

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**OS ESTADOS UNIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES
– 1990 A 2004.**

DARIO ALBERTO DE ANDRADE FILHO

BRASÍLIA
2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**OS ESTADOS UNIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES
– 1990 A 2004.**

DARIO ALBERTO DE ANDRADE FILHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Área de Concentração: História Social, da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Celso Silva Fonseca.

BRASÍLIA

2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso da Silva Fonseca – HIS/UnB

Prof. Dr. Antonio José Barbosa – HIS/UnB

Prof. Dra. Vanessa Maria Brasil – HIS/UnB

Profa. Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz HIS/UnB
(Suplente)

Brasília, 30 de março de 2007

AGRADECIMENTOS

A escrita é essencialmente um ato solitário, mas é impossível não agradecer a algumas pessoas.

À Caroline, minha companheira, pelo apoio e compreensão pelos momentos em que tive de abdicar da sua companhia.

Aos meus pais, pelo que me ensinaram.

À Denise e Daniela, mais do que irmãs, grandes amigas que me ajudaram sempre que precisei.

Ao Celso, pela ajuda e pela paciência.

Aos professores do Programa, com quem aprendi e recebi exemplos do que é ser Historiador.

Aos colegas que enfrentaram o caminho junto comigo.

RESUMO

Esta dissertação analisa livros didáticos de História do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), escritos entre os anos de 1990 e 2004, que versem a respeito dos Estados Unidos. Para tanto, foram selecionadas vinte obras didáticas representativas do período. Dividida em três partes, a dissertação, inicialmente, trata do livro didático enquanto um tipo de obra que tem especificidades no contexto do mercado editorial, de um lado, funcionando como suporte para o professor, de outro, portador de conteúdos, e, adquirindo importância capital para o mercado editorial, onde ocupa dois terços da produção. Em seguida, este trabalho se concentra em determinadas temáticas recorrentes nas obras didáticas, a saber: a colonização inglesa da América do Norte; a independência Americana; a expansão para o Oeste; a Guerra Civil; potência mundial; a Primeira Guerra Mundial; a Grande Depressão e o entre-guerras; a Segunda Guerra Mundial; a Guerra Fria e os tempos modernos. Por fim, busca-se compreender de que forma os livros didáticos, escritos no contexto tratado, sofreram influência das políticas públicas dos anos 90, da bibliografia que se privilegiava na época e do uso de certos recursos, como mapas, ilustrações, estatísticos e gráficos.

Palavras-chave: Estados Unidos, livros didáticos de História, mercado editorial, PNLD.

ABSTRACT

This dissertation analyzes History school textbooks from 5th to 8th grade of Brazilian Ensino Fundamental which deal about United States and written from 1990 to 2004. To do so, there were selected twenty representative books from the period. Divided into three parts, the first deals the school textbooks as a kind of book with certain characteristics in the context of the book market, portraying simultaneously as a support to teacher, carrier of information and, occupying, year after year a bigger market share in the book business, with two thirds of the current production. In second place, this work focus into certain textbooks recurring themes: English colonization of North America; American independence; Westward expansion; American Civil War; World Power; World War I; The Great Depression and the years between the world wars; World War II; Cold War and Modern Times. At last, the aim is understand how three aspects influences the writing of school textbook: influence of public policies in the 1990 decade; bibliography used by textbooks and the use of languages like maps, illustrations, statistics and graphs.

Palavras-chave: United States, History school textbooks, market business, PNLD.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. O livro didático	9
1.1 As três dimensões do livro didático	9
1.1.1 Introdução	9
1.1.2 O livro didático como mercadoria	9
1.1.3 O livro didático como depositário de conteúdo	17
1.1.4 O livro didático como suporte para o professor	30
1.1.5 Algumas conclusões	35
2. Os Estados Unidos nos livros didáticos	37
2.1 A colonização inglesa da América do Norte	37
2.2 A independência americana	46
2.3 Expansão para o oeste	50
2.4 A guerra civil	52
2.5 Potência mundial	57
2.6 Primeira guerra mundial	65
2.7 A grande depressão e o entre-guerras	71
2.8 A segunda guerra mundial	77
2.9 A guerra fria e os tempos modernos	79
3. Como se escreve um livro didático: PNLD, bibliografias e fontes	84
3.1 O Programa Nacional do Livro Didático	85
3.1.1 História Temática	92
3.2 A bibliografia dos livros didáticos	96
3.2.1 O mercado editorial	97
3.2.2 Bibliografia utilizada pelos livros didáticos	99
3.2.2.1 Livros até 1997	99
3.2.2.2 Livros de 2000 a 2004	101
3.2.2.3 Livros de 2004	102
3.2.2.4 Bibliografia dos livros didáticos: um balanço	103
3.3 Recursos de linguagem utilizados pelos livros didáticos	105
4. Conclusão	115
Apêndice 1 – da seleção das obras	118
Bibliografia	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa livros didáticos de História do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, escritos entre os anos de 1990 e 2004, que tenham os Estados Unidos como objeto. Para tanto, foram selecionadas vinte obras didáticas representativas do período.

A escolha desse tema partiu da constatação do fato, nem sempre tão óbvio, de que os livros didáticos de história são formados por determinados recortes da realidade. Alguns temas são considerados mais relevantes que outros e, apesar da importância dos Estados Unidos para o Brasil, há pequena quantidade de material disponível nas coleções didáticas sobre a história americana.

Fica claro que existe um critério para a escolha dos conteúdos dos livros didáticos. Resta, porém, a pergunta: quais são os critérios para essa escolha?

A tradição certamente desempenha papel importante nessa definição dos conteúdos. Em essência, ainda hoje, a história é apresentada, fundamentalmente, nos moldes eurocêntricos, o que consiste em dizer que trata de um pequeno conjunto de países da Europa Ocidental, isto é, França, Grã-Bretanha e Alemanha. Mesmo Portugal, metrópole durante mais de trezentos anos, desaparece dos livros didáticos após a independência brasileira. Ademais, essa história eurocêntrica ainda aparece, exceto em alguns casos, com os tradicionais recortes de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Há pouco, nos livros didáticos, sobre a história da América¹. Os fatos históricos mais privilegiados são a chegada dos europeus no continente e os processos de independência. Fora isso, há quase que um desinteresse da história dos países americanos, seja os do norte ou os do sul².

Em relação aos Estados Unidos esse desconhecimento é ainda mais interessante, em razão dos símbolos e dos estereótipos que esse país tem no imaginário do Brasil. Como observa Paulo Ghiraldelli Jr.:

¹ Alguns esclarecimentos se fazem necessários. Para os fins deste trabalho, América diz respeito ao conjunto de todos os países do continente americano, inclusive os Estados Unidos. História Americana, no entanto, refere-se, apenas à História dos Estados Unidos.

² Sobre a história latino-americana vale a pena consultar ROCHA, Aristeu Castilhos da. *O livro didático e a história ibero-americana: uma abordagem crítica*, Porto Alegre: Dissertação de Mestrado apresentado na PUCRS, 2000.

Quando as tropas dos Estados Unidos deixaram o Vietnã, o cartunista Henfil fez uma tira em quadrinhos na qual, no primeiro quadrinho, expressava preocupação. Estranho! Henfil, um homem de esquerda, preocupado com a saída das tropas em vez de comemorar? Aí vem o segundo quadrinho, no qual a pergunta era: “Para onde irão agora?”. Essa é a idéia de uma boa parte dos brasileiros a respeito da filosofia política dos Estados Unidos. Outras pessoas, como Tiradentes, Monteiro Lobato e Anísio Teixeira, olharam a ‘América’ de outra forma – eles viram lá o que Karl Marx também viu: as grandes possibilidades da democracia tinham suas cartas na mesa no país da bandeira listrada.³

Esse imaginário é particularmente importante quando se observa, diariamente, a presença de elementos culturais, econômicos e sociais estadunidenses ao longo da História brasileira. Desde a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos substituíram a Europa como centro cultural e econômico e, a partir daí, tornou-se dominante a entrada de mercadorias e valores culturais americanos no Brasil, por meio de marcas, como Coca-Cola, Nike, Ford, Chevrolet, McDonald’s, filmes, músicas e diversas outras formas de expressão cultural.

Lúcia Lippi Oliveira observa, a respeito disso, que:

A presença do american way of life na vida brasileira é marcante, e a cada dia, novas esferas da vida brasileira se incorporam aos códigos da modernidade norte-americana. Entretanto, o espaço acadêmico para a realização de estudos comparativos entre o Brasil e os EUA tem sido bastante reduzido entre nós.⁴

E, ainda,

³ GHIRALDELLI JR., Paulo. As idéias generosas do norte, *Cult*, ano VII, nº 83, ago. 2004, p. 44.

⁴ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2000. p. 19.

Se olharmos hoje a agenda dos encontros nacionais da ANPOCS⁵ e da ANPUH⁶ verificaremos que o espaço ocupado pela análise da sociedade ou da história dos Estados Unidos ou por estudos comparativos que incluam este país, é muito pequeno.⁷

Os Estados Unidos são, ao mesmo tempo, objeto de desejo e de repulsa. Do lado do desejo, está aquilo que é produzido materialmente e culturalmente lá. Do lado da repulsa, está a percepção dos Estados Unidos como potência dominante, imperialista e opressora, cujo reflexo é o pouco interesse no estudo e na compreensão dos Estados Unidos.

Identidade e diferença, portanto, se confundem quando o tema são os Estados Unidos. Se existe uma diferença conceitual entre “Estados Unidos” e “América”, como sugere Paulo Ghiraldelli Jr., ela não é claramente percebida em nossa sociedade, inclusive naquilo que nos é importante neste trabalho, ou seja, nos livros didáticos de história do ensino fundamental.

Os Estados Unidos são ainda importantes quando se trata da busca do que parece ser uma obsessão para os brasileiros: a identidade nacional. A questão retorna com diversas roupagens, ao se discutir seja o papel do Estado, seja o que é ser brasileiro ou o momento em que o Brasil se tornou nação.

A identidade nacional parece ser construída sempre em contraste com terceiros, a partir de comparações, rejeições e aceitações do outro. Nesse sentido, o que vêm a ser os Estados Unidos para nós? A par das diversas semelhanças entre os dois países – enorme território, grande população, significativa parcela da população de origem escrava ou imigrante – há também diferenças significativas, especialmente naquilo que concerne como um país periférico sempre se questiona o porquê de não ter cumprido o seu “destino histórico” e se tornado o “país do futuro”, apesar de todas as vantagens iniciais.

Enquanto isso, o país, que é a grande contraparte do norte, não apenas saiu de uma situação colonial tão desfavorável quanto à brasileira, mas também alcançou uma preeminência mundial que é uma obsessão nacional recorrente – basta observar o esforço do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva em obter uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas – ONU.

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

⁶ Associação Nacional de História.

⁷ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Op. cit. p. 31.

Ademais, ao contrário de nossas eternas dúvidas existenciais, os americanos aparentemente, desde o início da colonização da Nova Inglaterra, se auto-identificaram como o povo escolhido, como uma espécie de novo Israel.

Como enfoca Lúcia Lippi de Oliveira:

Para se entender o universo cultural norte-americano é necessário ressaltar o significado da 'religião civil' como um cimento identitário que concebe a vida americana como a realização, a ligação, entre o Velho e o Novo Testamento. Essa vertente civil da religião, na qual a contribuição das seitas protestantes foi fundamental, confere um lugar singular á cultura americana no mundo. Deve-se assinalar a importância da literatura que trata do que foi pensado e feito no espaço das igrejas. Foram elas que organizaram as comunidades (as chamadas benevolents societies), sustentaram escolas, formaram seus ministros e pastores em seminários, criaram os colégios femininos, os colleges, dedicados a formar as esposas dos pastores. No campo intelectual norte-americano, foi intensa a conexão entre pastores, intelectuais e políticos. Muitos políticos foram deans de universidades e eram filhos de pastores. A religião ocupou um espaço social, cultural e político de extrema relevância, racionalizando a vida social mesmo com a separação oficial entre as duas esferas.⁸

Apesar desse rico campo de abordagem, os Estados Unidos, nos livros didáticos, ainda são abordados de maneira pouco ousada e bastante conservadora na medida em que são reproduzidos estereótipos e valores há muito estabelecidos. Isso pode ser explicado, pelo menos em parte, pela existência de uma historiografia bastante limitada sobre os Estados Unidos, e pouco afeita a riscos e ousadias. Como observa ainda, Lúcia Lippi Oliveira:

A historiografia tradicional que trata dos Estados Unidos se dedica a estudar predominantemente três grandes temas. O primeiro se ocupa da Independência, da Constituição do pacto político que permitiu fazer das treze colônias um país. Os aspectos políticos, doutrinários e a virtú dos founding fathers são os principais aspectos tratados pelos historiadores que se dedicam a esse grande tema. O segundo grande tema vai destacar o espaço geográfico e social da expansão territorial norte-americana como razão explicativa do

⁸ Ibidem, p. 13.

caráter norte-americano. No primeiro caso, a América levou adiante e mesmo superou a matriz inglesa, mas é valorizada a linha de continuidade cultural do universo inglês e europeu, ou mesmo a América construiu algo novo, inédito na história humana. A existência de ‘terras livres’ permitiu a constituição de um novo modo de vida, democrático, diferente do europeu, e nesse sentido a fronteira passa a ser o verdadeiro berço da democracia norte-americana. A terceira vertente da historiografia dos Estados Unidos trata de temas relativos à guerra civil, ao conflito Norte/Sul e à escravidão. As questões políticas, sociais, históricas e culturais da escravidão abrem espaço para trabalhos comparativos com outras sociedades nas quais a escravidão teve lugar, entre elas o Brasil.⁹

Percebe-se, então, um espaço significativo a ser ocupado: o de pesquisar melhor e de maneira mais efetiva o “grande irmão do norte”, que, apesar de ocupar um espaço imenso em nosso imaginário social e em nossas relações econômicas e políticas, ainda é um grande desconhecido. No caso, a abordagem escolhida se deu com base na seleção de livros didáticos, um tipo de publicação subestimada ou relegada ao segundo plano, embora de papel fundamental na formação e informação de parcela significativa da camada letrada do Brasil.

O período escolhido, entre 1990 e 2004, tem duas características significativas. Em primeiro lugar, no início desse período, se consolida a forma que o livro didático deve ter, em termos de quantidade de páginas, ilustrações, questionários ao final dos capítulos e tamanho. Há, porém, nesse ínterim, algumas alterações relevantes em termos de políticas governamentais de aquisição de livros didáticos. Se levarmos em conta que o mercado editorial existe, em grande parte, em decorrência das compras governamentais de livros didáticos, percebemos que as editoras partiram para a adaptação ou reescrita de suas obras a partir das variáveis estabelecidas pelo Governo Federal.

Logo, existem as obras produzidas antes e depois de 1998, este o ano da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e da expansão do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – da 5^a à 8^a séries. É inegável que essas políticas públicas acabaram por influenciar a maneira como as obras didáticas são escritas.

⁹ Ibidem. p. 12-3.

Nessa diferenciação é importante observar o impacto dos PCN e do PNLD sobre os livros didáticos de história, o que ensejou o surgimento de obras organizadas de forma inovadora, preocupadas em trocar uma abordagem cronológica por outra temática, ou em introduzir a chamada História Integrada entre conteúdos que contemplassem a História Geral e a História do Brasil.

Da mesma forma, se, no início dos anos 1990, os livros didáticos tinham um aspecto muito mais homogêneo, a partir de meados dessa década, se torna mais perceptível que as editoras lançam obras destinadas a diferentes tipos de públicos escolares: algumas obras são conservadoras no estilo; outras são inovadoras em relação às propostas pedagógicas; outras ainda apresentam linguagens próximas a do jovem; algumas propõem textos mais simples e outras experimentam uma abordagem mais complexa.

O livro didático tem, ainda, outro complicador. Os historiadores produtores de livro didático se deparam com a dificuldade de tratar de uma grande variedade de temas. Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinicius de Moraes anotam que:

...a maioria dos autores [de livros didáticos], formados em boas universidades, muitos com titulação de mestre ou doutor, têm que lidar com uma gama de temas, normalmente em prazos exíguos estipulados pelas editoras, comprometendo, irremediavelmente, suas pesquisas. Além disso, na ampla maioria deles, há a predominância das mesmas visões, o que mostra a falta de renovação nas pesquisas e interpretações.¹⁰

Evidentemente o livro didático não é a única forma de apropriação do conhecimento histórico pelo aluno. Ele convive com a presença da televisão, do cinema, de revistas e de várias outras espécies de mídia, como observa Circe Bittencourt:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e

¹⁰ FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius de. Renovação da História da América. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 144.

*livros, nas salas de aula (...) a História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas desfiles carnavalescos...*¹¹

O livro didático tem, porém, uma vantagem: autoridade e legitimidade que os seus concorrentes que estão fora do mundo escolar não possuem. Essas são ainda maiores quando o livro é chancelado pelo Governo:

*...o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.*¹²

É importante, também, observar que o papel do livro didático de História transcende em muito a sala de aula. Considerando-se o preço e a dificuldade de acesso a obras atualizadas, o livro didático de História, será o único instrumento que o aluno terá disponível para contato com a disciplina. Poder-se-ia dizer ainda que provavelmente será o único livro de História que a maior parte dos alunos terá acesso ao longo da vida. É esse conhecimento, bem ou mal adquirido, que ajudará o aluno a formar opiniões ao longo de sua vida pós-escolar. Também o livro didático é um grande auxiliar do professor, sendo, muitas vezes, sua única fonte de pesquisa e preparo de aulas, levando a formação de sua opinião e de seus alunos.

Como os livros didáticos, especialmente aqueles chancelados pelo Estado, retratam os Estados Unidos? Que tipo de visão carregará aquele aluno pelo resto de sua vida? Que espécie de cidadão está sendo criada? Qual a visão que nossos professores passam? São eles também influenciados por estes livros didáticos? Existe a reprodução de preconceitos

¹¹ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto. 2004, p. 14.

¹² BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto. 2004. p. 74.

ou clichês? Os livros didáticos, como obras chanceladas pelo Estado, são capazes de contribuir para fomentar a autonomia intelectual daquele aluno e de seu professor?

Observa-se que, tão importante quanto conhecer o conteúdo dos livros didáticos, é saber a maneira como ele se insere no mercado e sua utilidade tanto para o professor, quanto para o aluno. A partir dessa compreensão do que é o livro didático, torna-se possível examinar os temas que constituem nosso objeto de estudo.

Na análise do conteúdo dos livros didáticos de história, este estudo privilegiou os seguintes aspectos: a maneira como as políticas públicas influenciam os livros didáticos, as fontes (outros livros) utilizadas para se escrever um livro didático e quais os outros tipos de recursos que são utilizados pelos autores de livros didáticos.

Assim, esta dissertação foi dividida em três capítulos, a saber.

O **primeiro capítulo** trata do livro didático enquanto um tipo de obra que tem especificidades dentro do contexto do mercado editorial, procurando mostrar sua importância para o próprio processo pedagógico.

No **segundo capítulo**, concentra-se o cerne da dissertação. A partir do exame dos livros didáticos selecionados, foram escolhidas as temáticas que se mostram mais recorrentes. É claro que nem todas estão presentes em todos os livros. De forma geral, todavia, existe um padrão que se repete: a colonização inglesa da América do Norte; a independência Americana; a expansão para o Oeste; a Guerra Civil; a condição de Potência Mundial; a Primeira Guerra Mundial; a Grande Depressão e o entre-guerras; a Segunda Guerra Mundial; a Guerra Fria e os tempos modernos.

No **terceiro capítulo**, busca-se compreender que fatores estão presentes na escolha na forma como os livros didáticos são escritos. Para tanto, três pontos são vistos: a) o impacto das políticas públicas, em especial o PNLD; b) a bibliografia utilizada pelos autores de livros didáticos; c) uso de outros recursos de linguagem como ilustrações, pinturas, fontes textuais, gráficos, questionários e estatísticas.

A escolha das obras analisadas é um ponto relevante. Selecionamos aquelas obras que são mais representativas dentro do ponto de vista comercial e aquelas que, em período mais recente, são as mais compradas pelo Plano Nacional do Livro Didático. A informação aparece de forma detalhada no Apêndice 1.

1. O LIVRO DIDÁTICO

1.1 As três dimensões do livro didático

1.1.1 Introdução

Roger Chartier e Daniel Roche¹³ observam que uma história do livro tem dois aspectos importantes: “como mercadoria produzida para o comércio e para o lucro; e como signo cultural, suporte de um sentido transmitido pela imagem ou pelo texto”.

Esses dois aspectos estão presentes também na produção do livro didático, que tanto é uma mercadoria, quanto um produto que visa a transmitir um conjunto de idéias para um determinado público.

O livro didático, entretanto, tem uma terceira variável – que não pode deixar de ser levada em consideração – que é a de funcionar como suporte essencial do professor em sala de aula. Vejamos cada uma dessas dimensões, a seguir:

1.1.2 O livro didático como mercadoria

O período abordado, neste trabalho, vai de 1990 até 2004. A escolha não foi aleatória. Partiu-se do princípio, defendido por Décio Gatti Júnior¹⁴, de que o livro didático sofreu substanciais mudanças ao longo do século XX. Tais mudanças referem-se, em especial, à transformação de uma atividade quase amadora – levada a cabo por editoras não muito interessadas em seu produto – para outra, em que o livro didático passa a ser produzido em grande escala e na qual critérios para a produção passam a ser cada vez mais exigidos, tanto em relação à qualidade do material físico apresentado, quanto em relação aos conteúdos, que passam a ser cada vez mais observados e criticados:

¹³ CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99.

¹⁴ Cf. GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004. p. 190-3. passim.

...entre as décadas de 1970 e 1990 ocorreu a passagem do autor individual para a existência de uma equipe técnica responsável, sendo que também foi nesse período que o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial nacional.¹⁵

Ainda segunda Gatti Júnior¹⁶,

Ao final da década de 1990, uma coleção didática, segundo editores e autores, só tinha continuidade no mercado nacional se fosse revisada ou atualizada em um intervalo de no mínimo três anos. Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de venda extremamente agressivas e caras.

De tal modo, surgiu uma relação simbiótica entre mercado e Estado, em que um depende do outro. Se é o segundo que estabelece quais são as diretrizes e analisa o produto a ser comprado, é o primeiro que produz – de forma profissional e em escala industrial – o material didático a ser consumido pelas escolas públicas. Como observa Décio Gatti Júnior¹⁷:

...quase sempre são os programas de ensino emanados, sobretudo, das secretarias estaduais de educação que acabam por conformar a periodização histórica, elemento teórico importante presente em todas as coleções didáticas, mesmo que, em alguns, a contragosto de alguns entre os autores.

E, ainda, agora na perspectiva do outro lado:

¹⁵ Ibidem. p. 43.

¹⁶ Ibidem. p. 44

¹⁷ Ibidem. p. 138.

Na década de 1990, a concorrência entre as editoras de livros didáticos era marcante, o que gerava grande preocupação das editoras com a qualidade dos produtos colocados no mercado, especialmente a partir das articulações avaliativas empreendidas pelo MEC, maior comprador de livros didáticos de então, o que, com boa chance de acerto, significava, naquele momento, a procura por autores que unissem saber acadêmico com experiência de ensino escolar, diminuindo, desse modo, os riscos de publicação de materiais com problemas nos conteúdos e com maiores perspectivas de êxito comercial¹⁸

Assim, o aspecto comercial, quando falamos em livro didático, não pode ser ignorado, especialmente quando tratamos de Brasil, como podemos observar na tabela abaixo^{19 20}:

Ano	Exemplares total	Exemplares livros didáticos	% Faturamento	Faturamento total	Faturamento livros didáticos	% Faturamento livros didáticos
1990	212.206.449	72.847.992	34,33	901.503.687,00	235.152.133,00	26,08
1991	289.957.634	86.138.243	29,71	871.640.216,00	267.962.213,00	30,74
1992	159.678.277	70.163.457	43,94	803.271.282,00	332.515.128,00	41,40
1993	277.619.986	161.789.628	58,28	930.959.670,00	312.965.937,00	33,62
1994	267.004.691	146.308.441	54,80	1.261.373.858,00	612.813.083,00	48,58
1995	374.626.262	232.001.678	61,93	1.857.377.029,00	1.059.437.654,00	57,04
1996	389.151.085	238.898.292	61,39	1.896.211.487,00	1.057.578.701,00	55,77
1997	348.152.034	202.728.442	58,23	1.845.467.967,00	997.504.942,00	54,05
1998	410.334.641	258.490.241	62,99	2.083.338.907,00	1.134.329.203,00	54,45

¹⁸ Ibidem. p. 136.

