the colonial economy. Second, demonstrate how the understanding of João Fragoso and Manolo Florentino about colonial society can allow the construction of a notion of citizenship more refined.

KEY WORDS: teaching History, citizenship, colonial economy.

INTRODUÇÃO

Ora a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. (Hobsbawm, 1998, p. 17)

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ. Professor das redes municipais de ensino de Armação dos Búzios e Cabo Frio, RJ. E-mail: lgmoreira@ig.com.br

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ.
E-mail: marcelloloureiro@yahoo.com.br

Hoje, significa levar adiante o combate contra antigos e novos fatores de desigualdade e discriminação, inclusive aqueles derivados do processo de globalização. (Carvalho, 1998, p. 456)

Os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recebem o selo do programa. Destarte, são avaliados por essa chancela, de modo que, ao menos *a priori*, estariam seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, Abud (2007) enfatizou que, por vezes, as reformas educacionais são elaboradas, mas na prática não são aplicadas no cotidiano escolar, porque uma forte tradição impede as mudanças. Neste texto, propomo-nos a analisar as mudanças propostas pelos PCNs, que sugerem a formação de *sujeitos ativos e críticos* (Brasil, 1998), especialmente no que se refere à disciplina História, com o intuito de examinar como a interpretação clássica do autor Caio Prado Júnior no livro *Formação do Brasil contemporâneo*, editado pela primeira vez em 1942, ainda está presente em alguns livros didáticos brasileiros que se propõem a analisar o período colonial e como essas interpretações colaboram ou não para a construção de uma concepção da presença de *sujeitos ativos* na sociedade brasileira. A partir de então, podemos refletir por que outras interpretações atinentes à economia colonial da América Portuguesa dificilmente aparecem nos livros didáticos.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Há muito tempo enfatiza-se a importância da educação para a formação do cidadão pleno, e com ela a cidadania se torna cada vez mais um valor universal. Nesse sentido, o binômio cidadão-cidadania se figura cada vez mais central, fato que nos leva a refletir acerca de sua construção. O Brasil, como um país mais vinculado ao mundo, em razão da globalização, não pôde se isentar dessa problemática. Os três níveis do Estado brasileiro – União, estados e municípios – há algum tempo rediscutem a educação, especialmente após a redemocratização ocorrida em meados dos anos 1980. Dois documentos surgem dessas preocupações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e os PCNs, de 1998.

Segundo a LDB, a educação, que é “dever da família e do Estado, inspirada no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), destacando-se como diretiva a questão da cidadania. Os PCNs, entre muitos temas e assuntos abordados, também ressaltam a questão da construção da *cidadania* e da *identidade*. De fato, a educação não pode se afastar desse diálogo, especialmente em um país tão desigual como o Brasil. Neste contexto, parece-nos que uma das disciplinas escolares mais importantes é justamente a História.

Muitos historiadores, seguindo os escritos de Hobsbawm, afirmariam que a história se presta a criar *mitos e invenções* de identidades. Para Hobsbawm (1998, p. 19),

Mito e invenção são essenciais à política de identidade pela qual grupos de pessoas [...] tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável, dizendo: *Somos diferentes e melhores do que os Outros*. [grifos do autor]

Portanto, diante deste tema, a questão poderia ser formulada nos seguintes termos: que *mitos e identidades* foram criados no caso brasileiro, de modo que a preocupação primordial desses historiadores passaria a ser a identificação desses *mitos*, para a sua posterior desconstrução? Entrementes, caberia aos historiadores uma função especial:

História não é memória ancestral ou tradição coletiva. É o que as pessoas aprenderam de [...] professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão. É muito importante que os historiadores se lembrem de sua responsabilidade, que é, acima de tudo, a de isentar das paixões de identidade política – mesmo se também as sentirmos. Afinal de contas, também somos seres humanos. (Hobsbawm, 1998, p. 19-20)

Hobsbawm pode nos ajudar mais uma vez para pensarmos por que ensinamos história nas escolas. É o próprio autor quem nos explica:

Porque [...] todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola? Não para compreenderem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou tornarem-se bons cidadãos dos EUA [...]. É tarefa dos historiadores tentar remover essas vendas, ou pelo menos levantá-las [...] - e na medida que o fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las. (Hobsbawm, 1998, p. 47-48)

Será que os professores de história que atuam nas escolas são capazes de efetivar essa desconstrução? E os livros didáticos – muitas vezes, a única ferramenta trabalhada em sala, como salienta Munakata (2007) – obtêm sucesso? Ou, ainda, que as identidades que avalizamos estão de acordo com os PCNs?