¹⁹ Entre 1990 e 1998 os valores estão expressos em dólares americanos. De 1999 a 2003, em reais. O ano de 1999 não inclui o PNLD descentralizado dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais.

²⁰ A tabela foi feita a partir dos dados obtidos dos Diagnósticos do setor editorial do Brasil de 1990 a 2003, publicados pela Câmara Brasileira do Livro.

1999	289.679.546	162.361.212	56,05	1.817.826.339,00	926.537.345,00	50,97
2000	334.235.160	203.086.610	60,76	2.060.386.759,00	1.103.313.400,00	53,55
2001	299.400.000	175.000.000	58,45	2.267.000.000,00	1.201.000.000,00	52,98
2002	320.600.000	215.200.000	67,12	2.281.000.000,00	1.157.000.000,00	50,72
2003	255.830.000	159.830.000	62,48	2.363.580.000,00	1.285.580.000,00	54,39

A participação do livro didático é cada vez mais importante em um mercado editorial que se encontra em retração. De acordo com o relatório *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*, elaborado pela Câmara Brasileira do Livro, “O mercado brasileiro de livros apresentou – seguindo tendência que vem sendo mostrada pela pesquisa desde 1999 – retração no número de exemplares vendidos em 2003.”²¹

Os livros didáticos, entretanto, constituíram-se, nesse ano, na maior parcela do produzido pelo mercado editorial brasileiro. De um total de 255.830.000 de exemplares, 159.830.000 eram didáticos, sendo 108.000.000 adquiridos pelo Governo. Em termos percentuais, isso significa que os livros didáticos representaram, em 2003, 63% dos livros produzidos pelas editoras.

Comparativamente, em 1990, foram editados 212.206.409 livros, sendo que os didáticos eram 72.847.992²². Naquele ano, os didáticos foram responsáveis por 34% do mercado.

Se analisarmos um ano intermediário entre esses dois pólos, 1996, veremos que foram produzidos 389.151.085 milhões de exemplares. Desses, 238.898.292 eram didáticos²³. Ou seja, 62% do mercado editorial brasileiro.

Esses números mostram que as editoras são altamente dependentes do livro didático, que constitui a maior parte do que é vendido pelo mercado livreiro.

²¹ Câmara Brasileira do Livro. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2003, p. 1

²² Câmara Brasileira do Livro. *Diagnóstico do setor editorial brasileiro: pesquisa anual. 1990*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, p. 10.

²³ Câmara Brasileira do Livro. *Diagnóstico do setor editorial brasileiro: pesquisa anual. 1996*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, p. 8.

Essa informação é importante, ainda, quando se observa que as compras governamentais são significativas quando se trata de livros didáticos. Se observarmos o relatório de 2003, da Câmara Brasileira do Livro²⁴, veremos que foram produzidos 187.300.000 livros didáticos. Desses, 108.000.000 foram produzidos para o Governo, por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, ou seja, as compras governamentais representaram 57% do produzido. Se considerarmos o vendido, os números favorecem ainda mais o Governo. Dos 157.000.000 exemplares vendidos, o Governo adquiriu integralmente os 108.000.000 que encomendara, enquanto no mercado privado, dos 79.300.000 de exemplares produzidos, houve um encalhe de 30.000.000 de exemplares.

Embora seja verdade que o faturamento para o mercado é maior – R\$ 830.000.000 – que o do Governo – R\$ 436.630.000,00 – esse último se caracteriza por ser um comprador mais seguro.

De acordo com o relatório da CBL²⁵,

O número de exemplares de livros didáticos vendidos ao mercado em 2003 caiu 8% em relação a 2002. A queda nas vendas vem ocorrendo desde 1998, revelando uma tendência de encolhimento do mercado para esse subsetor.

Os principais motivos que levam a essa queda têm sido recorrentemente apontados pela pesquisa nesses últimos 6 anos. Entre eles, está a constante redução do poder aquisitivo, que acarreta uma série de conseqüências nesse mercado, tais como o aumento da reutilização e empréstimo de livros e a queda do número de alunos matriculados em escolas particulares. O crescimento dos sistemas de ensino, cujo material didático é editado por eles mesmos e não pelas editoras de livros didáticos, também contribui para o encolhimento das vendas.

Apesar das perdas constantes em relação ao mercado, o subsetor didáticos foi o que apresentou o melhor resultado dentro do setor editorial neste ano [2003] graças às vendas ao governo [grifo nosso].

²⁴ Câmara Brasileira do Livro. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. Op. cit. p. 4.

²⁵ Idem.

Apesar do alerta da Câmara Brasileira do Livro, os livros didáticos continuam a constituir a maior parte do mercado editorial e a sua queda não se deve à diminuição de compras por parte do governo, mas à retração do mercado privado.

O Estado, então, ao ser o maior comprador, direciona aquilo que deseja comprar. Diante disso, cresce a importância dos Parâmetros Curriculares e do Programa Nacional do Livro Didático do ponto de vista comercial. A adequação ao exigido pelo Governo pode significar a diferença entre lucro e prejuízo para uma editora.

Assim, em termos de mercado, o livro didático é o grande filão das editoras. Décio Gatti Júnior²⁶ lembra que “em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor [editorial]”.

Em um mercado bastante modesto, em que poucos são os *best-sellers*, edições de apenas 3 mil exemplares são consideradas significativas e o público leitor é bastante reduzido. Existe, portanto, uma proeminência, do livro didático.

A disparidade de suas cifras em relação às demais editoras é imensa: em 1987²⁷, enquanto a tiragem média da Record, que tem como sua principal fatia o mercado nada desprezível de best-sellers era de 9.948 exemplares por título, as da Editora do Brasil, da Ática e da Saraiva, todas atuando na área de didáticos, foram respectivamente, 35.133, 29.322 e 25.680 (...) De acordo com José Olavo Dutra, diretor do Sindicato dos Empregados em Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais de São Paulo (SEEL), as oito maiores editoras brasileiras dedicam-se basicamente a didáticos e concentram cerca de 70% dos trabalhadores do setor editorial²⁸.

Gatti Júnior²⁹ observa que:

ao final da década de 1990 podia-se perceber que as estratégias de divulgação das editoras estavam tornando-se bastante agressivas, porque não

²⁶ GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit. p. 26.

²⁷ Apesar de os dados apresentados por Munakata se referirem há quase vinte anos, os dados mais recentes apresentados corroboram as suas afirmações.

²⁸ MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 277

²⁹ GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit.. p. 223.

bastava apenas ter os melhores produtos, sendo preciso, também viabilizar que este produto chegasse ao conhecimento dos professores.

Esse lado mercantil foi relativamente pouco observado nas análises sobre o livro didático. Além disso, como afirmado, o mercado do livro didático se tornou dependente do Estado. Dessa forma:

*Divulgar bem os livros didáticos de seu catálogo era condição para a boa colocação de uma editora no mercado. Sendo assim, não só os livros eram distribuídos gratuitamente aos professores, para que pudessem conhecê-los, como também existiam as chamadas casas do professor, montadas e custeadas pelas editoras nas maiores cidades brasileiras e que prestavam um atendimento in loco para os professores. Eram, de fato, milhares de livros distribuídos anualmente*³⁰

Na medida em que é o público – os professores – quem escolhe o que deseja como material didático, é impossível deixar de observar que as editoras mantêm os olhos voltados tanto para o mercado, que indica o que deve ser comprado, quanto para o Governo Federal, que analisa e avalia os livros didáticos produzidos pelas editoras.

Não se pode deixar de verificar que a orientação do Governo Federal nas suas compras influencia a confecção dos livros didáticos e, inclusive, seu conteúdo, orientando o que deve ser, ou não, incluído nas obras didáticas.

Munakata³¹ observa que:

Mercadoria, o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina de História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a ‘reflexão’, a ‘crítica’, a ‘conscientização’ e a ‘promoção da cidadania’, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta ‘ideologia’. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas.

³⁰ Ibidem. p. 226.

³¹ MUNAKATA, Kazumi. Op cit. p. 274.

Os livros didáticos, então, adaptaram-se às exigências que o principal mercado comprador fez às editoras ao longo das décadas de 1980 e 1990. Assim, o produto livro didático produzido, a partir do momento da institucionalização de programas de compras governamentais, impôs mudanças ao mercado editorial.

Recorrendo novamente a Munakata³²,

Essa renovação não contou apenas com a incorporação, nos livros didáticos, de ‘novos problemas, novas abordagens, novos objetos’ propostos pela chamada ‘Nova História’. Ou melhor, para que isso se tornasse possível, as próprias editoras reorganizaram o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias. Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica etc. Muitas dessas funções também passaram por especialização interna: a edição e o copidesque e sua equipe especializam-se por áreas (Estudos Sociais, Ciências etc.). Uma editora paulista chegou ao requinte de contar com um especialista em fotografia histórica, com nível de doutorado, para cuidar da pesquisa iconográfica dos livros didáticos de história.

As editoras, assim, diante das demandas do Estado, partiram para um agressivo processo de profissionalização tanto de suas estruturas administrativas, quanto daquelas responsáveis pela elaboração do próprio conteúdo da obra didática. Em conseqüência, houve um processo de concentração de livros didáticos, como mostra a tabela abaixo^{33 34}, em que sete editoras passaram a possuir a esmagadora margem do mercado de livros didáticos.

³² Ibidem, p. 275.

³³ Os dados referentes a 1990/1991 foram extraídos de HOFLING, Eloísa Mattos. A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP.s/d.

³⁴ Os dados referentes a 2000 e 2005 estão disponíveis em: http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/20%20anos%20do%20PNLD%20-20Alexandre%20Serwy.pdf. Acesso em: 30 nov. 2006.

1990/1991	%	2000	%	2005	%
Ática	25	Scipione	20	Ática	21
Brasil	16	FTD	20	FTD	16
FTD	13	Ática	13	Saraiva	15
Scipione	10	Saraiva	10	Scipione	10
IBEP	9	Brasil	8	Moderna	9
Saraiva	8	Formato	7	Positivo	9
Nacional	3	Nacional	7	Brasil	6
Total	84	Total	85	Total	86

É importante, por fim, observar que, como consequência dessa sofisticação da cadeia produtiva, houve a diversificação de obras didáticas, com a criação de produtos específicos para as escolas particulares, o Governo Federal, Governos Municipais ou Governos Estaduais.

1.1.3 O livro didático como depositário de conteúdo

As análises sobre o livro didático, quase sempre, centraram-se no seu conteúdo. Para tais abordagens a pergunta era: qual o papel dos livros didáticos? Do início dos anos 1970 até o final dos anos 1980, a resposta a essa pergunta era aparentemente simples.

Naquele período, tornou-se popular um tipo de abordagem que encarava o livro didático como um amontoado de falsificações e de falácias. É nesse momento que surgem obras, mesmo que metodológica e ideologicamente diferentes, como *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, de Marc Ferro, e *Mentiras que parecem verdades*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco.

Como observa Kazumi Munakata³⁵,

Nos anos 70 e 80, um gênero literário fez relativo sucesso no Brasil: o que se poderia denominar ‘As Belas Mentiras’. Tendo talvez como matriz a obra Mentiras que parecem verdades, de Eco e Bonazzi (1980), ou também A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação, de Ferro (1983), uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação da dominação e da exploração burguesas – em suma da ideologia. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas pesquisas já indicavam-lhes a intenção: ‘versão fabricada’, ‘história mal contada’, ‘belas mentiras’.

Certamente, esse gênero literário nutriu-se de uma conjuntura política em que, para muitos setores da sociedade brasileira, era fundamental a crítica do regime militar e de seus ‘entulhos autoritários’ (como já se dizia à época). Livro didático (e paradidático) era compreensivelmente objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita – e não sem razão – toda a organização escolar consolidada pela ditadura. Em particular, não foi desprezível a luta dos educadores, historiadores e geógrafos contra o expurgo da grade curricular de História e Geografia, que cederam lugar aos Estudos Sociais, incluindo Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Por isso, não surpreende que livros didáticos de História e Estudos Sociais tivessem sido alvo preferencial do gênero ‘As belas mentiras’.

Nos anos 70 e 80, publicaram-se treze textos dentro do que Munakata chama de ‘Belas Mentiras’. O paradigmático é *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella. Esse livro, grosso modo, segue o modelo da obra de Bonazzi e Eco e analisa alguns temas, como família, raça e propriedade, presentes nos livros didáticos das séries escolares iniciais. À diferença dos italianos, Nosella escreve dois longos capítulos, um introdutório e outro conclusivo, em que expõe as

³⁵ MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 271.

suas opções metodológicas e teóricas. Faz isso, é verdade, nem sempre de forma clara ou coerente³⁶.

De qualquer forma, o texto de Nosella parte do fundamento marxista de uma sociedade dividida em classes, em que existe uma classe dominante e outra dominada.

Dessa ótica, a classe social dominante utiliza diversos instrumentos para manter a classe dominada sob controle.

O instrumento principal seria a ideologia transmitida por uma série de mecanismos sociais, conhecidos como aparelhos ideológicos do Estado. Nosella³⁷ entende aparelho ideológico como o meio para:

... garantir a existência das classes sociais com sua respectiva relação de dominação e subordinação econômica, política e ideológica, a classe dominante utiliza-se do Estado, que nada mais é que um instrumento de repressão assegurador do seu domínio.

Para Nosella, “os aparelhos ideológicos de Estado objetivam a inculcação da ideologia dominante pela família, pela escola, pelos sindicatos, pelos meios de comunicação cultural e outros”³⁸. A autora pensa, portanto, que um dos aparelhos ideológicos do Estado estaria na Escola, e um dos seus meios de operar seria o livro didático.

O livro didático, portanto, funcionaria como um instrumento de dominação de uma classe social sobre outra.

No capítulo introdutório de seu livro, Nosella afirma que a sua pesquisa tem, basicamente, o objetivo de expor dois aspectos de nossa sociedade e de nossa educação. O primeiro é que

³⁶ Na obra, Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella não deixa claro o que ela entende por ideologia. Em alguns momentos ideologia se confunde com falsa consciência, em outros, ideologia é visão de mundo.

³⁷ NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 9. ed. São Paulo: Moraes, 1981. p. 21

³⁸ Idem.

*na sociedade dividida, fundamentalmente, em duas classes sociais (a classe dominante – a que detém o poder econômico e político, e a classe dominada – a que é explorada), não há, absolutamente, preocupação com a grande maioria da população.*³⁹

Já o segundo é “pôr em evidência a utilização da educação como instrumento mediante o qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada”⁴⁰.

Os livros de Umberto Eco e Marisa Bonazzi, Marc Ferro e de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella compartilham da crítica ao conteúdo do livro didático⁴¹. Como observam Bárbara Freitag, Wandely F. da Costa. Valéria R. Motta em *O livro didático em questão*⁴²:

Todos esses trabalhos são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e com ela as relações de produção. Também são unânimes – apesar das diferenças de ênfase – em afirmar que o livro didático, por ser ideológico, é alheio à realidade, ignorando a tese de Marx de que a realidade está presente em negativo, e de forma deformada (...) no discurso ideológico. Um terceiro ponto de convergência é a afirmação de que o livro é inadequado para a criança carente, por referir-se a ambientes e vivências de crianças da burguesia.

Várias críticas de Umberto Eco, Marc Ferro ou de Nosella são válidas. Há, entretanto, várias restrições a esse tipo de abordagem.

De um lado, como observa Munakata⁴³,

Não há dúvida de que muitas belas (e também feias) mentiras foram perpetradas em livros didáticos e (paradidáticos). Mas não se pode deixar de constatar que esse tribunal de belas mentiras funcionou também como caça às

³⁹ Ibidem. p. 11

⁴⁰ Idem.

⁴¹ O livro de Marc Ferro, ao contrário dos outros dois não se contém apenas na análise dos livros didáticos. Aborda, também, outras *media*, como a televisão, o cinema etc.

⁴² FREITAG, Bárbara, COSTA, Wandely F. da, MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 86.

⁴³ MUNAKATA, Kazumi. Op. cit. p. 271-2.

bruxas, inquisição terrorista (...) Assim como as agências de informação do Estado descobriam subversão por toda a parte, também se suspeitava da presença insinuante da ideologia ali, a espreitar, por trás das frases (aparentemente) inocentes dos livros (...) A ideologia estava em toda parte onde se quisesse encontrá-la.

De outro lado não se pode negar que exista interferência no processo de comunicação entre o emissor e o receptor. O que o emissor pretende não é passivamente absorvido pelo receptor da mensagem. Há, nesse processo de comunicação, um “ruído”, isto é, interferências externas que perturbam e alteram o sentido da mensagem emitida. Esse é o caso dos meios de comunicação ou outros concorrentes do livro didático no processo de formação intelectual da criança e do adolescente. Basta essa observação porque foge do alcance deste trabalho o exame desse “ruído”. É suficiente observar que nem toda intenção transmitida é captada pelo receptor da forma pretendida pelo emissor.

Tais análises de conteúdo do livro didático, ao reduzir o livro escolar a mero instrumento ideológico a cargo das classes dominantes, descuidaram de outros aspectos. Ao colocarem o livro didático como vilão, uma mera ferramenta de dominação, deixaram de perceber a importância que esse tipo de obra tem no processo de aprendizagem e de formação das crianças e dos adolescentes.

Se esse tipo de análise tinha validade nos anos 70 e 80, tornou-se, na década de 1990, um pastiche na medida em que, periodicamente, jornais de grande circulação se punham a publicar matérias que ridicularizavam os livros didáticos por eventuais erros de conteúdo.

Nesses artigos, o que importa não são exatamente os erros e preconceitos apontados, mas o alarde a esse respeito, o escândalo – aquilo que, no jargão jornalístico condenou livros por ‘distorções e erros crassos’ do que examinar o critério de composição de tal comissão ou de avaliação que ela efetivou. É mais sensacional registrar que os livros não ‘levam os alunos à compreensão da realidade’ do que indagar se há, de fato, algum significado relevante em tal assertiva para além dos chavões da autodenominada ‘concepção histórico-crítica’. Produz mais impacto jornalístico noticiar a persistência de ‘antigos preconceitos’ já ‘superados já muito tempo por pesquisas históricas’ do que lançar uma reflexão sobre as possibilidades de as

*pesquisas históricas ‘superarem’ preconceitos. Em suma, identificação de erros realmente preocupantes e críticas fáceis e subjetivas misturam-se apenas para produzir notícia.*⁴⁴

Nesse ponto, podemos observar que esse tipo de análise de conteúdo, vigente nos anos 70 e 80, ao privilegiar a crítica ideológica do livro didático, deixou de perceber o papel deste como formador de cultura histórica para um público não-especializado.

Isso nos leva às observações de Jörn Rüsen sobre o significado da teoria da história para a formação histórica. Formação histórica, para esse autor⁴⁵, refere-se “a todos os processos de aprendizagem em que ‘história’ é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional”.

E qual a ligação entre formação histórica e a teoria da história, ou pelo menos, aquela concebida por Rüsen?

Ao definir a sua matriz disciplinar⁴⁶, Rüsen estabelece como um de seus fatores as “carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo”⁴⁷.

Assim, Rüsen abre uma brecha, em sua teoria da história, para aquela produção intelectual que não se destina ao público acadêmico especializado. Dentre os vários espaços que ele cita, o que nos interessa é o espaço da escola, um dos que pode dar vazão às carências de orientação humana. Como Rüsen⁴⁸ esclarece,

quando se pensa que a teoria da história é, para a ciência da história, justamente a especialidade que reflete sobre seu enraizamento na vida prática e sua função nela – a partir da qual a ciência da história, por si e em sua autocompreensão, se abre para todos os processos que se designam, aqui, pela expressão ‘formação histórica’.

⁴⁴ Ibidem, p. 273.

⁴⁵ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 48.

⁴⁶ Rüsen define matriz disciplinar como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada”. Ibidem, p. 29.

⁴⁷ Ibidem, p. 30.

⁴⁸ Ibidem, p. 48.

A consequência desse raciocínio é que, para Rüsen, “a teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. A teoria da história torna-se, assim uma didática, uma teoria do aprendizado histórico”⁴⁹.

Rüsen observa, porém, que o modelo teórico da matriz disciplinar não pode ser meramente transposto para esse universo da formação histórica. Aí, nesse último espaço, é necessário um instrumento que faça a transposição do conhecimento científico especializado para o campo da formação histórica. Ele chama tal instrumento, ou disciplina, de didática da história.

O importante, quando Rüsen trata da formação histórica, é que esse campo se encontra dentro daquelas carências primordiais de orientação humana que, para a criança e o adolescente, serão supridos, em parte, pelos livros didáticos, que são o objeto de nosso estudo.

Daí a importância da afirmação de Circe Bittencourt⁵⁰ ao definir o livro didático como :

... um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.

Fazem-se necessárias duas observações. A primeira é que o livro didático é um dos muitos instrumentos que formam a percepção de mundo do aluno. Entre os concorrentes do livro didático estão a televisão, as revistas, a Internet, o cinema ou outros meios de comunicação.

⁴⁹ Ibidem, p. 49.

⁵⁰ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Op. cit. p. 72.

A segunda observação vai na direção de que o livro didático, ao contrário de seus concorrentes citados acima, porta significativo grau de verossimilhança sobre o conhecimento. Uma das conseqüências disso é que, em um número bastante razoável de casos, ele se torna, dentro do ambiente escolar, o único instrumento à disposição do professor, ou melhor, é o único que o professor se mostra disposto a usar.

Como observa Freitag et al⁵¹:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada.

Esse fato se torna ainda mais importante quando se leva em conta o papel do Estado na elaboração dos conteúdos das obras didáticas porque, aqui, o Governo Federal estabelece quais direções pedagógicas devem seguir o livro didático.

Em primeiro lugar existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, indicam o que deve ser priorizado em uma obra didática e de um Programa Nacional de aquisição de obras didáticas, o PNLD.

Vale, aqui, uma observação sobre o PNLD. É verdade que programas de avaliação de livros didáticos são bastante antigos. O primeiro remonta ao Estado Novo e à criação do Instituto Nacional do Livro – INL, em 1937. No ano seguinte, 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, com o objetivo de averiguar a qualidade da produção do setor. Mais tarde, durante os governos militares, outras tentativas de instituição de comissões avaliadoras foram feitas. Em 1966, houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), cujas funções eram a de coordenar as ações referentes à produção, edição, e distribuição de livros didáticos.

⁵¹ FREITAG, Bárbara, COSTA, Wandely F. da, MOTTA, Valéria R. Op. cit. p. 111.

Essa posição é coerente com outras políticas adotadas para a educação após o golpe militar de 1964, como a elaboração de currículos oficiais para o ensino básico e médio no país. As ações dessa comissão [Colted], bem como outras políticas educacionais, foram financiadas com recursos advindos do convênio estabelecido entre o MEC e a United States Agency for International Development (Usaid).⁵²

Em 1985, já no período da redemocratização, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, que, de início, se preocupou em analisar obras destinadas às séries iniciais do ensino fundamental – 1ª e 2ª séries. Apenas a partir de meados dos anos 1990, iniciou-se a avaliação de obras destinadas às séries finais do ensino fundamental.

Em 1993, o PNLD é reforçado, pois há a destinação de verbas orçamentárias exclusivas para a aquisição de obras para os alunos de escolas públicas. Isso “...ofereceu condições favoráveis à regularização dos fluxos para a aquisição e distribuição de livros no país, até atingir a universalização dessa distribuição, relativa às disciplinas que compõem o currículo obrigatório, para todos os alunos matriculados no sistema público de ensino”⁵³

Em 1996, há a consolidação definitiva do Programa, cujo objetivo passa a ser o de adquirir obras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ano a ano, o programa se estende para as séries finais, isto é, 5ª a 8ª.

As obras avaliadas são aquelas inscritas pelas editoras junto ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –, órgão estatal encarregado da compra de obras didáticas.

De acordo com Sposito e de Luca⁵⁴,

... o que se avalia não são propriamente suas práticas ou indicadores [dos autores, editoras, agentes de produção, divulgação e venda de livros didáticos] (de venda ou preferência pelos professores, por exemplo), mas sim as obras, propriamente ditas, tomando-se como referência sua dimensão científica e pedagógica. O dilema entre o individual e o institucional desaparece para dar

⁵² SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, DE LUCA, Tania Regina. Avaliação de livros didáticos de geografia e história: relato de experiência In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajatória e perspectiva da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 553.

⁵³ Ibidem. p. 556.

⁵⁴ Ibidem. p. 548.

lugar ao dilema entre a liberdade do mercado e o direito do Estado de estabelecer parâmetros para a ação das empresas.

Ainda de acordo com essas autoras, nos primeiros anos de avaliação, houve muito debate sobre essa questão, especialmente porque há o já citado aspecto comercial do livro didático. De acordo com Sposito e de Luca⁵⁵, “Essa produção [de livros didáticos] e essa distribuição estão oligopolizadas, já que poucas são as editoras que conseguem cumprir as exigências dos editais lançados pelo FNDE, maior comprador de livros do país, no âmbito do ensino fundamental.”

Essas autoras avaliam também que⁵⁶:

Nesse contexto, que envolve cifras significativas as quais remontam à casa de centenas de milhares de reais, é compreensível que as posições de resistência e crítica à avaliação tenham vindo antes das próprias editoras e autores, diretamente ou por meio da imprensa escrita, e dos autores dos livros didáticos, do que da intelectualidade brasileira.

Sobre o PNLD do Governo Federal, cabe esclarecer que nem todos os livros editados no país são submetidos à avaliação, mas somente aqueles que se inscrevem tendo em vista a possibilidade de serem escolhidos pelos professores da rede oficial de ensino e, portanto, de serem adquiridos pelo Estado.

De acordo com Guiomar Namó de Mello⁵⁷,

...a comissão de professores especialistas, submete todos os livros que as editoras oferecem nas escolas a uma avaliação rigorosa que resulta no seguinte:

- *livros recomendados com três graus: excelentes (três estrelas), muito bons (duas estrelas) e bons (uma estrela);*

⁵⁵ Ibidem. p. 549.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 67.

- *livros sem nenhuma estrela são aqueles que não foram reprovados, mas também não mereceram nenhum destaque de qualidade do MEC;*
- *livros reprovados;*
- *os professores, assediados pelas editoras, podem adotar as duas primeiras categorias: livros estrelados e livros não-estrelados, sendo proibido adotar livros reprovados;*
- *nos últimos três anos, vem aumentando consideravelmente o número de professores que elegem livros estrelados.⁵⁸*

Assim, há ainda no mercado, grande quantidade de obras que não foram inscritas no programa ou não foram classificadas. Nada impede, porém, que sejam adotadas, por exemplo, por escolas particulares ou comunitárias.

Um ponto importante deve ser explicitado. A avaliação positiva no PNLD valoriza muito um livro do ponto de vista comercial. Uma obra que receba nota máxima, sem sombra de dúvida, acaba por se valorizar no mercado, e a legitimação por parte do Estado a torna mais bem vista aos olhos do público formado por professores, pais e alunos.

As editoras, de tal forma, seguem ou tendem a seguir àquilo que o Estado venha a definir como sendo uma obra adequada, ou não, para o ensino fundamental por meio do Programa Nacional do Livro Didático⁵⁹. Tais diretrizes, além disso, acabam, também, por influenciar aquele material que é produzido pelas escolas ou grupos privados ligados à educação.

O livro didático, portanto, tem uma chancela de autoridade e de legitimidade que os seus concorrentes que estão fora do mundo escolar não possuem. Essa chancela é ainda maior quando o livro recebe um selo de qualidade do Governo:

... o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os

⁵⁸ No último PNLD a classificação passou a distinguir apenas entre obras aprovadas e não-aprovadas.

⁵⁹ Desde 1985, o Governo Federal adquire obras didáticas para as escolas públicas. No entanto, até o presente, tal programa se resumiu ao ensino fundamental. Apenas a partir de 2007, o ensino médio estará incluído.

conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.⁶⁰

Além disso, considerando-se a pequena quantidade de livros que o aluno lê ao longo da vida, o livro didático é, muito provavelmente, o único contato que terá com algum tipo de produção historiográfica. Isso fundamentará o seu entendimento sobre a História. Daí a importância do livro didático naquilo que Rüsen chamou de formação histórica e cujo teor dará à criança meios de dar conta das carências práticas que encontrará ao longo de sua vida adulta.

É importante observar que o livro didático de história não é apolítico. Muitas vezes os livros didáticos se transformam em autênticos manuais de doutrinação⁶¹. Isso é particularmente importante se considerarmos que o papel do livro didático de História transcende em muito a sala de aula. Considerando-se o preço e a dificuldade de acesso a obras atualizadas, o livro didático de História será o único instrumento que o aluno terá disponível para contato com a disciplina. “Muitas vezes ele [o livro didático] será o único livro que a criança tem em casa”⁶². Poder-se-ia dizer mais: provavelmente será o único livro de História que boa parte dos alunos terão acesso ao longo da vida.

É esse conhecimento, mal ou bem adquirido, que ajudará o aluno a formar opiniões ao longo de sua vida pós-escolar.

Mas o que pretende, afinal, transmitir o livro didático? A resposta a essa pergunta não pode ficar apartada daquilo que está exposto nas propostas curriculares ou nos parâmetros curriculares.

Evidentemente, as propostas curriculares dos anos pós-ditadura militar são substancialmente diferentes daqueles do período anterior. Isso ocorre porque as

⁶⁰ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Op. cit. p. 74

⁶¹ Como anotado anteriormente, muitas das críticas existentes nos livros de Nosella, Eco e Bonazzi, e Ferro são consistentes. São, porém, insuficientes na medida em que são incapazes de ir além do lado negativo do livro didático.

⁶² MARISA LAJOLO Apud PRADO, Ricardo. Os bons companheiros, *Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano XVI, n. 140, mar. 2001, p. 20.

necessidades de uma sociedade mudam e, conseqüentemente, muda aquilo que ela percebe como importante para a formação histórica de seu cidadão.

Como observa Bittencourt⁶³ “As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais”. Aqui se reforça o argumento do que serve a História para os públicos escolares. E serve fundamentalmente para uma formação histórica do indivíduo. Nas palavras de Circe Bittencourt⁶⁴:

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informação simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural...

Nesses discursos, é freqüente o surgimento de termos como “formar um cidadão”, ou “agente crítico”, ou, ainda, “sujeito histórico”. E o que viria a ser um cidadão? Circe Bittencourt⁶⁵ responde a essa questão ao afirmar que:

de maneira geral, a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. (...) A cidadania social tem sido pouco caracterizada em tais propostas, mesmo quando as fundamentações teóricas são baseadas na constituição e na transposição de uma história social e cultural para o ensino.

⁶³ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: Op. cit. p. 19.

⁶⁴ Ibidem. p. 20.

⁶⁵ Ibidem. p. 21-2.

1.1.4 O livro didático como suporte para o professor

O livro didático sofre, hoje, a concorrência de uma série de outras mídias, que oferecem versões alternativas da história. Observa Circe Bittencourt⁶⁶,

“A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, na sala de aula.”

Circe Bittencourt observa, ainda, que “A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...”.⁶⁷

Apesar dessa concorrência (fora da sala de aula) e dessa teatralidade ressaltados por Bittencourt, (dentro do ambiente escolar) o livro didático reina absoluto como o suporte educacional do professor, sendo, muitas vezes, sua única fonte de pesquisa e preparo de aulas, e o único meio que leva à formação de sua opinião e de seus alunos.

É verdade que, conforme Circe Bittencourt⁶⁸,

existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras

⁶⁶ Ibidem. p. 14.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Op. cit. p. 71.

continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho em qualidade.

Essa centralidade do livro didático no processo educacional pode ser observado pelo tempo em que ele é utilizado em sala de aula: “Nos Estados Unidos calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa é ancorado neste mesmo instrumento educacional”⁶⁹.

Décio Gatti Júnior⁷⁰ acrescenta que “No Brasil não há dados precisos sobre este assunto. Porém, é possível afirmar, com boa chance de acerto, que o país alcança um nível, senão maior, pelo menos muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos”.

Como já visto, no livro didático, há um tipo de conhecimento consolidado, produzido por autores que gozam de prestígio no mercado, e são reconhecidos por seus pares como qualificados para a produção desse tipo de material.

Existe, porém, um complicador. Os historiadores produtores de livro didático se deparam com a dificuldade de tratar de uma grande variedade de temas. Devem ser grandes generalistas, capazes de escrever sobre uma variedade de temas bastante ampla e que, inevitavelmente, fogem da sua área de especialização original:

... a maioria dos autores [de livros didáticos], formados em boas universidades, muitos com titulação de mestre ou doutor, têm que lidar com uma gama de temas, normalmente em prazos exíguos estipulados pelas editoras, comprometendo, irremediavelmente, suas pesquisas. Além disso, na ampla maioria deles, há a predominância das mesmas visões, o que mostra a falta de renovação nas pesquisas e interpretações.⁷¹

O que podemos concluir? Até o final dos anos 80, o livro didático era visto tão-somente como um vilão no processo de aprendizagem, e as análises que eram feitas a seu respeito se restringiam, essencialmente, em desvelar erros ou evidenciar a ideologia subjacente.

⁶⁹ APPLE Apud GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004. p. 26.

⁷⁰ GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit. p. 26.

⁷¹ FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Op cit.. p.144.

Isso, porém, é insuficiente para uma compreensão do livro didático, especialmente quando se verifica a predominância desse instrumento para o ensino. É preciso verificar, no caso específico dos livros de história, quais categorias são relevantes, especialmente quando se leva em conta que o Estado tem influência decisiva sobre o material que é produzido pelas editoras.

Décio Gatti advoga a tese de que na virada da década de 1960 para a de 1970, o antigo livro-texto se transformou no moderno livro didático. Segundo ele,

...a necessidade de abrigar grandes contingentes populacionais na escola, sem o devido investimento do Estado, acarretou uma situação quase trágica, em que à ausência de professores qualificados somaram-se o ingresso de alunos sem condições financeiras e culturais satisfatórias e a inadequação dos espaços escolares, sem bibliotecas etc.⁷²

Esse autor conclui que “nessa situação, o livro didático apareceu como o caminho que poderia assegurar a qualidade da Educação recebida por todos que estivessem na escola”⁷³.

O livro didático, portanto, adquiriu papel central no processo de formação histórica da criança e do adolescente e, em muitos casos, tornaram-se o suporte necessário para que o professor pudesse ministrar a sua aula. Sem o livro didático, o professor se sente, muitas vezes, perdido, sem saber o que fazer ou de que forma proceder em sala de aula.

Décio Gatti Júnior⁷⁴ vai além. Segundo ele,

...eles [os livros didáticos] acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, rivalizaram quando não, em certo sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, como se verá adiante, tornando-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

⁷² GATTI JÚNIOR, Décio. Op cit. p. 17.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Ibidem. p. 27.

Pois bem, em seu livro *A escrita escolar da História*, Décio Gatti procura averiguar as transformações pelas quais passou o livro didático, entre as décadas de 1970 e 1990, quando o antigo manual escolar sofreu uma série de transformações, tanto físicas, quanto de conteúdo, e se transformou no moderno livro didático do início dos anos 90.

De acordo com esse autor,

No final da década de 1990 a centralidade que o livro didático havia ganhado no interior das práticas escolares brasileiras era impressionante. De fato, boa parte dos professores havia tornado-se dependente desses materiais instrucionais, pois os mesmos tornaram-se o material básico de referência para os alunos e também era os organizadores das atividades desenvolvidas na quase totalidade das aulas⁷⁵.

A causa apontada por Gatti Júnior para a centralidade do livro didático é a grave crise enfrentada pelo ensino e pelos docentes de ensino fundamental e médio a partir do momento em que os Governos Federais – especialmente os militares – decidiram pela massificação da escola, sem a contrapartida em infra-estrutura, salários e formação de docentes.

Afirma, ainda, que o Governo Federal, a partir dos anos 60, fez uma escolha consciente e clara: trocou o ensino de qualidade, para poucos, por um ensino destinado às massas, mas com baixíssima qualidade.

“Nesse sentido, na formação do estrato mais carente da população foram disponibilizados pelo Estado, quase sempre: os piores prédios escolares, os professores com nível de capacitação mais baixo e, por fim, minguados investimentos financeiros”⁷⁶.

A conclusão óbvia para Gatti Júnior é que esse processo de ampliação do ensino público, a partir da década de 1960, deveria ser reavaliado:

⁷⁵ Ibidem. p. 195.

⁷⁶ Ibidem. p. 196.

Nesse sentido, seria melhor que se substituísse o termo democratização que, neste caso, tem significado enganoso para a análise do processo de expansão de vagas escolares no Brasil, pelo termo massificação que, aparentemente, representa melhor o processo vivenciado por milhares de crianças e jovens brasileiros no decorrer das décadas de 1960 a 1990⁷⁷.

Gatti Júnior apresenta um tipo de crítica substancialmente diferente daquelas que foram feitas por Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, Umberto Eco e Marisa Bonazzi, e Marc Ferro. Enquanto esses se preocuparam com as inadequações de conteúdo do livro didático, Gatti se ocupa com a transformação do livro didático em instrumento central do ensino a partir da década de 1960, quando passa a haver significativa massificação escolar.

José Jobson de Andrade Arruda, conhecido historiador e renomado autor de livros didáticos, observa, em entrevista concedida à Gatti Júnior, que a situação possui complexidade bastante maior:

[O livro didático] é [uma] faca de dois gumes! Porque, de um lado, eu já disse que o desejável seria que você não tivesse o livro didático e que o professor pudesse, por exemplo, para cada passo, indicar um livro, mas isso é impossível. Por outro lado, você deve levar em consideração as dificuldades do professorado brasileiro. Você tem professores com boa formação e tem professores que precisam do livro didático do lado do aluno e do lado dele mesmo. O fato de haver respostas para o livro do professor, isso ajuda muito ao professor. Uma vez alguém disse: ‘Puxa, mas você contribui para a ignorância, porque você dá a resposta mastigada para o professor e ele não tem que estudar’. Eu disse: ‘É, mas você não pensou na outra hipótese, que isto que eu estou dando para ele é o que ele vai aprender, ele vai aprender isto, ele não sabe mais do que isso e não vai aprender mais nada’. Basta ver, outro dia, apareceu uma matéria, não sei se foi no jornal ou na televisão, de uma menina que foi contratada para dar aula, de quatorze anos, que era a única pessoa que sabia alguma coisa para dar aula num lugar qualquer aí, acho que em Rondônia. Agora, imagine se para ela um livro que tenha as respostas não é uma coisa útil, se ela chegar a aprender tudo aquilo é uma maravilha⁷⁸

⁷⁷ GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit. p. 196.

⁷⁸ ARRUDA apud GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit. p. 198.

José Jobson observa que o livro didático se tornou, diante das carências de formação dos professores, no centro da aula e do processo pedagógico.

No processo de ampliação do ensino público – mal planejado e, de forma geral, mal conduzido – afloraram todas as mazelas do sistema educacional: professores mal remunerados, infra-estrutura física medíocre, carência de treinamento contínuo e perda da identidade da escola, que não soube, ou não conseguiu, sair do modelo tradicional e adotar outro novo e mais condizente com um grande sistema educacional público.

Nesse contexto, a partir dos anos 1970, o livro didático se tornou a grande panacéia para todos os problemas do sistema educacional. Hoje, é praticamente inconcebível a não utilização de obras didáticas em sala de aula. O livro didático acabou por se tornar o apoio no qual o professor se fundamenta. Além disso, para o aluno, em boa parte dos casos, é onde encontrará a única fonte de referência histórica ao longo de sua vida.

1.1.5 Algumas conclusões

Na medida em que o livro didático é a fonte central da dissertação, tornou-se necessário estabelecer os parâmetros sobre os quais os livros didáticos se fundam. Na primeira parte deste capítulo, vimos que o livro didático é fortemente vinculado a três aspectos sociais e, assim sendo, assume três características.

A primeira é a de ser mercadoria, isto é, a de estar inserido dentro de um segmento empresarial que visa ao lucro, e cujas iniciativas pertencem à lógica de mercado.

A segunda é a de ser depositário de conteúdos. Ao contrário de uma percepção predominante nas décadas de 1970 e 1980, o livro didático não se resume a mero aparelho ideológico do Estado, a serviço de uma classe dominante, sendo antes, um dos poucos meios, senão o único que tem o aluno de dispor de algum conhecimento histórico de qualidade ao longo da vida.

A terceira característica do livro didático o apresenta como o suporte ao professor. Em razão das inúmeras carências de estrutura do ensino, ou de formação deficiente do professor, o livro didático se torna o objeto central da sala de aula, no qual o ensino se apóia.

Esses parâmetros são, portanto, essenciais para a compreensão das fontes – os livros didáticos – que embasam o corpo principal do trabalho.

Neste momento, a intenção foi a de mostrar, portanto, a essencialidade do livro didático no sistema educacional. O livro didático se tornou o centro do processo educativo, e sua importância cresceu na medida em que é vital, tanto para o professor, como apoio ao processo de aprendizado, quanto para o Estado, como uma das poucas políticas consistentes e contínuas para o ensino fundamental. É vital, também, para o aluno, como um dos poucos materiais de qualidade que terá acesso ao longo da vida, e fundamental para um grande segmento empresarial, que se sustenta, em boa medida, graças à mercadoria livro didático.

2. OS ESTADOS UNIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Há duas possibilidades de análise. A primeira é abordar cada livro (ou coleção, quando fosse o caso) individualmente. A outra é abordar alguns temas que, de forma geral são recorrentes em todos ou pelo menos na maioria dos livros. É claro que há exceções, e estas, de modo geral, são os seguintes:

A colonização inglesa da América do Norte; a independência Americana; a expansão para o Oeste; a Guerra Civil; Potência Mundial; a Primeira Guerra Mundial; a Grande Depressão e o entre-guerras; a Segunda Guerra Mundial; a Guerra Fria e os tempos modernos.

Vamos, pois, a cada um deles:

2.1 A colonização inglesa da América do Norte

A primeira questão relevante é a dificuldade dos autores dos livros didáticos do período analisado de compreender os acontecimentos dos Estados europeus, as relações entre esses Estados, e como isso se refletiu no processo de conquista e de colonização do Novo Mundo.

De modo geral, existe um alto grau de compartimentação, ou seja, a narrativa é feita de forma a isolar, de maneira estanque, determinado conjunto de fatos: existe uma colonização espanhola, uma colonização portuguesa, uma colonização francesa, uma colonização inglesa que parecem ter acontecido em mundos completamente diferentes, já que são poucos os momentos em que elas se entrecruzam.

Isso leva a quatro constatações.

A primeira é a contínua recorrência aos conceitos de **colônias de povoamento** e de **colônias de exploração** como modelos para explicar porque a América Inglesa – entenda-se Estados Unidos – tomou determinado rumo, tornando-se superpotência hegemônica, enquanto as Américas Espanhola e Portuguesa acabaram por se tornar secundárias no cenário internacional. Se, nas obras mais antigas, isto é, aquelas escritas até meados da

década de 1990, essa idéia é explícita, nas mais recentes, o uso dos tipos de colonização como modelo de explicação não desaparece por completo, e continua a permear boa parte das obras didáticas mais recentes de forma sutil.

Leandro Karnal⁷⁹ sintetiza de forma bastante feliz o que seria cada uma dessas colônias, deixando subjacente seu ponto de vista crítico em relação aos modelos tradicionais de explicação:

As colônias de exploração, é claro, seriam as ibéricas. Como apreende-se na definição, as áreas colonizadas por Portugal e Espanha existiriam apenas para enriquecer as metrópoles. Nesse tipo de colônia, as pessoas sairiam da Europa apenas para enriquecer e retornar ao país de origem. Esta verdade tão cômoda explica o subdesenvolvimento de países como Peru, Brasil e México: todos eles foram colônias de exploração...

O oposto das colônias de exploração seriam as de povoamento. Para essas, as pessoas iriam não como objetivo de enriquecer e voltar, mas para morar na nova terra. Logo, sua atitude não seria predatória, mas preocupada com o desenvolvimento local. Isto explicaria o grande desenvolvimento das áreas anglo-saxônicas como os EUA e Canadá.

A segunda constatação é consequência da primeira, ou seja, implica na idéia de determinismo. Em outras palavras, não existiriam opções na história, mas um caminho pronto a ser percorrido, em que haveria determinadas condições estruturais destinadas a levar a história a seguir certa direção.

A terceira constatação é que acaba por existir, nos livros didáticos, uma perda da percepção de tempo. O que isso quer dizer? Mais precisamente que, ao se trabalhar com modelos prontos, deixa de se levar em conta que o tempo é condição fundamental da história: as condições sociais, ao contrário de permanecerem estáticas, mudam, transformam-se. Recorrendo mais uma vez a Leandro Karnal⁸⁰:

Decorridos cem anos do início da colonização, caso comparássemos as duas Américas constataríamos que a ibérica tornou-se muito mais urbana e possuía mais comércio, maior população e produções culturais e artísticas mais

⁷⁹ KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 13.

⁸⁰ *Ibidem*. p. 17.

‘desenvolvidas’ que a inglesa. Nesse fato vai residir a maior facilidade dos colonos norte-americanos em proclamarem sua independência. Os maus casamentos terminam antes dos bons. A falta de um efetivo projeto colonial aproximou os EUA de sua independência. As 13 colônias nascem sem a tutela direta do Estado. Por ter sido ‘fraca’, (...), a colonização inglesa deu origem à primeira independência vitoriosa da América.

A quarta constatação é o fato de que as condições de colonização dependeram muito mais das condições objetivas das metrópoles do que de projetos coloniais prontos, fato que acabou por ser constantemente esquecido pelos livros didáticos.

Feitas essas observações, é de se concluir que a colonização inglesa não foi, portanto, parte de um projeto que se diferenciava do português ou espanhol por ter princípios diferentes, isto é, constituir colônias de povoamento na América, mas decorreu das condições objetivas enfrentadas pela Inglaterra ao longo dos séculos XVI e XVII.

Vejamos o exemplo da obra mais antiga tratada neste trabalho, *História Geral*, de Francisco de Assis Silva, de 1990.

Esse autor aborda, de modo muito superficial, os conflitos internos na Inglaterra dos séculos XVI e XVII.

Afirma Silva que:

A participação inglesa nas grandes navegações também foi retardada por conflitos armados que arruinaram a Inglaterra, como a Guerra dos Cem Anos com a França e a Guerra das Duas Rosas, uma disputa interna pelo domínio do poder político.

A primeira viagem inglesa para a América, na tentativa de descobrir uma passagem para as Índias, foi feita com uma única embarcação, comandada pelo navegador italiano Giovanni Caboto, cinco anos depois da descoberta do continente americano por Colombo.

(...)

Entretanto, as investidas inglesas no continente americano foram detidas por exigências espanholas, e a Inglaterra só iniciou a sua colonização na

*América do Norte no final do século XVI, com a fundação das colônias de Virgínia e Maryland*⁸¹.

O autor comete algumas impropriedades. A primeira tentativa de colonização inglesa da América ocorreu em 1585, mas, ao contrário do que ele sugere, não foi o resultado da fundação das colônias de Virgínia e Maryland, mas a tentativa – fracassada – de instalação de uma base de ataque às frotas espanholas que saíam do Caribe⁸². Além disso, se a primeira colônia bem-sucedida foi Jamestown, em 1607, situada no atual estado da Virgínia, Maryland, por seu turno, só foi colonizada depois de outras áreas, como Massachusetts em 1620.