Depois da aproximação da história com áreas como a sociologia e a antropologia, seu conceito não é mais o mesmo. Atualmente, passamos por um repensar da ciência história, tanto no campo universitário como na disciplina escolar. Surgem novas abordagens que se contrapõem a uma história que atualmente chamamos (pejorativamente) de tradicional. Desta forma, Burke (2002, p. 7-37) destaca algumas divergências entre a *antiga história* e a *nova história*.

Uma delas é a importância da cultura como norteadora das ações humanas. Os valores culturais de uma sociedade passam a ter grande valor nas análises sociais, que devem sublinhar, entre outras coisas, o relativismo cultural. Desta maneira, os atos individuais não são simples reflexos de algo que é imposto de cima para baixo, sem levar em consideração as experiências pessoais dos agentes envolvidos. Coloca-se em questão a própria objetividade da disciplina. A história passa a ser compreendida a partir de pontos de vista particulares. Culturas diferentes perfazem maneiras distintas de enxergar e compreender o mundo historicamente tecido. Em suma, a cultura e as diferenças culturais presentes em cada sociedade passam a ter um grande destaque quando os cientistas sociais se põem a investigá-las. Assim, a tradicional visão teleológica é abandonada.

No que se refere especificamente às relações entre a cultura e a economia, não custa lembrar que Karl Polanyi (1980) foi o primeiro a falar de uma antropologia econômica, em que as práticas de mercado não podem ser pensadas de modo desvinculado dos valores culturais da sociedade. Suas conclusões foram utilizadas posteriormente por historiadores como Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, que desenvolveram a metodologia da microanálise italiana (Lima, 2006). Neste sentido, apenas para registrar um exemplo, Levi (2000) insiste que o preço de um determinado produto não é dado simplesmente pela lei da oferta e da procura, mas pelas relações (sociais e culturais) subjacentes àquele negócio. Assim, é o tipo de relação estabelecida entre comprador e vendedor que explica as diferenças de preço.

Já o antropólogo norte-americano Marshall Sahlins (2006), da Universidade de Chicago, levanta questões fundamentais que permeiam as reflexões antropológicas e historiográficas da contemporaneidade. Propondo uma abordagem interdisciplinar, o autor examina o valor do conceito antropológico de cultura para a análise historiográfica e vice-versa. Ao defender o completo relativismo cultural, Sahlins critica os historiadores e acaba por considerar que o recorte, a narrativa e a inteligibilidade dada aos fatos são invenções do historiador. Para o antropólogo, ainda hoje a noção que os historiadores têm de movimento histórico está errada, simplesmente porque não consideram as relações que as coisas mantêm. Para Sahlins, os historiadores não trabalham com a ordem simbólica existente em uma sociedade: sem modelos analíticos consistentes, os historiadores são capazes de isolar em sua narrativa aspectos econômicos, políticos e sociais, como se uma determinada realidade pudesse ser fragmentada.

Com essa nova visão, marcada pelo relativismo cultural, pode-se inaugurar maior amplitude para que sejam retidas as relações entre Ásia e África, ou África e América; ou ainda relações intercontinentais, por exemplo, entre as Américas portuguesa e hispânica entre os séculos XVI e XVIII, não necessariamente conectadas à história europeia, neste caso, com uma dinâmica própria.

O ensino de História nas escolas começou a aparecer em fins do século XVIII na França, logo depois da Revolução Francesa, especialmente na consolidação da 3ª República Francesa (1870-1914). Uma de suas principais características era a formação de cidadãos em detrimento de súditos, que, por sua natureza, eram desiguais perante o rei. Era preciso criar um sentimento nacional único, colar a sociedade em torno de um glorioso passado comum. Pela história, valores como cidadania, democracia, liberdade e igualdade deveriam se universalizar.

No Brasil, fato semelhante se deu com a consolidação do Estado Nacional em meados do século XIX, quando se *inventa* uma nação. Desse modo, a criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos em 1838, foram fundamentais. Nesse contexto, o pesquisador alemão Karl Friedrich Philipp von Martius ganhou concurso promovido pelo IHGB acerca de como se deveria produzir a história do Brasil, defendendo a tese de que se deveria escrevê-la a partir da formação das três raças constituintes do povo brasileiro: brancos (especialmente portugueses), índios e negros africanos. O projeto de von Martius foi levado

a cabo (com adaptações) por Francisco Adolfo Varnhagen, secretário da instituição que promoveu o concurso na década de 1850. O sentimento nacional começava a ser construído (Magalhães, 2003, p. 169).

Abud (2007) destacou que o nascimento de uma história acadêmica no Brasil surgiu com a história nas escolas. Em coerência com seu projeto inicial, ela não se opunha à sua antiga metrópole, que seria a responsável por expandir o processo civilizatório do mundo europeu a povos tidos como atrasados, índios e negros. Em linhas gerais, tanto o ensino acadêmico como o escolar baseavam-se, sobretudo, em um ideal civilizatório-evolutivo, ideia também existente na Europa, particularmente no positivismo francês, marcadamente teleológico e evolucionista. Transposta para o ensino escolar, essa tradição ainda ecoa hoje em dia em larga medida.

Não é viável separar o ensino de História nas escolas da questão da cidadania. Todavia, Magalhães (2003) chama a atenção para o fato de que nem mesmo os PCNs, em seus diversos volumes, conceituam cidadania de forma clara, aparecendo ou como ampliação de direitos ou como respeito à diferença. Sendo assim, lançamos mão da definição dada por Houaiss (2001): “Condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”. Como o autor enfatiza a *participação*, portanto, concebe o cidadão como ser atuante e ativo na *vida política*. Logo, devemos percorrer o seguinte caminho, já exposto anteriormente: como, por meio do ensino de História, podemos ajudar a formar alunos, que devem se tornar cidadãos e como tais atuarem no mundo em que vivem?

UM ESTUDO DE CASO: A ECONOMIA COLONIAL DA AMÉRICA PORTUGUESA

Entre os diversos assuntos tratados na disciplina História Escolar, tomemos como exemplo a *economia colonial da América Portuguesa*. O tema nos é capital, pois parte dos livros didáticos considera fundamental para a formação do Brasil contemporâneo a estrutura econômica montada por Portugal durante a colonização da América. Os modelos sistematizados nos livros didáticos buscam sustentação teórica em grandes textos clássicos da historiografia brasileira, por exemplo, *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior (2000). Dessa forma, a passagem clássica se torna pedra basilar nessas análises:

[...] a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial [...] destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização [...]; e ele explicará os elementos fundamentais [...] da formação e evolução históricas [...]. (Prado Jr., 2000, p. 19-20)

Em resumo, a vida econômica, política e social era totalmente atrelada ao modelo mercantil metropolitano e às imposições da metrópole. Além de Prado Jr., outros autores clássicos refinaram essa ideia, a exemplo de Celso Furtado e, especialmente, Fernando Novais.

Com o intuito de demonstrar como se processa a vinculação teórica entre os livros didáticos e a historiografia clássica, selecionamos os dois livros didáticos da disciplina mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2004. O programa, gerenciado pelo MEC, distribuiu para as escolas 216 mil e 143 mil exemplares dos livros dos irmãos Piletti (2003) e de Schmidt (2003), respectivamente.

Acerca dos irmãos Piletti, pouco se sabe do projeto que resultou na elaboração do livro, sendo que também pouco se sabe sobre Cláudio Piletti. Sobre Nelson Piletti, sabemos que é natural de Bento Gonçalves (RS), graduou-se em Filosofia em 1968, tendo travado os primeiros contatos com a História quando começou a atuar como professor. Depois de uma série de intempéries por conta da ditadura militar, que o afastaram do magistério, voltou a lecionar em São Paulo em escolas e universidades. Fez os cursos de Jornalismo e Pedagogia. Obteve os títulos de mestre, doutor e livre docente. Atuou na USP como professor de Psicologia da Educação e História da Educação, de 1974 a 2002. Já publicou vários livros sobre educação e história.

A popularidade de Mário Schmidt chegou a tal ponto que virou verbete da enciclopédia livre da internet Wikipédia, mas de forma bastante negativa. A inclusão de seu nome nessa ferramenta se deve a uma série de reportagens publicadas pelo jornal *O Globo* em 2007. As matérias apontavam erros conceituais graves e agressões e posições pessoais que não agregavam valor algum ao ensino de História, a exemplo da seguinte passagem sobre a Princesa Isabel: “Feia como a peste e estúpida como uma leguminosa” (Wikipédia, 2010).

Contextualizados esses autores, podemos passar a analisar suas obras. Piletti e Piletti (2003) dizem haver uma forma bastante explícita de

subordinação direta entre metrópole e colônia, tanto na esfera econômica, mediante o *pacto colonial*, como na administrativa. No capítulo dedicado à economia, *Portugal explora a colônia americana*, temos:

Isso acabou dificultando, por exemplo, o desenvolvimento de uma economia diversificada na colônia, que sempre esteve voltada para atender os interesses do governo português e as variações do mercado internacional. (Piletti; Piletti, 2003, p. 117)

Quando passamos à administração colonial, o mesmo quadro se confirma: “[...] era preciso manter uma estrutura administrativa capaz de dar apoio aos colonos e também de retirar por meio de impostos e monopólios as riquezas aqui produzidas” (Piletti; Piletti, 2003, p. 121).