Quando aborda o processo de colonização em si, o autor trata, ainda, de dividir as colônias em de povoamento e de exploração, o que pode levar o aluno a crer que o processo de conquista da América do Norte pelos ingleses tenha sido um processo bastante organizado. Afirma ele que:

*A colonização inglesa na América foi impulsionada por grandes proprietários e, principalmente, por companhias de comércio como a Companhia de Londres e a Companhia de Plymouth, interessadas nos altos lucros provenientes do tráfico de negros e na exploração econômica das colônias*⁸³.

As relações entre os estabelecimentos ingleses na América do Norte e a Metrópole eram, na verdade, muito mais tênues. Polk afirma que⁸⁴:

Como a Rainha Elisabeth deixou claro para Sir Walter Raleigh, a primeira colônia inglesa no Novo Mundo era de menor interesse para o governo Inglês a não ser pelo possível uso como base para ataques piratas contra as frotas espanholas ou as cidades do Caribe” e, ainda, que “o governo da metrópole interviria somente se os patrocinadores privados fracassassem (como

⁸¹ SILVA, Francisco de Assis. *História Geral 2: Moderna e Contemporânea*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1990, p. 16.

⁸² Cf. POLK, William R. *The Birth of America: from before Columbus to the revolution*. New York: HarpersCollins, 2006, p. 101.

⁸³ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 30.

⁸⁴ POLK, William. Op. cit. p. 126.

*aconteceu na Virgínia na década de 1620), se os colonos e ‘proprietários’ se vissem diante de conflitos insolúveis (...) ou se seus líderes e mercadores transgredissem os interesses imperiais e as leis.*⁸⁵

Como consequência, Silva insiste na idéia de colônias de povoamento e de exploração, sendo as primeiras aquelas em que “...todas as atividades econômicas (...) visavam atender aos interesses dos próprios colonos”⁸⁶. Além disso, afirma que as colônias inglesas “Do ponto de vista administrativo (...) mantinham certa uniformidade. Todas tinham um governador que teoricamente representava o rei, um conselho geral nomeado pelo rei e uma assembléia eleita pelos próprios habitantes”⁸⁷. Isso se trata de uma simplificação bastante grosseira. As colônias, em razão do próprio desinteresse inglês e da necessidade inglesa de resolver questões internas⁸⁸, tiveram diversas formas de experiências governamentais e administrativas.

Polk observa que Edmund Burke⁸⁹, em fins do século XVIII, criticava a colonização feita aos trancos e barrancos ao afirmar que a confusão administrativa criada na América se devia ao estabelecimento de colônias que “nunca foram estabelecidas com nenhum plano regular; mas foram formadas, cresceram, e floresceram, como acidentes, a natureza do clima, ou a disposição de agir de iniciativas particulares”⁹⁰.

Da mesma forma, deixa de observar que a Inglaterra, desde os fins do século XVI, teve problemas internos muitos mais prementes para resolver que dar início a aventuras coloniais. Exemplo disso foi a própria iniciativa levada a cabo em 1585, quando os exploradores foram deixados à própria sorte em razão das tentativas espanholas de invasão da Inglaterra, a partir de 1588.

⁸⁵ No original: “As Queen Elisabeth had made clear to Sir Walter Raleigh, the English bridgehead in the New World was of minor interest to the English government apart from its possible use as a base for pirate raids on the Spanish treasure fleet or Caribbean cities” e “the home government intervened only if private sponsors failed (as they did in Virginia in the 1620s), if the settlers and ‘proprietaries’ were caught in an irresolvable conflict(...), or if their leaders and Merchants were transgressing imperial interests and laws(...)”

⁸⁶ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 30.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ O limitado interesse inglês se explica porque a Inglaterra atravessou – de 1588 a 1688 – um século turbulento, desde a primeira – de três – tentativa espanhola de invasão da ilha até a Revolução Gloriosa, passando por uma guerra civil, de 1642 a 1651; a decapitação do rei Carlos I, ainda em 1651; uma república até 1660 e, finalmente, instabilidade política que se prolonga até a Revolução Gloriosa de 1688.

⁸⁹ BURKE, Edmund apud POLK, William. Op. cit. p. 126.

⁹⁰ No original “never pursued upon any regular plan; but they were formed, grew, and flourished, as accidents, the nature of climate, or the disposition of private men happened to operate”.

Quando trata da ocupação do território, o autor tem em mente uma idéia muito forte de intencionalidade, daí insistir nos conceitos de colônias de povoamento e de exploração.

Além disso, deixa pouco clara a dimensão do tempo. Trata do período que vai de 1607 a meados da década de 1775, sem oferecer a idéia de que as colônias sofreram durante esse tempo processos de mudança em sua estrutura social, econômica e política.

Outro livro do mesmo ano de 1990, caso de *História Moderna e Contemporânea*, de Maria Januária Vilela Santos, também insiste nos modelos de colônias de exploração e de povoamento. Além disso, falta informação sobre o quadro internacional que propiciou a colonização inglesa.

Caso um pouco diferente é o de *História e Vida* (1990), de Nelson Piletti e Claudino Piletti, que traz alguns avanços, como abordar os índios americanos, mas situando-os, principalmente, antes da colonização. Trata, também, da imigração para a América do Norte, embora se concentra naquela motivada por razões religiosas.

Um livro de um período intermediário, *História Integrada*, de José Jobson Arruda, de 1996, insiste na tese das colônias de povoamento e de exploração, ao afirmar que “os colonos da América do Norte vinham (...) para o novo continente com a intenção de aqui se estabelecerem e fundarem uma nova pátria. Esse fato diferenciou a colonização que se estabeleceu no Brasil e em toda a América Espanhola”.⁹¹

Da mesma forma, José Roberto Martins Ferreira, em livro escrito em 1997, trilha o mesmo caminho:

*...diferentemente do que ocorreu com o Brasil e com as colônias espanholas, as colônias inglesas se formaram bem mais tarde (1620) (...) Os colonos espanhóis e portugueses vinham para enriquecer e voltar. Muitos nem sequer traziam a família. Já os colonos ingleses vinham para construir uma nova pátria, na qual teriam terra para trabalhar, liberdade para praticar a sua religião e condições para criar os seus filhos*⁹²

Em obra mais recente ainda, de 2000, Braick e Mota evitam a utilização explícita das palavras exploração e povoamento, embora mantenham a idéia de forma sutil:

⁹¹ ARRUDA, José Jobson. *História Integrada*: 7ª série. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 22.

⁹² Ferreira, José Roberto Martins. *História*: 6ª série. Ed. reform. São Paulo: FTD, 1997, p. 205.

*Do ponto de vista cultural é importante considerar a diferença de mentalidade entre as pessoas que vieram colonizar o continente americano. Para as [colônias ibéricas] foram enviados pela coroa indivíduos que tinham por função organizar a economia colonial em prol do enriquecimento da metrópole (...) Para a América do Norte, na região onde foram fundadas as 13 colônias (...) vieram pessoas que fugiram das ilhas britânicas em busca de melhores condições de vida...*⁹³

Outro livro a tratar da questão de colônias de povoamento *versus* colônias de exploração é o livro *História em Documento: Imagem e Texto*, de Joelza Ester Rodrigue, editado pela FTD, em 2001.

Em outros casos, a questão da diferença entre colônia de povoamento e de exploração é transferida para a própria história americana, mostrando a superioridade das colônias do norte (de povoamento) em relação às do sul (de exploração). Esse é o caso da obra de *História*, de Marlene Ordoñez e Lizete Mercadante Machado, de 2004.

O primeiro livro a apresentar mudança de postura em relação a esses conceitos data de 2003, quase no final de nossa periodização. É *Viver a História*, de Cláudio Vicentino, editado pela Editora Scipione. Vicentino adverte para que se tome cuidado com a divisão entre colônias de exploração e povoamento. E explica o porquê, ao afirmar que iniciativas de povoamento e atividades econômicas intensivas estiveram presentes tanto na colonização ibérica quanto na inglesa. Pondera, entretanto, que “o que marcou a diferença entre o domínio colonial ibérico do inglês na América foi, de certa forma, a interferência das Coroas Metropolitanas no processo de colonização”⁹⁴. Afirma o autor, que, no caso ibérico, o Estado se fez muito mais presente, ao contrário do que ocorreu no caso das colônias inglesas.

Há, pois, uma reavaliação dessa perspectiva de colônia de povoamento *versus* colônia de exploração. Um outro exemplo é a obra de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, *Passaporte para a História*, de 2004, em que afirmam o papel das Companhias de colonização, bem como a imigração de diversas nacionalidades para a América do

⁹³ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho *História das cavernas ao terceiro milênio*: 6ª série. 2000, p. 146.

⁹⁴ VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*: 6ª série. São Paulo: Scipione, 2003, p. 222.

Norte em razão de expulsão do campo, na Europa, ou, então, por serem perseguidos religiosos ou, ainda, imigrantes que vinham na condição de servos voluntários.

O significativo da obra de Mocellin e Camargo é a observação que:

*ao contrário da América portuguesa e da América espanhola, onde a presença da metrópole era marcante, a Inglaterra pouco interferia na vida interna de suas colônias americanas; isso fez com que os colonos fossem criando uma espécie de antigoverno, com grande participação nas mais diversas atividades...*⁹⁵

Mocellin e Camargo, no entanto, lançam a idéia sem desenvolvê-la, ou seja, afirmam que houve pouca interferência inglesa nas colônias, mas não explicam o porquê disso. Se tivessem desenvolvido a idéia poderiam ter provocado uma interessante discussão sobre como as condições internas dos Estados europeus interferiram nas colonizações européias, especialmente se for levado em conta que, por volta de 1600, a Inglaterra era uma potência de segunda classe no sistema europeu.

No entanto, as alternativas explicativas de Mocellin e Camargo, de um lado, e de Cláudio Vicentino, de outro, ainda parecem ser uma exceção. Uma obra como *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt, uma das mais vendidas ao governo no PNLD, de 2004, tende a simplificar a forma como as colonizações se deram.

Afirma ele que:

*As colônias forneciam produtos que não existiam na Europa (açúcar, tabaco, algodão) e metais preciosos (ouro e prata). A colonização mercantilista era baseada no pacto colonial: a colônia só podia comerciar com a Metrópole e produzir o que ela autorizasse (...) Nas treze colônias inglesas (hoje Estados Unidos) e no Canadá, predominaram a pequena propriedade familiar e o trabalho livre, voltados para o mercado interno. Essas colônias tinham bastante autonomia econômica e administrativa*⁹⁶.

⁹⁵ MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História*: 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil. 2004, p. 223.

⁹⁶ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*: 7ª série. São Paulo: Editora Nova Geração. 2004, p. 15.

Schmidt lança uma série de conceitos prontos, mas evita discuti-los. Aborda o mercantilismo e o pacto colonial, mas não desenvolve o que seriam. Trata da predominância da existência da pequena propriedade, mas sem entrar em detalhes do porquê disso. Fala da autonomia econômica e administrativa que teriam, mas não afirma porque as tinham. Em suma, apresenta uma série de afirmações, mas sem se esforçar em situar o seu modelo explicativo dentro de uma perspectiva histórica. De qualquer forma, mesmo que de forma implícita, os conceitos de colônia de povoamento e de colônia de exploração continuam presentes.

Notável, no livro de Schmidt, é a busca por uma linguagem mais próxima daquela falada pelo adolescente. Talvez o trecho acima não faça jus a essa tentativa, mas essa narrativa mais próxima à maneira de falar de crianças e adolescentes, mais informal, está presente em toda a obra do autor.

Um caso interessante é o do livro *História Temática*, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Rodrigo Catelli Junior, editado em 2004. A partir do momento em que os autores fizeram a escolha por quatro eixos temáticos⁹⁷, deixaram de ter uma narrativa em ordem cronológica. Assim, trataram a história americana apenas em momentos bastante pontuais, caso da Independência Americana ou da Guerra Fria. De certa forma, fugiram da possibilidade de apresentar uma perspectiva diferente do que foi o processo de colonização da América Inglesa e de apresentar comparações com os da América Latina. Essa obra acaba por ter uma perspectiva tão diferente das demais que merecerá, mais adiante, uma atenção especial.

De qualquer forma, os livros didáticos tendem a ser muito parecidos na sua organização formal. Salvo a obra de Montellato, Cabrini e Catelli, que se organiza por eixos temáticos, há pouco espaço para experimentação. Além disso, os modelos explicativos tendem a permanecer muito similares, existindo pouco espaço para inovação ou para a apresentação de explicações divergentes. Além disso, as mudanças de conteúdo se dão de forma bastante lenta. No caso do período colonial da América inglesa, uma tentativa de explicação divergente é percebido de forma mais clara apenas na obra de Mocellin e Camargo ou na de Cláudio Vicentino.

⁹⁷ Da 5ª a 8ª series são, respectivamente: Tempos e Culturas; Diversidade Cultural e Conflitos; Terra e Propriedade; O Mundo dos Cidadãos.

2.2. A independência americana

Os livros didáticos tendem a apresentar três causas para a Independência americana. A primeira é baseada na idéia de que, a partir do fim da Guerra dos Sete Anos (1756-1763), houve mudança decisiva na forma como a Inglaterra se comportou diante das colônias, passando para uma política mais rígida. A segunda ocorre de forma menos freqüente e, em geral, apenas arranha as possíveis origens ideológicas que levaram ao rompimento dos laços com a metrópole. A terceira, especialmente nas obras mais antigas, tende a enfatizar o surgimento de uma elite colonial, cujos interesses acabaram por se colidir com os interesses da elite metropolitana. Às vezes, combinam-se essas linhas, às vezes prioriza-se uma delas, com diferentes graus de sucesso.

Francisco de Assis Silva, em sua *História Geral*, de 1990, adota abordagem tradicional ao afirmar que a causa da independência foi o endurecimento da Inglaterra em relação às suas colônias em razão da revolução industrial, com o intento de restabelecer o pacto colonial e eliminar qualquer concorrência industrial que pudesse ser oferecida pelas colônias do norte, tratadas pelo autor como de povoamento.

É difícil conciliar as afirmações de Silva com o fato de que muitas das demandas dos colonos contavam com a simpatia de pessoas influentes na metrópole, que percebiam o conflito como sendo entre os colonos e o parlamento. Além disso, mesmo depois de iniciado os combates, os colonos sentiam-se ingleses ao ponto de se verem como leais ao rei.

Silva deixa, ainda, de observar que a mudança na forma como os ingleses viam as colônias ocorreu depois da Guerra dos Sete anos (1756-1763), conhecida, também, nos Estados Unidos como Guerra Franco-Indígena. A guerra, mais do que a conquista de outros territórios em todo o globo, acabou por deixar a Inglaterra na condição de grande potência. Se a Inglaterra atravessara, antes, um período de grande instabilidade política, agora, se via na posse de um grande império. A questão que se punha era como administrar essa nova condição. A resposta levou a um rearranjo na forma como a Inglaterra tratava as colônias e, mais que isso, levou à própria ruptura na América do Norte na década de 1770.

Essa nova postura gerou três problemas. O primeiro era como conciliar o novo estilo centralizador de administração com aquele – com pouca interferência da metrópole –

com o qual os colonos estavam acostumados há mais de um século. O segundo era a necessidade premente da metrópole em financiar os gastos com a Guerra dos Sete Anos. O terceiro era a intenção declarada da Inglaterra em evitar um conflito com os índios a oeste das colônias atlânticas, o que a punha em conflito direto com os colonos que já se expandiam para essa região.

A consecução desses objetivos viu-se limitada pela resistência dos colonos em serem administrados sem que tivessem uma representação correspondente no Parlamento. Ao contrário da idéia de representação virtual, em que o Parlamento inglês se afirmaria como instituição legislativa de todo o Império – mesmo que não houvesse relação entre a população e os membros da Casa –, os colonos propunham uma divisão de poderes, em que alguns permaneceriam com o Parlamento, em Londres, enquanto outros seriam deixados aos próprios colonos e suas assembleias coloniais. Isso é um fato importante na medida em que, como observa Alan Brinkley⁹⁸, “A maioria dos americanos acreditava no início que estavam lutando não pela independência, mas para consertar os erros dentro do Império Britânico. Durante o primeiro ano de luta, entretanto, muitos mudaram de idéia”.⁹⁹

É importante perceber que o processo de independência, iniciado, grosseiramente, com a proibição de os colonos se dirigirem para o oeste, em 1763, tem diversas etapas: a busca de autonomia dentro do próprio Império, atravessando a idéia de rompimento dos laços com a Inglaterra em 1776, mais de uma década depois; a rendição das tropas inglesas, em 1781; o reconhecimento inglês da independência das colônias, em 1783; até chegar a Constituição, de 1787, que selou o destino dos agora independentes colonos como um único Estado nacional. O processo de independência das colônias e a sua transformação em Estados Unidos durou, portanto, uma geração.

Já foi abordado o livro de Francisco de Assis Silva. Outros livros apresentam outros problemas, como, por exemplo, a simplificação excessiva. É o caso da obra *História Moderna e Contemporânea*, de Maria Januária Vilela Santos, de 1990. De um lado afirma que “em meados do século XVIII, a metrópole estabeleceu um controle mais rígido sobre as treze colônias”¹⁰⁰, sem explicar o porquê disso. Quando trata da Constituição, declara

⁹⁸ BRINKLEY, Alan. *The unfinished nation: a concise history of the american people*. 4ª ed. New York: McGraw-Hill. v. 1, p. 118.

⁹⁹ No original “Most Americans believed at first that they were fighting not for independence but for a redress of grievances within the British Empire. During the first year of fighting, however, many of them began to change their minds”.

¹⁰⁰ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 1990, p. 67.

que “embora baseada em princípios liberais, a Constituição norte-americana não era verdadeiramente democrática”¹⁰¹. Também não explica o porquê dessa afirmação.

Essa simplificação excessiva não é, no entanto, exclusiva dessa autora. Um outro livro, caso de *História e Vida*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, também de 1990, trata apenas da Declaração de Independência, e sobre ela afirmam que “... atendia aos interesses da burguesia rural e urbana, revoltadas com o absolutismo do rei Jorge III”¹⁰² ou, ainda, *História Memória Viva: Idade Moderna e Contemporânea*, de Cláudio Vicentino, de 1994, que diz que:

...na América uma elite também enriquecida almejava a remoção dos entraves colonialistas ao comércio com o Velho Mundo. Assim, surgiu nas 13 colônias inglesas da América do Norte um movimento que visou a sua emancipação política em relação à Inglaterra¹⁰³

Outro exemplo é *História Integrada*, de José Jobson Arruda, de 1996. É verdade que Jobson atribui três causas, sendo, duas delas, a má situação financeira da Inglaterra e a proibição da expansão para o oeste. No entanto, segue a linha dos demais ao afirmar e dar preponderância ao fato de que “os conflitos entre a Inglaterra e os Estados Unidos tiveram início quando o crescimento das atividades comerciais das colônias do norte, em diversas partes do mundo, começou a concorrer com o comércio inglês”.¹⁰⁴

O risco é a simplificação dessa explicação a um nível que atranforma em verdadeira fórmula a ser repetida, especialmente quando se trata do surgimento de uma elite na América. Em princípio, os interesses entre as colônias e a metrópole não eram antagônicos, mas assim se tornaram em razão da incapacidade de incompreensão da Inglaterra em perceber quais eram as reivindicações coloniais.

¹⁰¹ Ibidem. p. 111.

¹⁰² PILETTI, Nélon; PILETTI, Claudino. *História e Vida*. São Paulo: Ática, 1990. v. 4. p. 51.

¹⁰³ VICENTINO, Cláudio. *História Memória Viva: Idade Moderna e Contemporânea* - 8ª série. São Paulo: Scipione, 1994. p. 76.

¹⁰⁴ ARRUDA, José Jobson, *História Integrada*: 8ª série. São Paulo: Ática, 1996. p. 24.

Em outras obras, a tentativa de um modelo explicativo é ainda mais simples. Em *História*, de José Roberto Martins Ferreira, de 1997, sintetiza-se em “A Inglaterra apertou as colônias”¹⁰⁵ ou em outra obra “a Inglaterra aperta o cinto”¹⁰⁶.

Um caso interessante é o Francisco de Assis Silva, em sua obra de 2001, *História*, em que modifica algumas de suas concepções, ou seja, enfoca a questão das tarifas, o controle sobre as colônias americanas como causadores do conflito e avança sobre a novidade que apresentaram a Declaração de Independência e Constituição americanas, com princípios como igualdade, consentimento dos governados e legitimidade em derrubar um governo injusto.

Uma das tentativas de um modelo de explicação mais abrangente está em Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, que buscam combinar explicações econômicas com ideológicas como fundadoras da Independência americana.

Observam eles que “as colônias inglesas na América do Norte também partilharam dessas mudanças de pensamento [iluminismo] e, inspiradas por esses ideais e impulsionadas por uma crise no sistema colonial vigente, rebelaram-se e conseguiram sua independência da metrópole”¹⁰⁷. Essa obra não deixa, ainda, de passar pela busca de uma administração mais centralizada das colônias, com a instituição de tarifas. Também aborda o surgimento da Constituição, em 1787, com seus pontos positivos, representados pela divisão de poderes, federalismo e presidencialismo e os negativos, que são as liberdades civis limitadas por não atingirem mulheres, negros e índios.

Além disso, há na obra uma perspectiva de longo prazo, que vai desde o fim da Guerra dos Sete Anos, em 1763, até o período pós-independência, com a presidência de Andrew Jackson (1828-1836).

Mocellin e Camargo parecem representar o início de uma tendência de mudança. Se as obras didáticas até então (começo do século XXI) enfatizavam especialmente o aspecto econômico, a partir desses autores passam a privilegiar, também outros aspectos, como as influências ideológicas e as próprias relações internacionais.

¹⁰⁵ FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 6ª série...* São Paulo: FTD, 1997. p. 207.

¹⁰⁶ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio: 7ª série.* 2000, p. 51.

¹⁰⁷ MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História: 7ª série.* São Paulo: Editora do Brasil. 2004. p. 223.

2.3. Expansão para o oeste

Um fato importante, mas constantemente negligenciado, é que a expansão para o oeste se inicia antes da própria independência das colônias. Como apontado na parte relativa à independência, a proclamação do rei de proibir, em 1763, a expansão para além das montanhas que separam a costa atlântica do interior não teve nenhum efeito prático, e apenas criou atrito entre os colonos e a metrópole.

A expansão para o oeste – apesar da mitologia do “destino manifesto” se deu não apenas por uma razão – teve várias motivações ao longo dos séculos XVIII e XIX. O processo de expansão, ao contrário de ser contínuo, alternou avanços e interrupções. A própria idéia de “destino manifesto” é uma construção utilizada em alguns momentos no século XIX para justificar uma expansão territorial ou, no século XX, como termo explicativo para o movimento territorial para o oeste do continente norte-americano e, posteriormente, para o oceano Pacífico e o Caribe.

De início, o primeiro território a ser anexado veio junto com o tratado de paz em que a independência foi reconhecida, e era aquele a oeste das Treze Colônias e que causara o primeiro choque entre colonos e metrópole.

E como os nossos livros didáticos tratam disso?

Francisco de Assis Silva, em sua obra de 1990, deixa de observar que a expansão para o Oeste fora um movimento que se iniciara antes mesmo da independência. Segundo ele, “depois da afirmação da independência e da consolidação de um Estado soberano, os norte-americanos partiram para a grande expansão territorial”¹⁰⁸.

Se, de um lado, ele observa que existiu um movimento espontâneo de milhares de pessoas que se instalaram no oeste, a ponto de fundar uma república independente no Texas a partir da secessão de parte do território mexicano, por outro, não deixa claro que a própria expansão para o oeste teve diversas outras causas.

De certa forma, é assim também que procede Maria Januária Vilela Santos, ao afirmar que existiram três diferentes formas de aquisição territorial: migração de pioneiros, compra de territórios e conquista de territórios de outros países. Apesar de definir quais foram essas conquistas, deixa de lado a questão temporal, ou seja, quando e quais foram as

¹⁰⁸ Ibidem, p. 114.

motivações que levaram à incorporação de determinados territórios, ou mesmo o porquê de ter havido, em determinados momentos, a escolha clara para não anexar certas áreas.