Mesmo quando haviam canais de diálogo entre os poderes metropolitanos e locais, a exemplo das câmaras municipais, os autores consideram que a Coroa, quando era de seu interesse, impunha sua vontade:

O governador-geral deveria visitar as capitâneas, procurando exercer um controle sobre toda a colônia; nem sempre, porém, os donatários e as câmaras municipais se submetiam à autoridade do governador-geral. Quando havia choque de interesses, o rei de Portugal intervinha de forma direta e muitas vezes repressiva. (Piletti; Piletti, 2003, p. 124)

Portanto, o que vemos é uma vida na colônia totalmente dependente dos desígnios e das vontades da metrópole, ora corporificada na própria Coroa, ora em uma burguesia mercantil.

Mario Schmidt (2003), em alguns momentos, ainda recrudescer tal perspectiva:

O Estado passou a determinar o que as pessoas podiam e não podiam fazer no comércio, na agricultura, no artesanato e em outras atividades. (p. 82)
A economia da colônia era controlada pelas leis e imposições mercantilistas criadas pela metrópole. (p. 88)

Mesmo onde visualiza uma brecha para o sistema, ele é incapaz de aprofundá-la e retoma uma visão de dependência. Em capítulo que analisa o sistema colonial, o autor, em um box, trabalha com os interesses internos, e podemos ver as seguintes considerações:

Os portugueses não vieram viver no distante Brasil apenas para agradar ao rei de Portugal, mas porque ganhavam com isso. A elite colonial conquistou riquezas, prestígios e poder. Ela era beneficiada pelo sistema colonial. (Schmidt, 2003, p. 194)

Contudo, no parágrafo seguinte, o autor reforça o peso da metrópole sobre a colônia, e termina por apresentar um grande paradoxo:

A Metrópole exercia um controle mercantilista sobre a colônia. Por exemplo, o governo da Metrópole fazia as leis para as colônias e nomeava as autoridades, estabelecia os impostos que os colonos deveriam pagar ao rei, determinava que a colônia deveria comerciar exclusivamente com a Metrópole. A colonização não foi construída pela Metrópole, mas pelos colonos. A Metrópole jamais dava ordens determinando cada detalhe da vida colonial [...]. Quem decidia sobre a vida colonial eram [...] especialmente os colonos mais ricos. A colônia não [fazia] [...] tudo exatamente de acordo com as ordens metropolitanas. (Schmidt, 2003, p. 194)

Essa construção textual leva o aluno a uma grande confusão, fruto da contradição que apresenta. Além disso, não há nexos entre essa contradição passageira e o texto principal do livro. O que é pior, depois de colocar a elite colonial como detentora de certa autonomia, conclui indicando uma *identidade* altamente negativa: “Entretanto, pelo que já estudamos, amigo leitor, você considera que o povo brasileiro é o culpado da situação social ou é a grande **vítima**?” (Schmidt, 2003, p. 199) [grifo do autor]. Sem dúvida que esse tipo de *identidade* não é a mais adequada para a *formação de sujeitos críticos e ativos*, já que vitimiza o povo brasileiro, menosprezando todos os movimentos de contestação colonial que existiram. Ignora, por exemplo, as escolhas que a própria elite colonial fez. E o que é pior, carrega o presente de um fatalismo.

Como acabamos de analisar, os dois principais livros didáticos utilizados em nosso universo escolar são tributários das ideias desenvolvidas originalmente por Caio Prado Jr. O autor parte de uma premissa de que Portugal, assim como todos os países envolvidos na expansão ultramarina, estava inserido na primeira fase do capitalismo, denominado capitalismo comercial, que também aparece nos livros didáticos. Assim, se estabelece uma visão teleológica na qual a finalidade última é chegar ao capitalismo do século XX. E, ao mesmo tempo, todos os países, independentemente de suas particula-

ridades, chegariam a esse objetivo, com maior ou menor sucesso. Por outro lado, esse capitalismo comercial, ou mercantilismo, ou capitalismo mercantil imposto pela metrópole à sua colônia, marcaria a “evolução histórica” do Brasil, colocando-o como “vítima” do sistema. Nessa perspectiva, portanto, os problemas atuais seriam unicamente fruto desse fatalismo.

Outra perspectiva historiográfica já clássica, mas distinta da apresentada acima, foi lançada por Florentino e Fragoso (2001a) em uma obra intitulada *O Arcaísmo como Projeto*. Um de seus objetivos é tentar entender por que hoje o Brasil, embora seja um país rico, apresenta uma das piores concentrações de renda do mundo, com grande parte de sua população excluída. Essa abordagem, de um modo geral, ainda não aparece nos livros didáticos. Os autores discutem os modelos explicativos da economia colonial, enfatizando as especificidades do mercado interno. Consideram, em acréscimo, que o projeto colonial metropolitano é “arcaico”, porque objetiva, em última análise, a manutenção de uma estrutura produtiva e de uma sociedade arcaicas em Portugal, marcadas por uma hierarquia social rígida e excludente. Concluem que não se pode utilizar uma lógica de comportamento capitalista para o contexto da economia portuguesa, que era tipicamente de Antigo Regime. Assim, nessa estrutura econômica “arcaica”, as forças que atuavam e modulavam o mercado não eram necessariamente econômicas, mas sobretudo culturais.

Diante disso, não cabe a afirmação de que a economia colonial era simplesmente dependente do mercado internacional, já que as leis matemáticas de funcionamento da economia não eram aplicáveis para o caso em tela. Nesses termos, se o ponto inicial da interpretação do processo de colonização da América Portuguesa é diferente, parece-nos claro que o resultado também será. Não se pode falar, portanto, em capitalismo comercial, teoria da dependência e vitimização da população da América portuguesa. Vejamos, com mais detalhes, no entanto, o caminho analítico percorrido pelos autores Florentino e Fragoso.

Em um primeiro momento, que se inicia com a fundação da cidade do Rio de Janeiro (1555), até meados do século XVIII, Florentino e Fragoso (2001a) destacam que a montagem da economia colonial tinha como base o “sistema de mercês”, princípio originado nas guerras contra os muçulmanos na Idade Média. Esse sistema definia o *pacto político* entre os súditos da monarquia e o rei e consistia no reconhecimento deste aos serviços que lhe eram prestados. Se, por um lado, os súditos prestavam serviços à Coroa, por outro,

recebiam mercês, que se traduziam em diversas prerrogativas, como terras, cargos administrativos, isenções fiscais, etc. Assim, o ato real de conceder construía uma cadeia de obrigações recíprocas entre o rei e seus súditos, gerando para esses últimos uma noção de pertencimento ao Império português.

Segundo Frago (2000), as primeiras famílias que instalaram engenhos no entorno da Baía da Guanabara eram descendentes dos conquistadores portugueses que expulsaram os franceses em 1551. Consideravam-se as “melhores famílias da terra”, pois lutaram “à custa de seu sangue e fazendas” para a monarquia. Sua origem, no entanto, não era verdadeiramente nobre, até porque a grande aristocracia lusa dos séculos XVI e XVII entendia que somente as conquistas no norte da África e na Índia mereciam a sua efetiva participação no ultramar.

Assim que foram expulsos os franceses, coube a essas famílias também a organização das instituições civis e militares governativas da região. Compuseram os quadros da administração periférica e assumiram os cargos elegíveis do senado da Câmara Municipal (Frago, 2000, p. 60-62).

A participação no governo da *República* fluminense permitia, então, aos representantes políticos das “melhores famílias” do Rio ingressarem no sistema de mercês da monarquia portuguesa, recebendo da Coroa sesmarias, patentes militares e outros cargos públicos de prestígio como recompensa pelos seus serviços prestados. Mais do que a remuneração pelo desempenho dos cargos, os colonos eleitos pelo poder público se fartavam das vantagens que seus postos lhes possibilitavam. As benesses concedidas pelo rei permitiram a formação, na mentalidade dessa “nobreza dos trópicos”, de um sentimento de superioridade em relação aos demais colonos.

A reprodução da “nobreza” local no comando da cidade não dependia somente do reconhecimento de seu valor por parte do rei, efetivado por ocasião da conquista da região no século XVI, mas também pelo reconhecimento dos demais habitantes do Rio de Janeiro colonial. Quanto aos segmentos considerados inferiores, quais sejam, mercadores, lavradores, índios flecheiros e escravos africanos, a “nobreza da terra” negociava e estabelecia alianças com esses grupos, criando reciprocidades, de forma a se respaldar em uma complexa rede de poder social. Essa elite local, por meio da distribuição de cargos da administração civil ou de postos militares, cuja indicação dela dependia, criava, dessa forma, uma rede de clientela política, garantindo seus privilégios e comprometendo os grupos favorecidos com a exclusão social (Frago, 2002a, p. 17). Em outras palavras, a hierar-

quia social e excludente no Rio de Janeiro colonial não estava determinada pelo Estado português. Ele tinha alguma participação nela quando concedia mercês. Mas ela era, sobretudo, costumeira; formava-se no cotidiano. Isso significa que dependia do envolvimento de todos os grupos sociais, que desenvolviam suas estratégias em torno dela, reconhecendo-a. Não há vítimas. E é nessa base que se construiu uma cidadania muito distinta daquela proposta pelos defensores de um Capitalismo Comercial opressor.