Os livros analisados focalizam a sua atenção na questão do “destino manifesto” – e sua intencionalidade implícita, mais do que em sua vastidão de sentidos – do que na compreensão da expansão como um processo que teve avanços e recuos. José Jobson de Arruda¹⁰⁹ insiste nesse modelo:

Os Estados Unidos, em sua relação com os países europeus, definiram-se por uma política de não-intervenção. Ao mesmo tempo, pretendiam garantir para si mesmos a exploração econômica do continente americano, sem a interferência européia (...) No entanto, em sua política interna, os Estados Unidos adotaram uma política expansionista. Em 1803, compraram o território da Louisiana, que pertencia à França. Em 1819, compraram a Flórida, da Espanha. Entre 1845 e 1848 conquistaram terras pertencentes ao México: Texas, Nevada, Califórnia, Utah, Arizona e Novo México.

É interessante, por exemplo, o processo que levou à aquisição da Louisiana. De acordo com Alan Brinkley,¹¹⁰ houve, a partir de final do século XVIII e início do XIX, a tentativa francesa de ampliação dos seus domínios na América do Norte que foi frustrada pelas guerras travadas na Europa. Bem, o que importa é que o objetivo inicial dos Estados Unidos era a aquisição da cidade de New Orleans e de seu porto estratégico na foz do rio Mississippi. Entretanto, o embaixador americano em Paris, foi além das ordens emitidas pelo então presidente Thomas Jefferson e comprou, não apenas a cidade, mas também todo o território da Louisiana.

A idéia de “destino manifesto” permanece *em História em Documento: Imagem e Texto*, de Joelza Ester Rodrigue, de 2001. Afirma ela que:

O tratado de paz que pôs fim à guerra de independência americana, em 1783, garantiu aos Estados Unidos a posse das terras a Oeste, até o rio Mississippi. Mas os americanos não respeitaram esse limite: eles avançaram

¹⁰⁹ ARRUDA, José Jobson. *História Integrada: 7ª série...* São Paulo: Ática, 1996, p. 144.

¹¹⁰ Cf. BRINKLEY, Alan. *The unfinished nation: a concise history of the american people*. 4ª ed. New York: McGraw-Hill. v. 1, p. 184.

naquela direção, tomando terras por meio da compra de territórios de potências européias, da guerra e da conquista de territórios indígenas, até atingirem o Pacífico, por volta de 1850¹¹¹.

Os outros livros analisados seguem a mesma linha de Rodrigue ou Jobson. Alguns se diferenciam somente por abordar a questão indígena. De qualquer maneira, “o destino manifesto” está impregnado no próprio modelo explicativo dos livros didáticos.

Eles deixam de perceber, no entanto, que a expansão para o oeste foi um processo com dinâmica complexa, e, não simples, conquista territorial ou obtenção de matérias-primas. Em três casos, pelo menos, houve a repulsa à idéia de conquista de alguns territórios.

No primeiro caso, podemos citar o fracasso de conquista do Canadá, especialmente durante a guerra de 1812 contra a Inglaterra. No segundo, o fracasso da idéia de anexação de todo o México, após a vitória na guerra de 1846-1848, se deu em razão do próprio racismo inerente em algumas das interpretações do “destino manifesto”, ou seja, a superioridade da raça branca não se combinaria com a anexação de um território majoritariamente habitado por pessoas consideradas inferiores, caso do México. O terceiro caso foi a não anexação de Cuba depois da vitória sobre a Espanha na Guerra Hispano-Americana é outro momento em que o “destino manifesto” se mostra imperfeito para explicar o porquê de a ilha não ter sido incorporada aos Estados Unidos.

2.4 A guerra civil

A guerra civil foi o conflito mais sangrento da história americana e crucial para o desenvolvimento futuro do país. Mas quais as suas causas mais imediatas? Alan Brinkley¹¹² afirma que:

Abraham Lincoln, em seu discurso de posse em 1865, olhou para o início da terrível guerra que se encontrava próxima de seu fim e disse ‘Todos sabem

¹¹¹ RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento: Imagem e Texto*. 7ª série. São Paulo: FTD, 2001. p. 200.

¹¹² BRINKLEY, Alan. Op. cit. v. 1, p. 364.

[que a escravidão] foi de alguma forma a causa da guerra'. Poucos historiadores discutem isso. Mas discordam se a escravidão foi o único, ou mesmo a principal causa da guerra¹¹³.

Trata-se de um momento interessante inclusive para se discutir a possibilidade de interpretações diferentes da História. Brinkley¹¹⁴ traz à tona diversas hipóteses elaboradas por historiadores norte-americanos sobre as possíveis origens da guerra civil: além da escravidão, há pelo menos outras três hipóteses.

A primeira, econômica, remonta à obra de Charles e Mary Beard, nos anos 20, em que haveria antagonismos nos interesses econômicos dos industriais do norte e dos plantadores do sul.

A segunda, cujo principal expoente é Eric Foner, nos anos 1970, é uma explicação cultural, em que a ideologia do “trabalho livre” no norte era mais importante que as diferenças econômicas entre as regiões.

A terceira, também dos anos 1970, tende a enfatizar o papel dos partidos, incluindo o colapso do sistema partidário na década de 1850.

O próprio Alan Brinkley acaba por enfatizar outras possíveis interpretações: o fato de a guerra ter acontecido em um momento de profundo nacionalismo e de afirmação de estados nacionais como a Alemanha e a Itália, e a questão da divisão de poderes entre Estados e o Governo Federal, que já havia sido fonte de outras disputas desde a proclamação da independência.

Os livros didáticos, todavia, tratam pouco da possibilidade de diferentes interpretações. Nesse caso em particular isso é importante porque há uma predominância da explicação econômica, ou seja, da existência de modos de produção incompatíveis entre as duas partes do país, de tal modo, que o conflito seria inevitável. De certa forma, essa interpretação é um desenvolvimento do conceito de colônias de povoamento *versus* colônias de exploração.

¹¹³ No original: “Abraham Lincoln, in his 1865 inaugural address, looked back at the beginning of the terrible war that was now nearing its end and said ‘All knew [that slavery] was somehow the cause of the war.’ Few historians dispute that. But disagreement has been sharp over whether slavery was the only, or even the principal cause of the war”.

¹¹⁴ Cf. BRINKLEY, Op. cit. p. 364 e ss.

Francisco de Assis Silva, em sua obra de 1990, informa que “as causas da guerra estão nas diferenças econômicas, sociais e políticas entre os estados do Norte e os do Sul”¹¹⁵. Duas observações: em primeiro lugar não percebe que as causas da guerra – apesar da escravidão desempenhar um papel central – ainda são motivos de controvérsia. Ao contrário de mostrar a possibilidade de interpretações conflitantes – uma pendendo para as disputas econômicas, outra para a crescente visão divergente sobre a escravidão – Silva prefere arrolar uma série de causas. Além disso, tem uma percepção simplificada sobre o que levou ao conflito. Afirma ele que:

*nas eleições presidenciais de 1860 saiu vitorioso Abraão Lincoln, candidato do Partido Republicano, protecionista, dotado de idéias abolicionistas plenas e defensor da união nacional a qualquer preço (...) A vitória de Lincoln levou a Carolina do Sul a se declarar desligada da União, no que foi seguida por vários outros estados do sul*¹¹⁶.

A explicação não faz muito sentido na medida em que Lincoln era, em termos políticos, muito mais realista do que leva a supor Silva e praticamente todos os outros livros didáticos. Sua plataforma eleitoral não incluía uma extinção imediata da escravidão, mas um processo de longuíssimo prazo, com indenização dos proprietários de escravos, ou para utilizar uma expressão conhecida, “uma transição lenta, gradual e segura” do trabalho escravo para o livre.

Além disso, mesmo sendo contrário, em termos morais e religiosos, à escravidão, a sua concepção era que não era possível a convivência entre brancos e negros.

Em 1858, Lincoln travou uma série de debates contra Stephen Douglas pelo cargo de senador do Estado de Illinois. No quarto debate, Lincoln afirmou que¹¹⁷:

Eu digo que não sou, nem nunca fui, em favor de realizar de qualquer forma a igualdade social e política das raças brancas e negras, que não sou, nem nunca fui, em favor de transformar Negros em eleitores ou jurados, nem de

¹¹⁵ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 115.

¹¹⁶ Ibidem. p. 116.

¹¹⁷ Lincoln apud WOODS Jr., Thomas E. *The politically incorrect guide to american history*. Washington: Regnery, 2004, p. 66-7.

que fossem habilitados para assumir cargos públicos, nem para o casamento com pessoas brancas; e eu digo, também, que existe uma diferença física entre brancos e negros que eu acredito que deve proibir que as duas raças convivam juntas em termos de igualdade política e social. Da mesma forma que a convivência não é possível, enquanto conviverem deve haver uma posição de superior e inferior, e tanto quanto qualquer outro homem, eu sou a favor que a posição superior seja designada para o homem branco¹¹⁸.

O que levou, então à guerra, se o próprio projeto de Lincoln não era de um abolicionismo para o momento? Como Alan Brinkley afirma, há controvérsias sobre a origem do conflito, mas parece ser uma boa idéia olhar para a divisão de poderes entre os Estados e o Governo Federal e para a questão do nacionalismo.

No entanto, existe uma tendência a enfatizar uma luta entre modos de produção em competição, caso dos livros de Maria Januária Vilela Santos ou de Nelson e Claudino Piletti, publicados em 1990, ou de obras como a de Jobson, de 1996, e outras em obras mais recentes. É impossível negar que essa seja uma interpretação possível. No entanto, é relevante que possamos ver que, dos vinte livros, dezenove fazem uso dela como a interpretação exclusiva ou de maior relevo. O único que não o faz é porque não trata da guerra civil americana¹¹⁹.

Em alguns casos, essa explicação não é explícita, mas pode ser deduzida a partir da narrativa apresentada pelo autor.

Cláudio Vicentino¹²⁰, por exemplo, não se utiliza explicitamente do termo modo de produção, mas ao explicar o porquê da guerra afirma que:

...questão controversa era a do escravismo, incompatível com o desenvolvimento industrial pretendido pelos nortistas, pois limitava o mercado

¹¹⁸ No original: “I will say that I am not, no ever have been, in favor of bringing about in any way the social and political equality of the white and the black races, that I am not, nor ever have been, in favor of making voters or jurors of Negroes, nor of qualifying them to hold office, nor to intermarry with white people; and I will say in addition to this that there is a physical difference between the white and the black races which I believe will forever forbid the two races from living together on terms of social and political equality. An inasmuch as they can not so live, while they do remain together there must be the position of superior and inferior, and I as much as any other man am in favor of having the superior position assigned to white race”.

¹¹⁹ Trata-se da obra *História Temática*: 8ª série, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Rodrigo Catelli Junior. São Paulo: Scipione. 2004.

¹²⁰ VICENTINO, Cláudio. *História Memória Viva*: Idade Moderna e Contemporânea. São Paulo: Scipione. 1994, p. 110.

consumidor. Além disso, a libertação dos escravos representaria um aumento de oferta de mão-de-obra assalariada, tornando-a mais barata. A aristocracia agrária do sul, contudo, não se mostrava nada disposta a abrir mão do significativo investimento que fizera com a compra dos escravos.

José Jobson de Arruda¹²¹, por sua vez, segue o mesmo caminho ao afirmar que:

As diferentes bases econômicas do Norte e do Sul dos Estados Unidos criaram interesses opostos entre as duas regiões. A política tarifária foi um dos pontos dessa divergência (...) havia também a questão da mão-de-obra. Os sulistas pretendiam explorar, com o trabalho escravo, as novas terras anexadas pelos Estados Unidos.

Em sua outra obra¹²², Jobson utiliza exatamente as mesmas palavras que usara no livro lançado cinco anos antes.

Renato Mocellin e Rosiane Camargo são mais explícitos quando, ao abordar as causas da guerra, anotam que “para a burguesia do norte, a escravidão era um anacronismo: dentro da mentalidade capitalista, a liberação dos escravos ampliaria o mercado consumidor”.¹²³

De qualquer forma, o relevante é que, de forma geral, livros escritos em um espaço de tempo razoavelmente longo, sobretudo se levarmos em conta a rapidez com que obras didáticas se sobrepõem no mercado desenvolvem linhas de argumentação muito similar. Em caso de um autor prolífico no ramo, caso de Jobson, nada mudou em obras escritas com cinco anos de diferença entre si.

Além disso, a própria resolução do conflito acaba por se resumir à questão da superioridade econômica e industrial do conflito, deixando pouco espaço, por exemplo, para a incapacidade de o sul obter apoio ou reconhecimento internacional, ou, então, para o próprio desgaste causado pelo conflito, ao empurrar o maior ônus, em termos de sacrifícios

¹²¹ ARRUDA, José Jobson. *História Integrada: 7ª série*. São Paulo: Ática. 1996, p. 145.

¹²² ARRUDA, José Jobson. *História Total 4: época moderna e contemporânea*. São Paulo: Ática. 2001. p. 117.

¹²³ MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História: 8ª série*. São Paulo: Editora do Brasil. 2004. p. 41.

humanos, para o soldado pobre, cujo único meio de se livrar da luta era a deserção, que se tornou um problema grave para o sul já no primeiro ano de guerra.

Da mesma forma, existe idealização da figura de Lincoln, na medida em que, na busca da síntese rápida, é difícil perceber que, para resolver o conflito, o presidente americano tenha deixado a Constituição na gaveta e passou a governar por medidas que deixavam o Congresso de lado.

Isso se deve em parte ao modo como os livros são produzidos, em que mudanças no conteúdo são feitas lentamente, e em que existe um limitado trabalho de busca pelo que está sendo produzido em termos de pesquisa original, o que parece ser o caso quando se trata de guerra civil.

Apesar da importância do conflito para a história americana posterior, as suas conseqüências também são tratadas de modo superficial, na medida em que pouca informação há sobre o período imediatamente posterior, conhecido como “Reconstrução”, em que houve um reassentamento das forças políticas internas e o estabelecimento de um novo *status*, com a recondução ao poder dos derrotados no sul, na mesma medida em que as vantagens obtidas pelos negros, no imediato pós-guerra, foram perdidas a partir de uma série de leis segregacionistas, que perduraram por um século, e que foram introduzidas lentamente ao longo das três décadas que se seguiram ao fim da guerra civil.

Esse, como outros pontos importantes, é deixado de lado. Há uma excessiva ênfase sobre uma grande explicação econômica, ao mesmo tempo em que se escanteiam outras possíveis interpretações de um conflito decisivo para a formação dos Estados Unidos no século XX.

2.5 Potência mundial

Quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Essas perguntas são utilizadas quando se busca elaborar um texto. Não raro, no entanto, nos livros didáticos, não são respondidas a contento na medida em que há uma simplificação do que é exposto. Por um lado, isso se deve à limitação do número de páginas do livro didático. Por outro, há também a questão de limitação da percepção do aluno na compreensão de determinados fatos. Um terceiro fator que pode explicar o fato de os livros didáticos não responderem satisfatoriamente as

questões a que se propõem é a incapacidade de seus autores de se manterem atualizados no campo da pesquisa histórica.

Um exemplo está em *História e Vida Integrada*, de Néelson e Cláudio Piletti, editado em 2004, pela editora Ática.

Ao fim da guerra civil americana, em 1865, houve um reajuste político interno. De um lado, resolveu-se o conflito em torno da escravidão, que fora central para os Estados Unidos na primeira metade do século XIX. Evidentemente, outras questões – como a de inserir o negro na sociedade americana - se mantiveram em aberto por pelo menos mais cem anos. De qualquer maneira, o fim da escravidão permitiu que as possibilidades de desenvolvimento econômico fossem retomadas ao seu limite, com a continuidade da imigração, expansão industrial expressiva, avanços territoriais e crescente aumento da esfera de influência sobre a América Central e o Pacífico.

Na obra dos Piletti, esse período pós-guerra civil é praticamente deixado em branco. De todas as possibilidades de abordagem, adota aquela que é talvez a mais redutora, ou seja, trata tão somente de uma pequena parte da própria expansão territorial do pós guerra civil.

Ao tratar do neocolonismo, dedica um item, entre os seis existentes, aos Estados Unidos, ou seja, de um total de oito páginas e meia, dedica metade de uma ao expansionismo americano. Nessa meia página está um cartum, reproduzido abaixo, e cujo teor comentaremos. O que importa, no entanto, é o texto, são apenas seis parágrafos que devem dar conta do expansionismo americano.

No primeiro parágrafo, os Piletti¹²⁴ afirmam que:

Os Estados Unidos propunham, na Ásia, a política de ‘portas abertas’, isto é, todas as potências deveriam ter os mesmos direitos de exploração comercial e financeira. Na América Latina, porém, seguiram a política ‘a América para os americanos’, isto é, de ‘portas fechadas’ para qualquer potência, exceto para os Estados Unidos. Na prática, entretanto, não respeitaram a política de ‘portas abertas’, pelo menos em relação às Filipinas...

¹²⁴ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida integrada: 7ª série*. São Paulo: Ática, 2002. p. 189.

Se, por um lado, os autores respondem, às questões “quem?” e “onde?”, deixam sem respostas outras questões do tipo “quando?”, “como?” e “por quê?”. Em relação ao “quem?” e ao “onde”, deixam de tratar, por exemplo, da própria expansão na América do Norte, com a compra do Alasca, e na região do Pacífico, com a ocupação de diversas ilhas, como o Havaí, e outras no Pacífico Sul. Além disso, a política de portas abertas era voltada, mais para a China que para a Ásia.

O “quando” é uma questão que fica em aberto, já que a expansão territorial se estende ao longo de todo o século XIX e vai até 1930, confundindo-se, no início, com a expansão na América do Norte. Quando essa se encerra – inclusive por não haver mais terras a conquistar – parte para diferentes formas de ação, com anexações diretas, concessão de status de território, protetorado ou intervenções indiretas, como ocorreu no Caribe e América Central ao longo das três primeiras décadas do século XX.

Em relação ao “por quê?” não indicam o que levou a essa expansão e o porquê de diferentes táticas de dominação terem sido utilizadas. Isso, em parte, é explicável na medida em que os Estados Unidos são vistos como uma “entidade”, o que acaba por impedir a percepção de que havia inúmeros conflitos internos em relação a como essa absorção de territórios se daria.

É impossível deixar de se referir à caricatura a seguir, na medida em que os livros mais novos, investem, cada vez mais, em recursos visuais, como mapas, fotos, desenhos, quadros explicativos, estatísticas, reproduções de quadros, e outras formas de linguagem. O caso abaixo, entretanto, mostra como são subutilizadas tais características. O cartum, extraído do citado livro de Nelson e Claudino Piletti diz muito pouco, ou seja, não informa quando foi feito, onde foi publicado e como se articula com o resto do texto.



A legenda do desenho diz que é “caricatura do Tio Sam, símbolo dos Estados Unidos, enxugando as lágrimas de uma cubana, por ocasião da ocupação de tropas dos Estados Unidos em Cuba”. E o que isso quer dizer? Onde foi publicado? Quem o fez? Qual o sentido de estar ali, além de ocupar espaço?

Mario Schmidt, outro autor de livro recente, consegue ser mais abrangente do que os Piletti. Ao tratar da transformação dos Estados Unidos em potência mundial ao longo do século XIX, busca fazê-lo de forma mais articulada, embora nem sempre tenha êxito. Esse autor busca vincular a ampliação territorial com a significativa quantidade de imigrantes – até 25 milhões de pessoas –, que se deslocaram em busca de terras e de condições de vida mais favoráveis, especialmente em razão da concessão agressiva de terra pelo Governo Federal. Além disso, observa que a expansão para o oeste se deu às custas de índios e de guerras contra o México. No entanto, confunde fatos ocorridos em momentos diferentes. Na tentativa de elaborar modelo de imperialismo americano, acaba por misturar a “doutrina Monroe”, com a “a política do *big stick*”. Se é verdade que existe uma certa ligação entre ambos os conceitos, Schmidt não explica como os Estados Unidos conseguiram transformar uma política defensiva em agressiva e a sua explicação repete o velho clichê da vitimização da América Latina:

No final do século XIX, a idéia de ‘a América para os americanos’ tinha deixado de ser defensiva. Transformara-se numa proposta agressiva. Antes

*'americanos' eram todos os povos da América; agora, 'americanos' eram só os cidadãos dos EUA. Esse novo significado estava relacionado ao imperialismo. De certo modo, os outros povos do continente tinham perdido o direito de ser americanos*¹²⁵.

Da mesma forma, ao tratar da Guerra contra a Espanha (1898), não explica que a razão de Cuba ter permanecido como um país independente (mesmo que nominalmente), está relacionada à emenda Platt, que concedia o direito de intervenção na ilha sempre que os Estados Unidos achassem necessário, enquanto que para Porto Rico foi concedido o status de território e a concessão da cidadania americana aos seus habitantes.

O ponto crítico de Schmidt é que, ao apresentar um modelo tão abrangente, ele precisa aparar as arestas para que a história se adapte à sua explicação.

Do terceiro livro¹²⁶ dos mais recentes¹²⁷ e mais vendidos, há tentativa de uma ampla síntese em quatro parágrafos. O autor assim afirma:

*Terminada a Guerra de Secessão, os dirigentes dos Estados Unidos empenharam-se na luta pela **reconstrução** do país.*

A concorrência internacional no mercado do algodão diminuiu a importância dos estados do Sul, cuja base econômica era a exportação algodoeira.

Já nos estados do Norte, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento industrial. Leis protecionistas foram aprovadas em benefício da indústria. Diversas estradas de ferro foram construídas para interligar o país e permitir a integração do mercado consumidor. Em 1880, a malha ferroviária já atingia 150 mil quilômetros. As cidades industriais cresceram rapidamente, abrigando uma grande massa de operários.

Os Estados Unidos tornaram-se uma das maiores potências industriais do mundo, e seu governo iniciou uma série de intervenções em outros países.

¹²⁵ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*: 7ª série. São Paulo: Nova Geração. 2004, p. 259.

¹²⁶ Na verdade são quatro, mas o último deles, *História Temática*: 8ª série, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Rodrigo Catelli Junior, editado pela Scipione em 2004 adota uma perspectiva que o leva a ignorar quase que por completo os Estados Unidos, tratando-o tão somente quando aborda a independência e a guerra fria.

¹²⁷ COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*: 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 109-110.

Era o imperialismo americano dominando países da América Latina, ao mesmo tempo em que procurava isolar-se das questões européias.

Essa pequena introdução é expandida em três itens – Doutrina Monroe e América Latina, Cuba e Porto Rico: da Espanha para os Estados Unidos, a política do *Big Stick*. São textos ligeiros. O primeiro tem um parágrafo, o segundo, três e o terceiro, também três. Além disso, dedica mais meia página para os itens “anexação de territórios de outros países” e “corrida do ouro e imigração”. O estilo, no entanto, é sempre bastante curto, quase telegráfico, formado por pequenas notas.

O importante é que nessa tentativa de ser sintético – possivelmente tentando manter a atenção dos leitores – abandona qualquer possibilidade de aprofundamento. O termo Reconstrução é negrito por ele e, apesar de sua importância, é deixado de lado. Uma sentença como “Os Estados Unidos tornaram-se uma das maiores potências industriais do mundo, e seu governo iniciou uma série de intervenções em outros países” pode levar a crer que as intervenções se deram somente a partir do momento em que os Estados Unidos se tornaram uma grande potência, o que não é verdade. De fato, os Estados Unidos – ou os americanos – são expansionistas antes mesmo de se tornarem um país independente e o avanço para o oeste é uma das questões que acabaram por levar as treze colônias a buscar o caminho da independência. Se o objetivo do autor é ser sintético, ele foi bem-sucedido. Se era ser um relato adequado, deixou a desejar.

Esses livros já estão perfeitamente adaptados aos padrões definidos pelo PNLD. E os livros mais antigos, o que dizem? Vejamos.

O grau de profundidade varia bastante, como nas três obras editadas em 1990.