Percebe-se como a análise de Fragoso e Florentino pressupõe que a elite local e os demais grupos dessa sociedade tinham um espaço de escolhas. Substituiu-se, portanto, a mera subordinação da colônia por uma elite que faz alianças no plano central e local, inclusive, com índios flecheiros e negros, que, por sua vez, têm algum benefício em decorrência dessa aliança. Em parte, são então responsáveis também por essa hierarquia excludente, posto que contribuem para a reprodução dessa sociedade no tempo. Florentino e Fragoso (2001, p. 237) concluem que na sociedade colonial havia um “[...] comprometimento de ‘toda’ a sociedade com a exclusão”. O processo histórico se apresenta desse modo muito mais complexo e menos vitimizador.

Voltemos, todavia, ao universo escolar. Determinados livros didáticos que apresentam uma metodologia diferenciada, por tratar a história não de forma linear e cronológica, mas por temas, apresentam algumas novidades em relação ao que observamos até aqui. É o caso do livro *História Temática*, publicado pelos autores Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior. Vale destacar que todos os autores possuem formação em História e atuavam, na época da elaboração do livro, como professores da educação básica do Estado de São Paulo, bem como em consultorias e projetos de formação de professores (Montellato et al., 2000)

Os autores irão iniciar a discussão sobre o Brasil Colonial em capítulo denominado *Ocupar, dominar e colonizar*, no qual irão explicar como se deu o processo de colonização da América portuguesa. Em suas palavras: “Desse modo, seus hábitos e costumes se instalam, algumas vezes convivendo com os preexistentes, outras vezes modificando profundamente a cultura local” (Montellato et al., 2000, p. 18). Nesse sentido, abre-se espaço para a questão cultural e se insere a possibilidade de assimilação de alguns aspectos culturais lusos nas populações que iriam dominar. Todavia, de certo modo, a cultura aparece vinculada à economia, conforme os autores sugerem: “Podemos aproveitar, aliás, para nos perguntar sobre o papel que a economia exerce em uma sociedade. Em que medida o modo

de organização da economia interfere na vida cotidiana? Como isso ocorria no período colonial? E hoje?” (Montellato et al., 2000, p. 18).

Na resposta que elaboram para a pergunta que propuseram, conseguem avançar em alguns aspectos. Desse modo, deixam claro aos alunos que irão ler os seus textos que nem tudo era da forma planejada e autorizada pelo Estado Português, apresentando, assim, uma visão diferente da que fora feita pelos outros autores, com o cuidado de não chamar o Estado Português de Estado Absolutista, ou seja, aquele que tudo controla e domina. Destarte, pode apresentar algumas possibilidades que não se tornam contraditórias, como podemos ver nesta passagem:

O fato de a metrópole organizar parte da produção brasileira a partir dos latifúndios escravistas monocultores não quer dizer que somente um produto pudesse ser cultivado. [...] Ao lado da produção de açúcar, havia a produção alimentícia para o consumo local. (Montellato et al., 2000, p. 121)

Outra obra que queremos destacar é a de Maria Auxiliadora Schmidt (2002), intitulada *Historiar: Fazendo, contando e narrando a história*, cuja coleção de livros didáticos escrita para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de História também faz a opção pela abordagem da história temática, enfatizando o mundo contemporâneo, que é o seu ponto de partida para a problematização dos conteúdos históricos. A nosso ver, a qualidade de seu material está marcada por uma seleção de textos bastante interessante e por assuntos até então negligenciados, por exemplo, a história dos jovens, das mulheres e das crianças, temas trazidos da *Nova História*. Além do mais, sempre busca uma abordagem diferenciada, talvez por conta de sua formação e atuação profissional.

Maria Auxiliadora Schmidt, que assina seus livros como Dora Schmidt, é professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Federal do Paraná, mestre em Educação e doutora em História, com pós-doutorado em Educação. Além de pesquisadora na área de educação e ensino de História, é também autora de livros e artigos sobre os temas. Observa-se que o projeto do livro *Historiar* está diretamente vinculado a esta trajetória, seja pela inovadora opção de temas que alteram a perspectiva da história escolar cronológica e linear, seja pela abordagem dos assuntos tratados. Embora não tenha feito parte do PNLD de 2003, desconhecendo-se os motivos dessa exclusão, a opção de análise do livro se

deu em função de sua evidente distinção em relação aos livros dos irmãos Piletti e de Mário Schmidt.

Mas vamos à análise de nosso objeto. No item *Cidadania no Brasil*, que compõe o Capítulo 2 (*Os jovens e a vida em sociedade*), inserido na Unidade 3 (*Os direitos humanos e a cidadania no Brasil*), a autora apresenta os argumentos para explicar um dos problemas atuais do país, neste caso, a questão da cidadania. Logo no início do texto aponta para a diversidade: “No Brasil, a construção da cidadania ocorreu de forma diferente do que em outros países da Europa” (Schmidt, 2002, p. 170).

Contudo, apesar da grande importância que dá aos aspectos culturais e à sua diversidade, tanto espacial como temporal, não é capaz de explicitar que a expansão marítima portuguesa estava também ligada ao modelo cultural luso. Mantém, em contrapartida, uma explicação pautada na “Teoria da Dependência”. Assim, o problema de termos hoje uma cidadania tímida seria explicado pela:

[...] forma pela qual se deu a construção e consolidação da sociedade brasileira, resultado do processo de expansão marítima e conquista européia dos séculos XV e XVI, que transformou as terras conquistadas em colônias dependentes das metrópoles européias – Espanha e Portugal. Assim, os portugueses conquistaram, ocuparam e exploraram as terras que deram origem ao Brasil, mantendo-as como colônia de Portugal durante 300 anos, de 1500 a 1822. (Schmidt, 2002, p. 171)

Nessa obra, a subordinação econômica não fica tão explícita. Os trechos que se referem à economia colonial são curtos e aparecem subordinados à outra questão, a da cidadania. Sua análise sobre o modelo econômico se restringe a uma página, com dois parágrafos. Em linhas gerais, sua explicação, nesse item, tende a reproduzir as teorias clássicas da historiografia brasileira vinculadas à escola pradiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação no mundo atual se presta, entre outros propósitos, a inserir o indivíduo na sociedade, fazendo com que adquira uma noção de pertencimento, bem como possa desejar mudanças, parece-nos ser de fundamental importância a disciplina História, já que seria ela que possibilitaria a invenção de um passado, segundo defende Hobsbawm.

Martins (2007) enfatizou que a *memória* é um “fenômeno social construído coletivamente e sujeito a constantes recriações”. Além do mais, ao se apropriar da ideia do historiador francês Michel Pollak, mostra como ela é fundamental para o processo social no presente, particularmente na sua organização. Assim sendo, a sociedade vive essa memória no presente, mesmo que essa memória esteja em outro espaço e temporalidade. Portanto, repensar quais os *mitos* e *memórias* que os professores reproduzem se torna cada vez mais importante. No ensino fundamental e médio, temos trabalhado com *mitos fundadores*, que tiram não só a importância das pessoas comuns nas escolhas do processo histórico, mas também impossibilitam a percepção de que a história é tecida por pessoas que têm vontades e escolhas. Destarte, algumas citações, extremamente reducionistas, apenas agregam fatalismo ao presente, como antes transcrevemos de Schmidt (2003, p. 199): “Entretanto, pelo que já estudamos, amigo leitor, você considera que o povo brasileiro é o culpado da situação social ou é a grande vítima...”.

No que se refere às vertentes historiográficas consideradas clássicas, Bicalho (2007) sublinhou que várias delas estão já há algum tempo sendo questionadas. O sentimento nacional, mesmo em Portugal, não existia no Antigo Regime, o que relativizaria a oposição reinóis *versus* colonos. A introdução de uma noção de pacto entre centro e periferia, esta entendida não só como as elites nas províncias portuguesas no reino, mas também como as localidades no mundo ultramarino; o absentismo régio e a presença da noção de autogoverno, mesmo nas regiões da América; a noção de uma teoria contratual entre os súditos e o rei, e o respeito por parte da Coroa aos costumes locais acabam por promover, em seu conjunto, uma discussão muito mais ampla no que se refere à centralização do poder nos Estados modernos. Isto é fundamental porque contrasta com as ideias que aparecem nos livros didáticos, que adotam o conceito de um Estado altamente centralizado, o famoso Estado Absolutista. Diversas obras de historiadores europeus como E. Le Roy Ladurie, Jack Greene, John Elliott, Giovanni Levi, Xavier Gil Pujol e Antônio Manuel Hespanha têm exatamente matizado a centralização do poder nos Estados modernos, demonstrando como o rei necessitava tecer uma trama de alianças para obter alguma governabilidade (Gouvêa, 2005). E, mais ainda, adotam também uma linha evolutiva e teleológica entre os Estados Modernos e os Estados Nacionais do século XIX.