Francisco de Assis Silva gasta apenas um parágrafo e afirma que, como consequência da Guerra Civil, “os Estados do Norte, porém, aceleraram a sua industrialização e o desenvolvimento econômico foi tal que, duas décadas depois da guerra, os Estados Unidos já estavam prestes a se tornar a maior potência industrial do mundo”¹²⁸.

Maria Januária tende a ser menos sintética. Explica o crescimento econômico como consequência da guerra civil e das vantagens que os americanos teriam: “O país contava

¹²⁸ SILVA, Francisco de Assis. *História Geral 2: Moderna e Contemporânea*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1990, p. 116

com capital, matérias-primas, crescente rede de transporte ferroviário, além de mercado consumidor e mão-de-obra especializada abundante, proporcionada pela vinda de imigrantes”¹²⁹.

Acrescenta essa autora que as negociatas e a corrupção teriam desempenhado um papel decisivo na formação de grandes grupos econômicos. Evidentemente, há um problema de causa e efeito, já que negociatas e corrupção não criam, necessariamente, grandes grupos econômicos.

Há, também, simplificação excessiva, quando adere ao “imperialismo, fase final do capitalismo”, e afirma que:

*Resolvidos os problemas internos e transformados num país plenamente industrializado, os Estados Unidos lançaram-se numa política de expansão mundial. Isto é, uniram-se às demais potências industriais – Inglaterra, França e Alemanha – na disputa pela partilha do mundo. Participaram, portanto do neocolonismo*¹³⁰.

O problema dessa explicação é que a conseqüência – a expansão imperialista – não deriva, necessariamente, do desenvolvimento econômico, como a autora sugere.

Os Piletti, em sua obra de 1990, nada tratam da expansão econômica, mas, apenas em um parágrafo, abordam a expansão americana em direção à América Latina e à Ásia, com políticas de “portas fechadas” para a primeira região e de “portas abertas” para a segunda.

Dos treze livros didáticos restantes, doze não oferecem explicações muito melhores ou diferentes do que a dos Piletti. A exceção é a obra *Passaporte para a História*, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo. Em vez de apenas dizerem que os Estados Unidos se tornaram uma potência industrial, procuram explicitar o caráter gradual dessa transformação: “em 1840, os Estados Unidos ocupavam o quinto lugar em matéria de produção industrial; em 1860, o quarto; em 1894, o primeiro”¹³¹.

¹²⁹ SANTOS, Maria Januária Vilela. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 1990, p. 118.

¹³⁰ *Ibidem*. p. 67.

¹³¹ MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História*: 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil. 2004. p. 42.

Fazem uso, ainda, de uma citação do livro *Ascensão e queda das grandes potências*, de Paul Kennedy, para ilustrarem o percentual de crescimento na produção industrial ao longo da segunda metade do século XIX, bem como oferecem algumas possíveis causas para esse processo, como ricas terras agrícolas, vastas reservas de matérias-primas, mudanças tecnológicas, protecionismo, investimento estrangeiro e ausência de ameaças externas.

Existe, entretanto, um ponto importante a ser observado. Quão mais novos são os livros, maior é a tendência de usar citações de historiadores ou documentos como fontes. No entanto, há que se ter cuidado e critério. Ao tratar da expansão territorial, Mocellin e Camargo fazem uso da famosa carta que o Chefe Seattle teria escrito em 1854. Apesar de realmente ter havido um discurso de Seattle naquele ano, a versão que os autores reproduzem, e que comumente aparece em outros livros didáticos, foi, na verdade, escrita mais de cem anos depois.

De acordo com o *Museum of History and Industry*, em Seattle¹³²,

*A fama [do discurso do Chefe Seattle] é devida, em parte, ao magnífico libelo em prol da responsabilidade ambiental que é equivocadamente atribuída ao Chefe Seattle. No inverno de 1971/72, Ted Perry, roteirista a serviço da Comissão de Rádio e Televisão da Convenção Batista do Sul, fez uso do discurso do Chefe Seattle como modelo para um roteiro de filme sobre ecologia chamado "Home". O produtor do filme queria mostrar um importante Chefe Indígena Americano com um discurso em favor da preocupação ambiental, então Perry inseriu belos trechos como 'a terra não pertence ao homem; o homem pertence à terra' em meio a partes do discurso do Chefe Seattle de 1854. Perry esperava ser creditado pelo roteiro do filme, mas cometeu o erro de incluir o nome do Chefe em seu texto. De acordo com Perry, o produtor não lhe deu os créditos porque pensava que o filme pareceria mais autêntico sem um 'escrito por'. Desde então, o texto ambientalista de Perry tem circulado largamente como um discurso ecológico profético proferido pelo Chefe Seattle.*¹³³

¹³² <http://www.synaptic.bc.ca/ejournal/muhisind.htm>, acessado em 16 jan. 2007.

¹³³ No original: "That fame is due, in part, to the appearance of a magnificent call to environmental responsibility that has been wrongly attributed to Chief Seattle. In the winter of 1971/72, Ted Perry, a

Duas observações são necessárias. A primeira é que o movimento que levou os Estados Unidos a um crescimento fantástico, na segunda metade do século XIX, ainda não é devidamente tratado pelos livros didáticos, especialmente no que tange à relação com a América Latina ou Brasil. Há também, de modo geral, um processo de vitimização, em que a América Latina é vista passivamente como objeto de uma política externa americana de “portas abertas”.

A segunda observação é quanto ao uso de recursos didáticos. Apesar de os livros mais recentes tenderem a usar de forma crescente, textos de apoio – sejam de historiadores renomados, sejam de fontes – parece não estar muito claro, para a maioria dos autores, o que deve ser feito com esses textos. Em outras palavras, os textos incluídos, em muitos casos parecem estar presentes para encher espaços vazios ou dar um ar de modernidade pedagógica aos livros. O caso do texto do Chefe Seattle é, provavelmente, o exemplo mais significativo.

2.6 Primeira guerra mundial

A Primeira Guerra Mundial marcou a inserção definitiva dos Estados Unidos, como grande potência, no cenário internacional na medida em que o país se mostrou como o fator de desequilíbrio que levou à resolução do conflito.

Todavia, os Estados Unidos, ao assumirem essa posição, acabaram por mudar o seu modo de ação em assuntos internacionais. Se até então o seu envolvimento se localizava principalmente na Ásia e na América Latina, passaram, a partir de então, a estar envolvidos no jogo diplomático das grandes potências europeias, com interesses por todo o globo.

screenwriter working for the Southern Baptist Convention's Radio and Television Commission, used Chief Seattle's speech as a model for the script of a film on ecology called *_Home_*. The film's producer wanted to show a distinguished American Indian chief delivering a statement of concern for the environment, so Perry wove such wonderful lines as "The earth does not belong to man; man belongs to the earth" among pieces of Chief Seattle's 1854 oration. Perry expected to be given credit for writing this film script, but he made the mistake of including the Chief's name in his text. According to Perry, the producer didn't credit his screen writer because he thought the film might seem more authentic without a "written by" credit. Since then, Perry's environmental text has been widely circulated as a prophetic ecological statement by Chief Seattle himself”.

No entanto, esse envolvimento se deu, em grande parte, no meio do conflito entre duas visões de relações com o restante do mundo. A primeira enfatizava o isolacionismo; a segunda defendia o envolvimento direto em assuntos europeus. O resultado do choque entre essas duas percepções não foi a vitória absoluta de nenhuma delas, mas a preponderância de uma sobre a outra em determinadas circunstâncias ou situações. Isso se refletiu em dois momentos de forma bastante clara. O primeiro foi a demora da entrada nos Estados Unidos no conflito; o segundo foi a incapacidade de o país chegar a um consenso que o inserisse no novo arranjo proposto em Versalhes, apesar do auxílio decisivo que forneceu aos países aliados na Primeira Guerra Mundial.

O resultado foi o descompasso entre a crescente capacidade de os Estados Unidos agirem na economia européia e o relativamente modesto papel desempenhado nas questões internacionais após-1919.

Existem, pois, dois pontos merecedores de atenção nos livros didáticos em relação aos Estados Unidos e a Primeira Guerra. O primeiro é o envolvimento do país no conflito; o segundo é como o país se saiu nas negociações de paz no imediato pós-guerra.

Em relação ao primeiro ponto, é interessante observar o que acontece nos livros mais recentes. Mário Schmidt¹³⁴ tenta montar um grande modelo explicativo de matriz econômica sobre o envolvimento americano na Primeira Guerra Mundial:

Os Estados Unidos da América assistiam àquilo [a primeira guerra] tudo sem se mover. De certo modo, ganhavam dinheiro com a matança. Estavam vendendo alimentos, combustível, produtos industriais e máquinas para a França e a Inglaterra. Tudo pelo sistema de crediário. Promoção do tipo: 'Compre agora e pague só depois que a guerra acabar'.

Na Europa, depois de três anos de guerra, os dois lados adversários estavam esgotados. Ninguém agüentava mais a destruição, a fome, as matanças.

Os grandes empresários norte-americanos, que haviam exportado para a França e a Inglaterra, ficaram preocupados: 'E se eles perderem a guerra? Simplesmente não conseguirão mais nos pagar as mercadorias que compraram da gente. Nossos preciosos lucros estão ameaçados! A Alemanha não pode vencer esta guerra!'.

¹³⁴ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*: 8ª série. São Paulo: Nova Geração, 2001. p. 29.

Os grandes monopólios dos EUA começaram então a patrocinar campanhas na grande imprensa a favor da entrada do país na guerra. Acusavam os alemães de querer 'destruir a civilização', exaltavam o povo americano a 'defender os valores da América'.

Em abril de 1917, forças militares norte-americanas foram despejadas na Europa. O equilíbrio estava rompido. As potências centrais não puderam resistir ao sangue novo e, uma a uma, foram se rendendo. Em 1918, terminava a guerra.

Schmidt é um autor representativo na medida em que busca escrever com estilo envolvente. No entanto, em busca de uma narrativa mais compreensível ou de mais fácil leitura, simplifica excessivamente a explicação de como a guerra foi vivida por toda uma geração. Para ele, o conflito não foi nada senão um grande movimento de obtenção de lucros. O problema é que, dessa forma, acaba por deixar de lado o papel da política e da forma como as decisões internas têm repercussão nos assuntos externos em uma sociedade de massas.

Certamente a economia teve um papel relevante no desenrolar da participação americana na Primeira Guerra, mas houve um grande debate político em torno do tema. O próprio Woodrow Wilson se reelegeu presidente em 1916 com slogans como “Ele nos manteve fora da guerra”¹³⁵.

O problema, no modelo de Schmidt, é uma explicação que se torna monolítica, ainda mais se observamos que a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra foi antecedida de grandes discussões públicas entre favoráveis e contrários ao envolvimento nos acontecimentos na Europa.

No último parágrafo não comenta como a ação se deu no campo militar, ou como a influência econômica foi decisiva para a vitória dos aliados. Não há nenhum dado ou exemplo. O que resta, em Schmidt, é a visão de que alguns poucos agem como verdadeiros manipuladores da realidade, controlando a teia dos acontecimentos, com poder quase sobre-humano.

Ele insiste, no entanto, que os Estados Unidos lutaram a guerra para garantir vantagens econômicas.

¹³⁵ Cf BRINKLEY, Alan. *The Unfinished nation: a concise history of American nation*. v. 2. 4ª ed. New York: McGraw-Hill, p. 605.

Schmidt afirma que:

*o grande vencedor foram os EUA. Seus soldados lutaram na Europa para salvar os lucros dos grandes empresários. Agora o país era, disparado, o mais rico do mundo. Metade de todas as indústrias da Terra estavam nos EUA. Os europeus deviam fortunas aos americanos*¹³⁶.

No caso, a impressão que remanesce é que Schmidt está mais interessado em expressar uma opinião – os Estados Unidos são imperialistas – do que apresentar um quadro de como se deu a participação americana no conflito. Em suma, a concepção de história de Schmidt é intencionalista e reducionista na medida em que transforma a participação americana na guerra em uma conspiração para a defesa dos interesses dos grandes empresários do país na Europa.

O segundo ponto do qual se falou foi o das negociações no imediato pós-guerra. Como os Estados Unidos se comportaram?

Schmidt afirma que¹³⁷:

*O presidente Wilson, dos EUA, era contra a cobrança dessa indenização [pela culpa pela guerra] da Alemanha. Propôs um plano de paz, os chamados **14 Pontos de Wilson**. O governo americano avaliava que pisotear a Alemanha só serviria para desequilibrar a Europa. Os vencedores, porém, não lhe deram ouvidos. Exigiram o pagamento da Alemanha.*

Este é um ponto que você precisa destacar: naquela época, os EUA não tinham o costume de intervir em outras áreas do mundo. O governo dos EUA havia sempre se conformado em influenciar seu quintal, isto é, o México e a América Central. A não ser em casos raros, como nessa participação na guerra européia, eles permaneciam isolados. Pois foi isso que fizeram após a Primeira Guerra Mundial: aceitaram as decisões européias. Só voltariam a participar profundamente dos assuntos europeus durante a Segunda Guerra Mundial.

(...)

¹³⁶ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*: 8ª série. São Paulo: Nova Geração, 2001. p. 30.

¹³⁷ Idem.

Em 1919 foi criada a Liga das Nações, uma assembléia de representantes dos países do mundo sediada em Genebra (Suíça). Seu objetivo era ajudar a resolver pacificamente todos os conflitos do planeta. No entanto, a Liga das Nações fracassou. Para começar, os EUA não participaram. A Alemanha ficou de fora e a Rússia acabou se retirando.

De um lado, o autor tende a homogeneizar o que foi a guerra para os Estados Unidos e da forma como o tema foi discutido internamente. Nesse país, os tratados internacionais devem passar pela ratificação do Senado, o qual, dominado pelos republicanos – adversários de Wilson, democrata – opuseram-se fortemente à forma como o presidente havia negociado em Versalhes, apresentando mais de cinquenta emendas. O próprio Wilson se mostrou incapaz de negociar internamente, de tal modo que não se mostrou disposto a barganhar qualquer modificação naquilo que acordara em Versalhes, preferindo a recusa do tratado à sua aprovação com qualquer modificação.

Diante de um impasse político interno, o tratado não foi sequer posto em votação. Além disso, é relevante observar que durante os últimos dezoito meses de seu mandato, Wilson – em razão de um derrame cerebral – esteve semi-incapacitado fisicamente.

Em suma, existe uma dificuldade para o autor compreender que, dentro de um Estado, existem forças divergentes a lutar por posições ideológicas conflitantes. Na medida em que essas posições são entendidas como sendo homogêneas, há um empobrecimento do debate político que se expõe ao aluno.

Gilberto Cotrim, por sua vez, informa que os Estados Unidos entraram no conflito a partir do ataque de submarinos alemães contra navios americanos:

*a marinha alemã, utilizando-se de submarinos, afundou navios de países tidos como neutros, alegando que eles transportavam alimentos para os inimigos. Foi o caso, por exemplo, do afundamento dos navios Lusitânia e Arábia, dos Estados Unidos...*¹³⁸

¹³⁸ COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*. 8ª série. São Paulo: Saraiva. 2004. p. 20.

Sobre o fim do conflito, conclui que “o apoio financeiro e material dado pelo governo dos Estados Unidos ao entrar na guerra foi decisivo para a vitória da Entente e de seus aliados”.¹³⁹

A respeito do Tratado de Versalhes não diz como os trabalhos foram conduzidos, apenas conclui que as conseqüências foram:

*o conjunto de decisões impostas aos alemães provocou, em pouco tempo, uma intensa reação das forças políticas que se organizavam naquele país. Os alemães consideravam injustas, vingativas e humilhantes as condições do Tratado de Versalhes. Anos mais tarde, o desejo de mudar essas condições motivou o ressurgimento do nacionalismo alemão e uma intensa propaganda política, desempenhando importante papel entre as causas da **Segunda Guerra Mundial** (1939-1945).¹⁴⁰*

Cotrim abre, ainda, um outro tópico para tratar sobre a Liga das Nações. Sobre a não participação americana na entidade, afirma que “O senado americano vetou a participação dos Estados Unidos na Liga das Nações, pois discordava da posição fiscalizadora dessa entidade sobre a execução dos tratados internacionais firmados no pós-guerra”¹⁴¹.

Assim, o autor deixa da ausência americana na Liga das Nações e dos problemas com a ratificação do Tratado de Versalhes, ou seja, da incapacidade de um acordo político interno sobre as condições de paz.

Nos livros mais antigos, o conteúdo não é muito diferente. Silva observa que “sentindo-se prejudicado com a guerra submarina e alegando que os alemães haviam afundado navios americanos, o governo dos Estados Unidos declarou guerra à Alemanha”¹⁴², mas chega a conclusão que:

...na realidade, os norte-americanos estavam mais interessados na vitória da Entente. Primeiro porque, se a Tríplice Entente perdesse a guerra, os

¹³⁹ Ibidem. p. 21.

¹⁴⁰ Ibidem. p. 23.

¹⁴¹ Ibidem. p. 24.

¹⁴² SILVA, Francisco de Assis. Op cit. p. 141.

*países que a compunham ficariam arruinados e não poderiam saldar suas dívidas provenientes dos empréstimos e das compras de armas, munições, matérias-primas e alimentos. O prejuízo seria enorme para os Estados Unidos*¹⁴³.

Sobre a paz, rapidamente observa que os 14 pontos de Wilson fracassaram porque os aliados não o aceitaram. Não observa o papel do Senado americano na rejeição do tratado de paz.

Observa, por fim, que os Estados Unidos ascendem à condição de potência no cenário mundial.

Em suma, a explicação não mudou muito em livros escritos com quatorze anos de diferença.

Os demais livros seguem essencialmente pela mesma linha, com explicações superficiais, em que são deixadas de lado informações relevantes, como a discussão interna nos Estados Unidos sobre como os tratados de paz seriam negociados ou o porquê de os Estados Unidos terem se envolvido no conflito, cuja razão, resume-se para os autores, ao medo de perda dos investimentos realizados em um dos lados do conflito, ou seja, na Inglaterra e França. Nesse ponto, argumenta-se como se houvesse homogeneidade nos Estados Unidos e deixa-se passar em branco que o envolvimento do país nos assuntos europeus foi muito debatido internamente.

2.7. A grande depressão e o entre-guerras

A Grande Depressão de 1929 é outra oportunidade interessante para discutir a existência de diferentes possibilidades de explicação para a História. O que causou a crise econômica de 1929? A quebra da Bolsa de Valores é uma consequência da crise econômica ou é um evento gerado pelas mesmas causas? Além disso, a crise de 1929 foi resultado da superprodução ou foi causada por causas monetárias? Enfim, quais foram os resultados apresentados por programas de recuperação econômica ao longo dos anos 30?

¹⁴³ Idem.

Há uma série de questões instigantes que podem ser trabalhadas pelo professor junto aos seus alunos. Entretanto, na medida em que a maioria do professorado funda suas aulas nos livros didáticos, em que grau é oferecido material relevante para despertar a reflexão dos alunos?

De forma geral, haveria dois pontos importantes a enfrentar: as causas da Grande Depressão e o *New Deal*.

As causas que levaram à Grande Depressão são, ainda, motivo de controvérsia entre historiadores e economistas. No entanto, vale a pena refletir sobre a observação de Richard Marius e Melvin Page¹⁴⁴. Ao tratar da relação entre causa e consequência na historiografia, observam que não é porque dois fatos estão relacionados que um é causado pelo outro, ou seja, se a Bolsa de Nova York quebrou em 1929 não foi isso que necessariamente causou a Grande Depressão que aconteceu na década de 1930. Na verdade, observam eles, os dois eventos parecem ter sido motivados pelas mesmas razões.

E quais seriam tais causas?

Alan Brinkley¹⁴⁵ arrola pelo menos seis fatores que teriam sido responsáveis não tanto pela Grande Depressão, mas pela sua duração, superior a uma década. Elas são, a saber:

A primeira seria a dependência econômica de alguns poucos produtos, como automóveis e construção civil, que caíram de 11 para 9 bilhões de dólares entre 1926 e 1929. Além disso, a venda de automóveis caiu um terço nos primeiros nove meses de 1929. A par disso, inexistiriam indústrias que poderiam substituir aquelas que estavam em crise.

A segunda seria uma grande desigualdade econômica. Em 1929, depois de uma década de crescimento econômico, mais da metade das famílias americanas continuavam a viver próximos ou abaixo da linha de pobreza.

A terceira causa seria um sistema de crédito inadequado, causado por dois motivos: o primeiro era o endividamento excessivo dos fazendeiros e a baixa capacidade – em razão do baixo preço dos produtos agrícolas – de pagamento; a segunda era a concessão de empréstimos sem análise de risco, mesmo quando o dinheiro para empréstimos escasseou.

¹⁴⁴ Cf. MARIUS, Richard; PAGE, Melvin. *A short guide to writing about history*. 5ª ed. New York: Pearson Longman, 2005, p. 40.

¹⁴⁵ Cf. Brinkley, Alan. *The unfinished nation*. 4ª ed. New York: McGraw Hill. 2004. v. 2. p. 650-1.

A quarta causa seria a crise no comércio internacional, em razão da recuperação europeia com indústria e agricultura mais produtiva.

A quinta causa seria causada pelo sistema de pagamento de reparações de débitos da Primeira Guerra, que eram pagos com a tomada de novos empréstimos.

A sexta causa seria o sistema de tarifas de importações estabelecidos pelo Congresso americano, que fechou o mercado estadunidense para os produtos europeus, e estagnou o comércio internacional.

Em suma, esses seriam alguns dos consensos entre historiadores para a longa duração da Grande Depressão. Brinkley adverte, entretanto, que as causas ainda são motivo de debates entre historiadores e economistas, com a existência de diversas teorias concorrentes sobre o que teria causado a Grande Depressão de 1929.

Entre as muitas teorias existentes, ele ressalta duas. A primeira seria causada pela restrição da oferta de moeda, o que levou uma recessão a se tornar uma Depressão. A segunda seria resultado do baixo volume de gastos com investimento e consumo. Brinkley adverte, no entanto, que não existe um único consenso em razão das próprias implicações políticas de cada um dos modelos.

Como os livros didáticos abordam a questão, tendo em vista a possibilidade de várias interpretações divergentes?

Em *História e Vida Integrada*¹⁴⁶, Nelson e Claudino Piletti defendem que:

...não foi possível manter a economia em crescimento [nos anos 20] por muito tempo. Começaram a se formar grandes estoques de mercadorias que deixavam de ser comercializadas. A indústria foi obrigada então a diminuir suas atividades, provocando desemprego e baixa do poder aquisitivo da população.

Mario Schmidt, em seu *Nova História Crítica*¹⁴⁷, segue um caminho diferente. Para ele:

Na quinta-feira negra, 24 de outubro de 1929, começou a pior crise econômica da história do capitalismo. A bomba estourou na Bolsa de Valores de

¹⁴⁶ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida integrada*: 8ª série. São Paulo: Ática, 2004. p. 39.

¹⁴⁷ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*: 8ª série. São Paulo: Editora Nova Geração. 2004, p. 117.

Nova York. De repente, o valor começou a despencar. Os investidores correram para vender as ações, mas ninguém queria comprar, só vender. E os valores continuaram despencando. Um abismo que simplesmente levou à falência muitas empresas.

Continua ele¹⁴⁸:

O crack (quebra) da Bolsa de Nova York era apenas o começo. (...) Atenção, para você não se enganar; a crise realmente começou em 1929. Mas, em 1930, ela estava pior ainda. E foi piorando a cada ano que passava. Em 1934, a economia dos EUA produzia menos da metade do que produzia em 1929. Essa terrível crise atravessou a década inteira, período que ficou conhecido como a Grande Depressão.

Schmidt, pois, acaba por confundir a quebra da bolsa com a crise dos anos 30. Como advertem Marius e Page, a maioria dos historiadores e economistas, sejam quais forem as suas interpretações, tendem a concordam que a quebra da bolsa foi mais um dos sintomas da Grande Depressão.