Acreditamos que, em vez de tratarmos o povo como *vítima*, seria muito mais interessante mostrar as possibilidades de escolhas dos agentes

sociais, conforme preceituam as concepções historiográficas que se desenvolvem na chamada *nova história*, em que a política cede espaço para a cultura, em que não existe mais distinção entre o central e o periférico, e em que a história de pessoas comuns é tão importante quanto a de grandes homens – uma *história vista de baixo*.

Para o caso da organização social e econômica da América portuguesa, tema privilegiado nestas reflexões, considerou-se, a partir da leitura da obra de Fragoso e Florentino, que o propósito da colonização era justamente assegurar a manutenção de uma hierarquia excludente tanto em Portugal como na América, projeto denominado pelos autores de “arcaico”.

Para além, os *mitos* e as *identidades* criados nos nossos livros didáticos assumem a noção de que não havia, ou de que havia pouca acumulação na América Portuguesa. E que, portanto, nosso atraso econômico seria fruto da enorme sangria que sempre houve em nossa economia. Excluem a hipótese de se pensar como as nossas elites se relacionam com o processo de acumulação, necessário para a reprodução e criação de qualquer sistema econômico.

Por outro lado, se a pobreza for considerada algo legado pelos séculos, imposto por estruturas que não podem sofrer a interferência de escolhas individuais, como *cidadãos ativos e críticos* podem atuar para a ampliação da cidadania, já que ela não é feita pelos homens?

Em suma, esperamos que estas considerações possam contribuir para a reflexão de autores e professores de História, de modo que a prática escolar seja otimizada. É preciso, antes de tudo, verificar se tal prática não está apenas avalizando uma perspectiva tradicional de se compreender processos históricos e a própria realidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2007, p. 107-118.

BICALHO, Maria Fernanda. Conquista, Mercês e Poder Local. In: *Almanack Brasiliense*, nº 02, p. 21-34, 2005,

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de novembro de 1996.

———. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – História*. Brasília, 1998.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história – Novas perspectivas*. São Paulo: Edusp, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FRAGOSO, João. A nobreza da República: notas sobre a formação da primeira elite senhorial do Rio de Janeiro (séculos XVI e XVII). In *Topoi*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 1, p. 45-122, 2000.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O Arcaísmo como Projeto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

———. Afogando em nomes. In: *Topoi*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 5, p. 41-70, 2002.

———. Para que serve a história econômica? Notas sobre a história da exclusão social no Brasil. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 3-28, 2002a.

———. Mercadores e Negociantes Imperiais. In: *História: Questões e Debates*, Curitiba, n. 36, UFPR, p. 99-127, 2002b.

———. A nobreza vive em bandos. In: *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n.8, p. 11-35, 2003.

GOUVÊA, Maria de Fátima. Diálogos Historiográficos e Cultura Política na Formação da América Ibérica. IN: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *Culturas Políticas: Ensaio de História Cultural, História Política e Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 67-84.

HOBBSAWM, Eric *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

LEVI, Giovanni. *A Herança Imaterial*. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Henrique Espada. *A Micro-História Italiana: Escalas, Indícios e Singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. História e cidadania. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003, p. 168-184.

MARTINS, I. de L. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 13-21.

MONTELLATO, Andréa; CABRINI, Conceição; CATELLI Jr, Roberto. *História temática – diversidade cultural e conflitos*. São Paulo: Scipione, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 137-148.

PILETTI, Nelson. *Home Page do escritor Nelson Piletti*. Disponível em: < <http://www.nelsonpiletti.hpg.ig.com.br/didatico.html> > . Acesso em: 16 jan. 2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, C. *História & vida integrada – 6ª série*. São Paulo: Ática, 2003.

POLANYI, K. *A grande transformação*. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1980.

PRADO JR., Caio. *Formação Brasil contemporâneo*. São Paulo: PubliFolha, 2000.

SAHLINS, Marshall. *História e Cultura*. Apologias a Tucídides. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SCHMIDT, Dora. *Historiar – Fazendo, contando e narrando a história. 5ª série*. São Paulo, SP: Scipione, 2002.

SCHMIDT, Mário. *Nova história crítica – 6ª série*. São Paulo, SP: Nova geração, 2003.

WIKIPEDIA. *Mario Schmidt*. Disponível em: < <http://www.wikipedia.com> > . Acesso em: 16 jan. 2010.

WIKIPEDIA. *Nova História Crítica*. Disponível em: < <http://www.wikipedia.com> > . Acesso em: 16 jan. 2010.

Recebido em: 30 jun. 2009

Aceito em: 14 dez. 2009