Gilberto Cotrim¹⁴⁹, o terceiro dos livros mais recentes, segue a teoria de que a Grande Depressão foi causada pela superprodução, isto é, mais oferta do que compradores disponíveis. Vejamos:

Até por volta de 1925, as sociedades européias lutavam com dificuldade para reconstruir o que fora destruído na Primeira Guerra Mundial. Enquanto isso, os Estados Unidos apresentavam notável crescimento econômico. Estavam em condições de continuar vendendo aos europeus tudo o que eles precisavam: alimentos, máquinas, combustível, armas etc.

À medida que a reconstrução da Europa se processava, a estrutura produtiva dos países europeus também foi se reorganizando. Os industriais da Inglaterra, da Alemanha e da França procuraram modernizar rapidamente sua produção. Depois, tomaram uma série de medidas protecionistas para reduzir as importações americanas.

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*: 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 68-9.

Nos Estados Unidos, porém, o ritmo da produção industrial e agrícola continuava a crescer, ultrapassando as necessidades de compra do mercado interno e do mercado internacional.

Havia uma enorme quantidade de mercadorias para as quais não existiam compradores – ou seja, houve uma superprodução de mercadorias. Os preços despencaram, mas mesmo assim os Estados Unidos não conquistaram consumidores.

Os produtores agrícolas e industriais foram obrigados, então, a reduzir o ritmo de suas atividades e, com isso, demitiram milhões de trabalhadores. No decorrer da crise, o número de desempregados nos Estados Unidos chegou a mais de 15 milhões de pessoas.

Cotrim comete um erro de relação causa-efeito, a saber: não foram os europeus que estabeleceram tarifas protecionistas de início, mas foram consequência das tarifas Smoot-Hawley, assinadas pelo presidente Hoover em 1930¹⁵⁰ e cujo teor aumentava, em média 59% o imposto de importação de mais de 25 mil itens. Os europeus simplesmente retaliaram o aumento realizado pelos americanos.

Cotrim adota, ainda, a superprodução como a causa da Grande Depressão.

É importante observar que os livros mais recentes, ou seja, aqueles que, em tese, estariam mais adequados pelas avaliações levadas a cabo pelo PNLD, acabam por oferecer poucas novidades. Um deles confunde a quebra da Bolsa com a Grande Depressão, e outros dois insistem na mesma causa – a superprodução. Não que essa não seja uma possível explicação, mas os autores a assumem como a única.

Se os livros mais recentes abordam um tema tão rico de forma tão aligeirada, o que esperar dos mais antigos?

Os demais livros analisados seguem a interpretação de que a superprodução foi a causa da Grande Depressão. Silva, por exemplo, afirma que “...a falta de controle e planejamento da produção e a inexistência de uma análise mais aprofundada dos efeitos que esse crescimento desordenado poderia provocar geraram uma **crise de**

¹⁵⁰ Cf. WOODS Jr., Thomas E. Op. cit. p. 143.

superprodução”¹⁵¹. E que essa teria levado a crise financeira de 1929 – o *crack* da Bolsa de Nova York.

Uma exceção¹⁵² é o livro *Passaporte para a História*, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, que advoga que o colapso econômico se deu em razão da quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929.

Em suma, os livros didáticos acusam, ou a superprodução, ou a própria crise da Bolsa de Nova York como as causas da Grande Depressão, deixando de lado que se trata de tema controverso mesmo entre economistas e historiadores.

Logo no início deste tópico, afirmamos que haveria dois pontos a serem enfrentados. O primeiro era o das causas da Grande Depressão, e o segundo era o *New Deal*. Vamos, pois, a esse segundo quesito.

Existem alguns mitos a respeito do *New Deal*, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil. Um exemplo pode ser extraído do livro de Mocellin e Camargo¹⁵³. Afirmam eles:

Nos Estados Unidos, até 1929, existia um capitalismo liberal, em que o Estado não intervinha na economia. Para contornar a crise, o presidente Franklin Roosevelt estabeleceu uma nova diretriz econômica que ficou conhecida como New Deal (Novos Rumos), por meio do qual o Estado passou a intervir na economia, sepultando o velho liberalismo. Pouco a pouco, a crise foi sendo controlada.

Apesar de recente – editado em 2004 – o livro contém algumas sugestões que parecem ter se tornado lugar-comum. O primeiro é o significado do *New Deal*, que sugere uma política, ou um conjunto de políticas públicas coordenadas. O segundo é a idéia que o *New Deal* seria uma novidade na forma como as políticas públicas eram feitas nos Estados Unidos. A terceira é que teria sido uma solução para a Grande Depressão.

Como observa Alan Brinkey¹⁵⁴, o *New Deal* foi uma série de experimentos levados a cabo pelo Governo Federal para aliviar o desemprego e a pobreza, evitar futuras crises e

¹⁵¹ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 153.

¹⁵² MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História*: 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil. 2004. p. 190-1.

¹⁵³ MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Passaporte para a História*: 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil. 2004. p. 191.

encerrar a Grande Depressão. Em todos esses objetivos, teve sucesso apenas parcial. Além disso, a estrutura econômica americana permaneceu, basicamente, a mesma de antes de 1933, apesar do surgimento de novas agências reguladoras, e, mais importante, nada do que foi feito pelo *New Deal* levou a Grande Depressão a um fim.

O fim da Depressão, de fato, se deu apenas com a entrada dos Estados Unidos na guerra quando praticamente um quarto da mão-de-obra disponível foi convocado para as Forças Armadas. Antes disso, em 1937, os índices de desemprego estavam quase tão altos quanto no início do governo Roosevelt, em 1932.

Os livros didáticos analisados, sem exceção, tendem a seguir o que é afirmado por Mocellin e Camargo, ou seja, o *New Deal* foi um período de grande intervencionismo na economia, com aumentos significativos de gastos governamentais e, conseqüentemente, recuperação econômica por meio dessa estratégia. Em suma, sejam os livros mais antigos ou os mais novos, existe um consenso sobre a questão que nem mesmo programas como o PNLD levaram os autores de livros didáticos a repensar a questão e o impacto do *New Deal* sobre a economia americana.

2.8. A Segunda guerra mundial

A Segunda Guerra Mundial foi um ponto de inflexão no modo de os Estados Unidos se relacionarem com o restante do mundo. Se até então, o isolacionismo fora uma corrente política forte dentro do país, posteriormente, perdeu apoio e praticamente desapareceu do cenário político. Apesar de pouco abordado nos livros didáticos, esse ponto é importante na medida em que alterou a forma como os Estados Unidos pautaram suas políticas com o restante do mundo.

Importante, ainda, é que esse movimento se inicia antes mesmo da participação armada americana após o ataque japonês a Pearl Harbor.

Francisco de Assis Silva¹⁵⁵ percebe, mesmo que não explicita, esse movimento, mesmo sem explicitá-lo:

¹⁵⁴ Cf. BRINKLEY, Alan. *The unfinished nation: a concise history of the american people*. 4ª ed. New York: McGraw-Hill. v. 2, p. 699.

¹⁵⁵ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 165.

Em 1941, os Estados Unidos entraram na guerra, após o ataque japonês à base naval norte-americana de Pearl Harbor, no Havaí, em dezembro daquele ano.

Meses antes da entrada dos Estados Unidos na guerra, o presidente norte-americano Roosevelt já havia se encontrado com o primeiro-ministro inglês Churchill e nesse encontro ficou combinado que, se os Estados Unidos entrassem na guerra, despenderiam todos os seus esforços para derrotar os alemães e seus aliados.

Antes mesmo desse encontro, os norte-americanos procuraram desenvolver sua produção de armas e equipamentos bélicos, que eram enviados à Inglaterra, além de fazer grandes empréstimos em dinheiro, que seriam pagos após a guerra.

Quanto ao ataque japonês a Pearl Harbor, este se explica pelos choques imperialistas entre os Estados Unidos e o Japão na região do Oceano Pacífico.

Os norte-americanos haviam iniciado um bloqueio econômico ao Japão, além de congelar os saldos bancários dos japoneses nos Estados Unidos, devido ao fato de o Japão ter ocupado a China e regiões do sudeste asiático, que até então pertenceram à França.

Outro autor que enfatiza o envolvimento cada vez maior na política internacional, antes mesmo da entrada oficial na Segunda Guerra, é José Jobson Arruda¹⁵⁶:

...os Estados Unidos também tinham interesses econômicos na China. Por isso, o governo norte-americano protestou junto ao governo japonês pelas suas ações expansionistas e impôs um bloqueio econômico ao Japão, cortando o fornecimento de produtos estratégicos e congelando os saldos bancários japoneses nos Estados Unidos. No dia 7 de dezembro de 1941, forças japonesas reagiram ao bloqueio, bombardeando a base que os americanos tinham no Havaí. Esse fato precipitou a entrada dos Estados Unidos na guerra ao lado dos aliados.

(...)

Havia algum tempo que o presidente Roosevelt tentava convencer os norte-americanos de que os Estados Unidos não podiam permanecer neutros

¹⁵⁶ ARRUDA, José Jobson. *História Integrada*: 8ª série. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 114.

indefinidamente. Em novembro de 1941, passou a dirigir a economia para a produção de guerra: armas, aviões, navios, tanques, etc. Em outubro, Roosevelt encontrara-se com Churchill, primeiro-ministro inglês, a bordo do navio Augusta para combinarem a entrada dos Estados Unidos na guerra. Portanto, o ataque japonês, dois meses depois, à base americana no Pacífico apenas apressou a participação direta dos americanos na ação contra os países do Eixo.

Os demais livros, no entanto, tendem a focalizar apenas a entrada dos Estados Unidos, a partir de 1941, com o ataque japonês à base de Pearl Harbor, e a enfatizar o conflito no cenário europeu. No caso do cenário do Pacífico, enfatiza-se o ataque nuclear às cidades de Hiroxima e Nagasáqui.

Sobre esse último ponto, dois livros – *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt e *História e Vida Integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti – insistem que a bomba atômica foi lançada como demonstração de poder diante dos soviéticos, apesar de essa ser uma questão ainda controversa.

A respeito das conseqüências do conflito, os livros enfatizam, de modo geral, o declínio da Europa como centro de poder e o surgimento dos Estados Unidos e da União Soviética como as duas novas grandes potências. Além disso, assinalam o início da era nuclear e da Guerra Fria.

2.9 A guerra fria e os tempos modernos

O fim da Segunda Guerra Mundial representou um ponto de inflexão na política externa americana em razão do colapso econômico e político das potências européias. Esse novo arranjo deixou para trás o isolacionismo, que fora forte até o período anterior à Segunda Guerra, e levou à divisão do espaço internacional com a União Soviética.

Essa nova situação no sistema de poder internacional levou à ocupação do espaço vazio deixado pelos europeus por duas potências que criaram um novo conflito, que apesar de nunca ter chegado ao enfrentamento direto, durou mais de quarenta anos.

A par disso, as causas desse embate ainda são controversas, na medida em que os historiadores divergem sobre quem seria o principal responsável e as razões porque o conflito durou tanto sem um enfrentamento armado.

A Guerra Fria, é importante frisar, se inicia antes mesmo do final da Segunda Guerra Mundial, no momento em que os objetivos buscados por Estados Unidos e União Soviética vão se mostrando crescentemente conflituosos: os resultados das Conferências de Paz se descolam do acordado nos tratados entre os vencedores e se vinculam, mais e mais, a questões que foram deixadas para discussão posterior.

A morte de Roosevelt, em abril de 1945, torna Harry Truman presidente americano e, ao contrário da política mais pragmática do seu predecessor, parte para uma clara política de contenção das ações soviéticas no mundo. Isso é revelado na iniciativa política de oferecer ajuda econômica aos países europeus, pela formação de uma aliança militar com os países europeus ocidentais e, principalmente, na decisão de impedir a possível expansão comunista em qualquer lugar onde ela pudesse ocorrer, mesmo que não houvesse interesses estratégicos, militares ou econômicos diretamente envolvidos.

A primeira demonstração dessa opção de política externa se deu na Guerra da Coreia, território antes japonês que fora dividido em zonas de ocupação americana e russa.

A política externa americana em relação à União Soviética, fato importante para o aluno, teve mudanças significativas ao longo da Guerra Fria, em especial a partir do momento em que a bomba atômica se tornou disponível para ambos os lados. A partir daí ambos transferiram as ações para o Terceiro Mundo, o qual se tornou mais e mais instável politicamente.

Os atritos entre Estados Unidos e União Soviética – como os provocados pela construção do muro de Berlim, em 1961, e pela instalação de mísseis em Cuba, em 1962 – acabaram, ou com a aceitação da situação *de facto*, caso do muro, ou com o recuo de um dos lados, como na crise cubana.

Os enfrentamentos, a partir de meados dos anos 50 se deram no Oriente Médio, no Sudeste Asiático e na América Latina. Nessa última, a política americana que era, até os anos 30, de não interferência, passou a ser de intervenção direta nos assuntos da região, apesar de tentativas de projetos de desenvolvimento pacífico durante o governo Kennedy.

Os Estados Unidos partiram para ações de intervenção direta nos assuntos internos dos países latino-americanos, fosse pelo financiamento de facções aliadas, fosse pela intervenção direta ou pelo fornecimento de apoio militar. Só não intervieram em Cuba, onde um governo comunista se instalou após a derrubada da ditadura de Fulgência Batista, em 1959. A frase atribuída ao Secretário de Estado americano de 1933 a 1944, Cordell Hull, “*He may be a son-of-a-bitch, but he is our son-of-a-bitch*”¹⁵⁷ a respeito do ditador dominicano Rafael Trujillo, se tornou um quase lema do realismo adotado pelos Estados Unidos durante a Guerra Fria.

O conflito mais traumático para os Estados Unidos se deu, no entanto, no Sudeste Asiático, onde a política de contenção a qualquer custo foi levada ao seu extremo e se constituiu no maior desastre militar da história americana.

De certa forma, o fim da Guerra do Vietnã, nos anos 70, esgotou o modelo de contenção a qualquer custo e levou ao estabelecimento da chamada “*détente*”, isto é, a tentativa de políticas de limitação de determinados tipos de armamentos nucleares. Em relação ao Terceiro Mundo, buscou-se evitar novos envolvimento diretos.

Nos anos 80, durante o Governo Reagan, há a retomada de políticas mais agressivas, com o apoio a ditaduras ou grupos de direita na América Central e Caribe, iniciativas em favor do programa antimíssil conhecido como “Guerra nas Estrelas” ou a denúncia do tratado SALT II, relativo ao controle de armas.

O fim da Guerra Fria, no entanto, não se deu pela vitória de um lado sobre o outro, mas pelo colapso econômico soviético e pelas decisões do então secretário do partido comunista, Mikhail Gorbachev, em tentar reformar a economia e a política soviética por dentro, o que, em um período curto de tempo, levou à falência do próprio regime.

Em suma, em relação à Guerra Fria e à maneira como os Estados Unidos se comportaram, há uma história bastante complexa, com diversas reviravoltas que se dão na medida em que há o sucesso ou o fracasso de determinadas políticas adotadas.

E qual a relação dos livros didáticos com esse breve quadro da Guerra Fria?

Francisco de Assis Silva, escrevendo em 1990, ou seja, nos momentos finais da Guerra Fria, comete alguns exageros. Afirma que “o avanço do socialismo [em 1945] foi

¹⁵⁷ http://www.everything2.com/index.pl?node_id=1177143 acessado em 31 jan. de 2007.

inicialmente apoiado pelos Estados Unidos e pela União Soviética”¹⁵⁸, em razão de os soviéticos terem ocupado o leste europeu e algumas regiões do extremo oriente, como o norte da Coreia. Aí, há uma confusão entre apoio (que não houve) com a negociação dos espólios de guerra e áreas de influência.

Além disso, definições são sempre problemáticas. Segundo ele:

*Entende-se por Guerra Fria a guerra ideológica entre a superpotência capitalista (Estados Unidos) e a superpotência socialista (União Soviética), cada qual procurando ampliar suas áreas de influência no mundo, em defesa de seus interesses ideológicos, políticos e econômicos*¹⁵⁹.

Além da tautologia quando trata de ideologia, a definição é tão imprecisa que serve para qualquer conflito.

Também comete imprecisões ao definir a Doutrina Truman, especialmente por não tratar do seu essencial, ou seja, da política de contenção do avanço soviético.

Apesar de fazer uma boa narrativa do que foi a Guerra Fria, em alguns momentos, há frases sem complemento. Exemplo: quando trata da Guerra do Vietnã: “...a expansão socialista na Ásia afetava interesses norte-americanos”¹⁶⁰. Quais interesses, especialmente se o Vietnã não tinha, antes, nenhuma importância estratégica para os Estados Unidos?

Em seu livro de 2001, Francisco de Assis Silva elabora um texto muito mais enxuto, evitando detalhes ou definir o que foi a guerra fria, informando apenas que foi o conflito entre o capitalismo e o socialismo.

Em outro livro recente, de Nelson e Claudino Piletti, há ênfase no aspecto econômico:

...o bloco liderado pelos Estados Unidos compreendia os países da Europa ocidental, da América (com exceção de Cuba), numerosos países da África, da Ásia e da Oceania. Esses países adotavam o sistema econômico capitalista ou de economia de mercado.

¹⁵⁸ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 170.

¹⁵⁹ Ibidem. p. 170.

¹⁶⁰ Ibidem. p. 176

A União Soviética, por sua vez, reunia sob sua liderança o conjunto de países chamados socialistas, que adotavam o sistema de economia planificada. Pertenciam a esse bloco os países da Europa do Leste, alguns países da África e da Ásia, além de Cuba (a partir de 1961).¹⁶¹

Comparando-se com o livro que escreveram em 1990, também nos estertores da Guerra Fria, os Piletti escreveram um texto muito mais elaborado. Na obra mais antiga, sequer tratam especificamente da Guerra Fria; referem-se apenas à divisão do mundo entre capitalismo e socialismo e a alguns conflitos no Terceiro Mundo. Deixam de lado, todavia, o que teria causado esses conflitos, ou o que seria a Guerra Fria.

Outra obra recente, *Saber e fazer História*, de Gilberto Cotrim, insere a Guerra Fria como um dos fatos de um contexto maior, o Pós-Guerra. De um capítulo de oito páginas, o tema fica com três. Mas é um texto fragmentado, em que, por exemplo, um parágrafo fala da fundação da OTAN e do Pacto de Varsóvia, e, o seguinte, de *Perestroika* e *Glasnost*.

O texto tende, assim, a ser enxuto. Um exemplo¹⁶²:

Iniciada em 1946, a Guerra Fria caracterizou-se pela extrema rivalidade entre os Estados Unidos e a União Soviética. Um acusava o outro de pretender dominar o mundo e o próprio adversário. Prevendo um eventual confronto militar direto, os blocos rivais trataram de aumentar suas forças, com a formação de alianças supranacionais e a corrida nuclear armamentista.

Os textos, quão mais recentes são, diminuem o espaço dedicado à Guerra Fria. Uma exceção que merece ser citada é o livro de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, *Passaporte para a História*, que faz uma boa síntese do período.

Por fim, se os livros editados no início dos anos 90 dão grande ênfase ao tema, aqueles publicados mais de uma década depois, em geral, acabam por inserir a Guerra Fria em um contexto de pós-Segunda Guerra, juntamente com outros temas que adquirem relevância para os autores no início do século XXI, como a desigualdade entre os países, a questão ecológica, entre outras.

¹⁶¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida integrada*: 8ª série. São Paulo: Ática, 2002. p. 96.

¹⁶² COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História*: 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 100.

3. COMO SE ESCREVE UM LIVRO DIDÁTICO: PNLD, BIBLIOGRAFIAS E FONTES

Este terceiro capítulo dá seqüência ao que foi tratado no segundo, ou seja, ao conteúdo dos livros didáticos.

Posto isso, vale observar o que Renilson Rosa Ribeiro, em artigo publicado em número especial da revista *História Viva*,¹⁶³ dedicado às explorações marítimas portuguesas, aborda em relação ao ensino de história. Uma questão que ele levanta é relevante para este trabalho. É no momento em que Ribeiro recorda que:

“O historiador francês Marc Ferro, nas primeiras linhas de seu conhecido livro a respeito da história ensinada às crianças em diferentes partes do mundo, afirma que ‘a imagem que temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos contada quando éramos crianças’. Ele argumenta que mesmo que a essas imagens outras venham se misturar ao longo do tempo, são as primeiras que permanecem, constituindo traços marcantes de nossas primeiras curiosidades, desejos e emoções”.

Essas observações servem para distinguir o que foi feito no primeiro capítulo do que será feito neste.

No primeiro capítulo foram enfatizadas as condições externas do livro didático. Em outras palavras buscou-se compreender como o livro didático é produzido dentro de uma perspectiva em que suas características de mercadoria, depositário de conteúdos e suporte para o professor, foram enfatizadas e de como tais elementos são fundamentais para a compreensão de como os livros didáticos são produzidos e para que servem.

É impossível, como observa Ferro, esquecer que o livro didático é um formador sobre o que o aluno virá a entender por história ao longo da vida.

Neste capítulo, pretende-se analisar o livro didático por meio de três aspectos que influenciam a sua escrita:

O primeiro deles é o próprio PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, para livros escritos a partir de 1998. Na última década acentuou-se a preocupação a respeito da

¹⁶³ RIBEIRO, Renilson Rosa. Uma história mal contada. *História Viva Grandes Temas*, São Paulo, n° 14, p. 55, s/d.

produção de um material com conteúdo de qualidade e no plano metodológico-didático. É o que veremos a seguir, ao tratar do PNLD e do caso de uma coleção de livros que tenta se ater aos princípios desse programa.

O segundo é a bibliografia utilizada pelos autores de livros didáticos.

O terceiro diz respeito aos recursos de linguagem (gráficos, mapas, ilustrações etc) utilizados nos livros didáticos.

3.1 O Programa Nacional do Livro Didático

Cidadão parece ser uma palavra mágica. Em artigo publicado na revista *Nossa História*, Jane Cristina da Silva, coordenadora-geral da Secretaria de Educação Básica – SEB – do Ministério da Educação – MEC – insiste que o processo de avaliação levado a cabo pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶⁴,

[começou] com três critérios básicos (...) para aprovar ou não um material: ausência de preconceito, erros conceituais ou inconsistência. Mas, desde 2004, também estamos mais rigorosos com questões éticas na avaliação dos livros, como dar visibilidade às minorias e mostrar como elas são fundamentais na construção da cidadania e do espaço de poder.

E ela adiante continua:

Os critérios do MEC impedem isso [o dirigismo ideológico] já que não deixam o autor escrever o que quiser, como cometer o erro de, por exemplo, contar a história do ponto de vista apenas dos vencedores, dos heróis. O que se quer é evitar erros de conceito na atual tradição historiográfica. Não queremos contribuir para a formação de não-cidadãos.¹⁶⁵

¹⁶⁴ HAAG, Carlos. O negócio do saber impresso. *Nossa História*, São Paulo, nº 29, p. 79-80. mar. 2006.

¹⁶⁵ *Ibidem*. p. 80.

A afirmação é contraditória porque ao mesmo tempo em que afirma que o MEC impede o dirigismo ideológico, os critérios do Ministério impedem o autor de escrever o que quiser, ou seja, há determinados parâmetros que são aceitáveis e outros que não. Pode parecer óbvio, mas é importante ressaltar esse ponto.

Neste capítulo, buscamos olhar como são formados os conteúdos dos livros didáticos. Apesar da defesa do MEC, os livros didáticos correm sempre o risco de se transformarem em autênticos manuais de doutrinação. Esse fato é mais relevante, ainda, quando se leva em conta que, provavelmente, a obra didática será a única de História que boa parte dos alunos terão acesso ao longo da vida. É esse conhecimento, mal ou bem adquirido, que ajudará o aluno a formar opiniões ao longo de sua vida pós-escolar. Para utilizar as palavras da coordenadora do MEC, o objetivo do livro didático é o de formar cidadãos. Todavia, há uma diferença fundamental entre aquilo como as coisas se apresentam e como são.

No capítulo anterior, atravessamos os principais temas que são tratados nos livros didáticos de História do ensino fundamental quando o objeto são os Estados Unidos. Apesar de, em diversas ocasiões, apontarmos equívocos, não buscamos realizar um “tribunal das belas mentiras”, para se utilizar a imagem bastante popular nos anos 1970, mas encontrar determinados temas que são recorrentes nos livros didáticos e perceber como tal abordagem é realizada.

Agora, é o momento de buscar verificar até que ponto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, estabelecidos em 1998, e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, acabaram por transformar o livro didático na parte final da década de 1990.

Há contradição entre o que afirma a coordenadora do MEC e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN, como eles se descrevem, não são impositivos, mas recomendativos. Vejamos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à

*diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas*¹⁶⁶.

A coordenadora afirma que existe, na verdade, um determinado conteúdo que deve vir a ser transmitido ao aluno para que se atinja o objetivo de transformá-lo em cidadão. Esse “cidadão”, no entanto, nem sempre é claramente definido.

De qualquer maneira, se, em tese, o PCN é flexível, na prática, os livros didáticos, buscam se adaptar, em maior ou menor grau a ele e ao Programa Nacional do Livro Didático. É claro que, de um modo ou de outro, os livros adotam o viés dos avaliadores, ou, pelo menos, como em qualquer prova, buscam um resultado que seja satisfatório aos olhos de quem avalia.

Isso, claro, é algo que não é explícito. Segundo Maria Encarnação Beltrão Sposito e Tânia Regina de Luca¹⁶⁷:

...não há nenhuma prescrição que cerceie as opções escolhidas pelos responsáveis pela confecção dos livros didáticos. Pode-se afirmar que há uma perspectiva claramente definida quanto às necessidades de ofertar ao professor e às escolas de todo o país possibilidades múltiplas de escolha, para que se possa optar pelo material que for mais adequado ao projeto político-pedagógico e à realidade escolar.

O mesmo tom prevalece quando se toca na questão dos conteúdos, que são referidos de modo genérico: ‘os conteúdos históricos apresentados deverão se somar às estratégias adequadas para criar as condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de compreender a trama social que caracteriza a sociedade em que vivemos’ (Edital de convocação..., 2004). Espera-se que o texto didático, o material iconográfico, as atividades propostas, fontes e excertos escolhidos componham estratégias pedagógicas que contemplem a construção das noções e conceitos fundamentais da disciplina, tais como tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, trabalho e poder.

¹⁶⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988, p. 50.

¹⁶⁷ SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; LUCA, Tânia Regina de. Avaliação de livros didáticos de geografia e história: relato de experiência In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajatória e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 565.

Se, em linhas gerais, as autoras defendem que há um espaço bastante amplo de criação para o autor do livro didático, em outro ponto do mesmo artigo, no entanto, elas esclarecem que o caráter prescritivo surge em dois momentos. O primeiro quando da exclusão de uma obra; o segundo quando do estabelecimento de critérios classificatórios¹⁶⁸:

O documento assume caráter prescritivo ao explicitar os critérios de exclusão próprios da área. No âmbito dos erros conceituais, são destacados: o anacronismo, que consiste em interpretar o passado com base em valores, crenças e ideais que não são os da época em estudo; o voluntarismo, ou seja, aplicar uma teoria a priori sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar; e o nominalismo, quando a análise proposta se abstrai da realidade vivida pelos sujeitos em nome de instituições ou categorias de análise. Além do tratamento conceitual correto, a coleção deverá oferecer oportunidades para o desenvolvimento das noções e dos conceitos fundamentais da disciplina.

E, ainda,

O texto legal estipula, ainda, os critérios classificatórios segundo os quais as coleções não excluídas devem ser avaliadas: atualização historiográfica e pedagógico-metodológica; explicitação da opção metodológica; apresentação dos conteúdos a partir de um problema ou conjunto de problemas articulados à realidade próxima dos alunos; ausência de estereótipos, como a identificação da história a verdades absolutas, heróis, datas e fatos, ou a utilização de caricaturas de períodos ou personagens; ausência de simplificações explicativas de cunho valorativo, processual, comparativo ou teórico conceitual; presença e efetiva utilização de fontes históricas, textos complementares de natureza variada, imagens e recursos visuais adequados, problematizados e mobilizados para auxiliar na compreensão dos conteúdos¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 566.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 566-7.

Um parêntese é preciso aqui. A avaliação faz parte de qualquer política pública e é positiva na medida em que dinheiro do Estado e, portanto, de todos os cidadãos é gasto. Evidencie-se, pois, que o processo de avaliação é salutar. A respeito, aliás, vale observar as palavras de Maria Encarnação Beltrão Sposito¹⁷⁰, parecerista do PNLD entre 1997 e 2005, que escreve:

Embora sejam os autores e editoras os agentes de produção, divulgação e venda de livros didáticos, o que se avalia não são suas práticas, seus indicadores (de venda ou preferência pelos professores, por exemplo), mas sim as obras, propriamente ditas, tomando-se como referência sua dimensão científica e pedagógica.

(...)

Essa especificidade teve força muito grande na condução dos debates sobre a pertinência ou não de se avaliar livros didáticos, nos primeiros anos que se seguiram à implementação desse programa, gerando a divulgação de diferentes pontos de vista pela imprensa nacional.

Atualmente, esse aspecto continua a aparecer nos debates, ainda que com menor força, em encontros científicos em que autores comparecem aos debates ou em oficinas que são realizadas com professores da rede oficial de ensino público, para divulgar os resultados e os parâmetros das avaliações dos livros didáticos.

Nossa posição em relação a este dilema é clara e já assumida publicamente: a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra.

É mais que razoável que o Estado avalie aquilo que compra; adquirir livros didáticos não é o mesmo que comprar material de escritório. Ao se avaliar livros didáticos, faz-se a seleção do material mais aceitável pelos avaliadores e os livros didáticos – se as editoras pretendem continuar no ramo e vender para o Estado – devem seguir aquelas propostas estabelecidas pelo Governo Federal.

¹⁷⁰ SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 22.

Esse é um efeito colateral do processo de avaliação. Merece e deve ser explicitado quando se trata de um trabalho que aborda o conteúdo de livros didáticos. No entanto, está muito além do objetivo aqui pretendido sugerir ou propor mudanças no modelo de avaliação de livros didáticos, mas este ponto deve ser explicitado.

É relevante, também, o fato de que o circuito de avaliação faz o trânsito Estado-editoras, deixando de lado os professores, mesmo que esses sejam, no final das contas, juntamente com os alunos, os usuários finais do livro didático. Como observam Holien Gonçalves Bezerra e Tânia Regina de Luca¹⁷¹:

Constata-se o distanciamento entre três momentos cruciais da política sobre as questões relacionadas aos materiais didáticos para o sistema educacional: os processos de avaliação, de escolha, que é feita pelos professores, dificilmente leva em consideração o longo processo de avaliação que o precedeu e que resultou em um Guia do Livro Didático, espelho do trabalho de avaliação. O Guia em geral é desconhecido dos professores, ou quando dele tem notícia, não é debatido para que se possam checar as opiniões dos avaliadores e dos usuários. Em pesquisa exploratória organizada pela Coordenação da avaliação de Geografia e História intitulada Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries, em diversas regiões do país, constatou-se o distanciamento dos processos de avaliação e de escolha.

Feitas essas observações, merece destaque a análise feita pelos mesmos autores, que trabalharam no PNL D durante vários anos. Segundo eles¹⁷²,

Para os livros destinados a alunos de 5ª a 8ª séries, a comparação entre os três PNL Ds realizados revela-se relativamente mais alentadora. Quando os livros dessas séries foram submetidos à avaliação pela primeira vez, em 1997 (PNL D 1999), houve um número alto de excluídos (54,5%), e uma quantidade inexpressiva (8,0%) para a categoria dos recomendados com distinção ou recomendados. Já entre os 37,5% que foram recomendados com ressalvas, notava-se uma distância qualitativa muito acentuada: alguns apresentavam possibilidades concretas de aproveitamento pelos professores e alunos, outros,

¹⁷¹ BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de Em busca da qualidade – PNL D História – 1996-2004 In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 46.

¹⁷² Ibidem, p. 48-9.

porém, apesar de não infringir os critérios do edital, apresentavam poucas oportunidades para o trabalho didático.

No PNLD 2002, nota-se um notório movimento na classificação dos livros: na categoria que pode ser considerada de melhor qualidade (RD e REC¹⁷³), o aumento não foi significativo – de 8,0% para 10,0%. O número que mais chama a atenção recai sobre os livros que, embora recomendados, mereceram ressalvas; os casos de exclusão diminuíram para 15%. Segundo análises da equipe avaliadora, a razão desse resultado deveu-se ao expediente, já apontado, de somente aceitar a inscrição dos livros que excluídos anteriormente, tivessem passado por reformulações. (...) Esses resultados podem ser considerados razoáveis, pois 75% dos livros foram recomendados com ressalvas.

O impacto mais positivo pôde ser sentido no PNLD 2005¹⁷⁴.

Os autores observam que, nesse último PNLD, os aprovados foram 75,9% e os excluídos foram 24,1%. Sobre essa última avaliação, os autores tecem algumas conclusões¹⁷⁵:

Tomando-se o conjunto das avaliações e comparando-se a situação das coleções, podem-se tecer considerações de ordem geral. Algumas coleções que haviam sido excluídas foram reformuladas, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação à editoração. Há coleções novas em que se percebe o padrão nitidamente superior ao das fases anteriores da avaliação. A maioria das coleções que haviam sido recomendadas com ressalvas permaneceu no mesmo patamar mediano, sem avanços efetivos. Há outras que apresentaram modificações muito mais de superfície e de aparência, ou seja, novo manual, novos exercícios, novas introduções de unidades ou capítulos, mas com a manutenção do texto antigo, linear e cronológico. O conjunto das inovações encontradas, tanto nas coleções modificadas quanto nas novas, diz respeito basicamente à metodologia da aprendizagem: não mais o estilo tradicional que invariavelmente consistia na exposição de conteúdos históricos e, ao final, questionários que visavam a verificar se aqueles conteúdos foram apreendidos pelo aluno. O estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a

¹⁷³ RD = recomendado com distinção; REC = recomendado.

¹⁷⁴ A avaliação passou a ser apenas recomendado ou excluído.

¹⁷⁵ BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Op. cit. p. 50.

memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. Os conteúdos históricos, por sua vez, aproximam-se mais da renovação historiográfica das últimas décadas. Sem entrar no mérito quanto ao grau de excelência conseguido nestes dois setores, metodologia da aprendizagem e conteúdos, é fato constatado que o impacto em algumas coleções de História foi sensível e promissor. Espera-se que o esforço renovador continue e, em futuro próximo, professores e alunos do Ensino Fundamental possam contar com uma gama mais variada de livros que efetivamente poderão ser auxílio eficaz em seu afã pedagógico.

Enfim, apesar de limitações – em especial no que se refere a relação direta editoras-Estado, sem passar pelos professores, e pelo enviesamento que o monopólio do Estado acaba por levar – é inegável que o PNLD, no curto espaço de tempo de sua existência trouxe diversas melhorias para os livros didáticos.

No entanto, no capítulo anterior, que dedicamos ao exame do conteúdo dos livros didáticos, podemos perceber que determinadas informações ou características do livro didático teimam em permanecer, mesmo havendo um programa estatal destinado, em última instância, a melhorar a qualidade das obras didáticas. Em muitos casos, concepções de história, de educação, de conteúdo permaneceram as mesmas ao longo de mais de uma década. Essas continuidades poderiam servir como um contra-argumento para um possível enviesamento gerado pela avaliação do livro didático. Entretanto, essa parece ser, antes, uma deficiência que permanece no processo de avaliação. Essa é explícita quando percebemos que os autores de livros didáticos procuram modernizar os livros em termos de linguagens, mas deixam, e muito, a desejar, quando tratam da elaboração do conteúdo, em que se repetem estereótipos e valores há décadas.

3.1.1. História Temática

No capítulo anterior, tratamos de diversas obras, entre as quais, aquelas que foram as mais escolhidas pelos professores. O leitor atento, todavia, percebeu que deixamos de lado uma das quatro coleções, a saber: *História Temática*, de autoria de Roberto Catelli Júnior, Conceição Aparecida Cabrini e Andréa Rodrigues Dias Montellato. Isso foi intencional na medida em que essa coleção adota uma perspectiva e uma organização

metodológica completamente diferente das demais dezenove. Ao contrário das outras, que preferem seguir um modelo cronológico, essa *História Temática* vai por caminho completamente diferente ao dedicar cada um dos livros da coleção a um tema, a saber: 5ª série, Tempos e Cultura; 6ª série, Diversidade Cultural e Conflitos; 7ª série, Terra e Propriedade; 8ª série, O Mundo dos cidadãos.

Há ganhos e perdas nessa abordagem.

Como observa José Alberto Baldissera¹⁷⁶:

A História é, na verdade, muito mais complexa, desordenada e imprevisível do que se pensa. Ela não é apenas conhecimento. É também uma tomada de consciência da própria evolução do homem e de sua introdução nesse processo. Assim sendo, a História também é, eminentemente, cultura.

(...)

Quando se estuda a História, há sempre uma tentação em se trazer o passado para o presente e de sobrepor o presente sobre o passado. Enfim, é muito fácil escorregarmos nas conclusões, principalmente por distorções de conceituação. Muitas vezes, transportamos conceitos atuais para épocas que a eles não se adaptam.

O risco apontado por Baldissera é uma constante na coleção. Na busca de elaborar ligações do passado com o presente, corre-se no fio da navalha de anacronismo ou de um presentismo, isto é, a tentativa de, a qualquer custo, relacionar o passado ao presente, mesmo que haja uma distância de espaço e de tempo abissais.

As perdas principais nesta obra, pelo menos no viés deste trabalho, que aborda os Estados Unidos, diz respeito ao fato que os estadunidenses se fazem presentes apenas em dois momentos. A primeira é relativa ao processo de independência, e a segunda, à Guerra fria.

Quanto ao primeiro, adota uma perspectiva bastante convencional ao tratar a independência a partir do estabelecimento das leis de taxaço, a partir da década de 1760. Afirma a existência de um mercado e de produção industrial, mas não aborda o porquê

¹⁷⁶ BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. 4ª ed. Porto Alegre. Evangraf, 1994. p. 145-6.

disso. Da mesma forma, fala da Constituição aprovada em 1787 e da eleição de George Washington como primeiro presidente, em 1789, mas sem entrar em detalhes.

Sobre a Guerra Fria, é também bastante sintético, com uma página dedicada ao tema. Evita entrar em detalhes, e não se utiliza de muitos “comos”, “ondes”, “porquês”, “quandos”, “quem” e tampouco oferece informação sobre, por exemplo, o impacto da Guerra Fria para o Terceiro Mundo.

Em suma, há, em toda a coleção, um caráter fragmentário, que pode causar ao professor mais problemas do que soluções. Ao realizar a opção de abandonar a cronologia, faz determinadas ligações que, em alguns casos, exigem contorcionismos por parte do professor. Um exemplo é a primeira parte do livro dedicado à 8ª série, intitulada *Os cidadãos e os excluídos*. Há quatro capítulos, a saber: “Globalização econômica e exclusão social”; “Direito à cidadania: a pólis na Grécia Antiga e a Revolução Francesa”; “Ideais iluministas e os ecos da Revolução Francesa na América”; “Princípios do liberalismo”.

Na tentativa de estabelecer temas relacionados, acaba por realizar determinadas conexões que acabam por soar como exageradas.

O próprio PNL¹⁷⁷ observa sobre essa coleção que:

Em algumas ocasiões, no entanto, os grandes personagens assumem uma posição de destaque no texto, há ausência de análise dos micropoderes, a categoria trabalho não recebe tratamento cuidadoso e as linhas do tempo não fornecem escala. Além disso, alguns processos históricos são apresentados de forma sucinta ou simplificada, o que por vezes dificulta o encadeamento entre os assuntos e a compreensão do conteúdo.

Os ganhos, para citar o Guia de Livros Didáticos do MEC, são:

A originalidade desta coleção está em sua abordagem temática associada a uma grande preocupação com a aprendizagem efetiva e significativa dos conceitos históricos. Tanto no texto quanto nas atividades, são estabelecidas pontes com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno. Em

¹⁷⁷ BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. Guia de Livros Didáticos 2005 – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2005, p. 111.

*virtude de seu recorte temático, a obra apresenta alto grau de incorporação da renovação historiográfica derivada de pesquisas mais recentes*¹⁷⁸.

E, ainda,

*Seu principal valor reside no aprofundamento da compreensão do procedimento histórico. Há uma íntima associação da História ensinada com a pesquisa, com a problematização das fontes e com a construção do conhecimento*¹⁷⁹.

Essa é a coleção, dentre as que fazem parte das analisadas por este trabalho, que mais se aproxima das inovações sugeridas pelo PCN e da concepção de livro didático moderno para os avaliadores do PNLD¹⁸⁰. Ficam claras, no entanto, as limitações que a abordagem dessa obra tem, especialmente na medida em que expõem os limites do livro didático e exigem do professor papel muito mais ativo do que um livro didático, digamos, mais conservador, demanda. Apesar de ser desejável, é difícil imaginar como, no mundo real, isso poderia acontecer.

O parecer do PNLD adverte que:

Esta coleção exige papel ativo do professor na condução de sua prática pedagógica. Oferece oportunidades muito ricas de problematização e pesquisa, cujas respostas não aparecem prontas, visto que emanam de uma postura construtiva quanto ao conhecimento.

*Se, por um lado, a abordagem temática pode propiciar pontes mais fáceis com a realidade cotidiana, apreensível pelo aluno, por outro, os riscos de se ficar perdido em função da ausência da cronologia são concretos. Nem sempre os temas são articulados do ponto de vista de uma seqüência temporal*¹⁸¹.

Mesmo as obras mais modernas têm pontos expostos, particularmente no que condiz a dificuldade de estabelecer ligação adequada entre metodologia de aprendizagem que busque a reflexão e conteúdo, como se observa no caso da coleção.

¹⁷⁸ Ibidem. p. 108.

¹⁷⁹ Ibidem. p. 106

¹⁸⁰ Isso, é claro, a despeito das próprias limitações que a coleção apresenta quando comparada com outras obras avaliadas dentro do Programa.

¹⁸¹ Ibidem. p. 113

3.2. A bibliografia dos livros didáticos

Em inúmeros casos, autores de livros didáticos são também historiadores e pesquisadores. Isso, no entanto, não significa, é óbvio, que eles sejam auto-suficientes. Carecem, como quaisquer outros autores de uma bibliografia e de apoio de material escrito por outros historiadores.

Ou seja, conforme apontado na Introdução, o autor de livro didático – pela própria natureza desse tipo de obra – é mais um generalista do que um especialista, ou seja, mesmo que tenha uma vida acadêmica de relevo, acaba por ter de abordar uma série de temas com os quais nem sempre está perfeitamente familiarizado e, para se resguardar, deve recorrer a obras e interpretações de outros historiadores.

Dessa forma, vale examinar quais são os autores que são utilizados por cada autor. Serve como um metro para descobrir quais são as influências de cada autor antes de escrever a sua obra didática.

Antes, porém, de adentrarmos nesse ponto, vamos a um outro, prévio, qual seja, observar o que existe no mercado editorial brasileiro à disposição de autor, no nosso período, que compreende entre 1990 e 2004, sobre a história norte-americana.

Apesar do papel central dos Estados Unidos para a história do século XX e, conseqüentemente, para as relações internacionais brasileiras do mesmo período, existe pouco interesse sobre a história daquele país. Há poucas publicações recentes e, como observou Lúcia Lippi Oliveira¹⁸², existem poucos trabalhos acadêmicos hoje levados a cabo por brasileiros sobre os Estados Unidos.

Ademais, verificou-se, a existência de uma quantidade limitada de literatura voltada ao estudo dos Estados Unidos. Neste item, observaremos duas coisas: em primeiro, quais as obras disponíveis no mercado editorial ao longo do período que vai de 1990 a 2004, e qual o seu perfil. Em segundo, quais as obras que são citadas ou utilizadas pelos livros didáticos.

¹⁸² Cf. OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Op. cit. p. 31

3.2.1. O mercado editorial

Foi realizada pesquisa sobre literatura existente, em livrarias ou bibliotecas sobre os Estados Unidos, sua história e cultura. De forma geral, foram encontradas poucas obras disponíveis¹⁸³.

Além disso, verificou-se um limitado número de obras recentes, isto é, dos últimos vinte anos. Dessas, boa parte encontrava-se esgotada ou encontrável, com certa dificuldade, em sebos. Outra parte foi possível de ser encontrada em bibliotecas como a do Senado Federal, Câmara dos Deputados ou da Universidade de Brasília.

Há, hoje, então, poucas obras, em língua portuguesa sobre os Estados Unidos. Dessas, duas, *Estados Unidos: a formação da nação*, de Leandro Karnal, e *Estados Unidos: a consolidação da nação*, de Mary Junqueira, foram editadas pela editora Contexto dentro da coleção Repensando a História, cujo viés é bastante introdutório.

Na bibliografia apresentada por Karnal, cujo livro mais o de Mary Junqueira se propõem a ser uma espécie de síntese do que se conhece sobre os Estados Unidos, há algumas obras já editados há mais de quarenta anos, caso das obras de Herbert Aptheker, *Uma nova história dos Estados Unidos: a era colonial e A Revolução Americana*, editados no Brasil respectivamente em 1967 e 1969. Há também o livro de Leo Huberman, *História da riqueza dos Estados Unidos*, cuja edição original é de 1932. Da mesma forma, *História dos Estados Unidos da América*, de Samuel Eliot Morison e Henry Steele Commager, cuja edição original data de 1930.

No caso de Junqueira, praticamente toda a bibliografia que ela apresenta é recente, mas é de origem estrangeira, existindo pouco que esteja traduzido em língua portuguesa.

Fora esses dois casos, um livro que pode ser encontrado com mais facilidade é *Perfil da História dos EUA*, editado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos e disponível na Embaixada daquele país. O livro tem virtudes e defeitos, desses últimos o pior é ser obra de cunho oficial e cujo propósito é de divulgar os Estados Unidos para o restante do mundo.

¹⁸³ É verdade que pelo menos dez livros a respeito da História Americana foram publicados ao longo dos anos 2005 e 2006. No entanto, fogem ao escopo deste trabalho e tendem a se concentrar excessivamente na política externa, especialmente a mais recente, dos Estados Unidos.

Há duas obras de cunho paradidático, a saber: *A independência dos Estados Unidos*, de Antonio Carlos Olivieri, editado pela Ática em 1992, e *A Guerra da Secessão dos Estados Unidos*, de Philip Clark, pela mesma editora em 1998.

Em bibliotecas, foram encontradas mais duas obras em português. A primeira é *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen, editada no Brasil em 1990, esgotada, mas encontrada em várias bibliotecas. A outra é *América: passado e presente*, de Robert A. Divine, T. H. Breen, George M. Fredrickson, R. Hal Williams e Randy Roberts, publicada em 1990 pela editora Nórdica e também esgotada.

Há mais algumas obras em língua portuguesa em bibliotecas, mas, ou têm caráter muito introdutório, ou são obras produzidas há mais de vinte anos.

Assim, é bastante limitada a bibliografia disponível sobre a História dos Estados Unidos. A história nos livros didáticos, portanto, está longe de estar atualizada com a principal produção historiográfica sobre o tema em seu país de origem ou mesmo sobre o que é escrito na Europa sobre os americanos. Some-se a isso a pouca pesquisa realizada no Brasil e temos noção da precariedade da bibliografia existente.

É mais facilmente encontrada uma outra série de obras que seguem um mesmo tipo de linha de pensamento e que é mais facilmente encontrada em língua portuguesa. Sem serem necessariamente obras históricas, se pretendem, muitas vezes como meio de ataque ou de defesa dos Estados Unidos, sendo mais comum as do primeiro tipo, caso, por exemplo, de diversas obras traduzidas e que encontram uma receptividade bastante grande em termos de vendagem. Podemos citar, os livros do jornalista Michael Moore, *Stupid White men: uma nação de idiotas* ou *Cara, cadê o meu país?* ou, do lingüista Noam Chomsky, autor de obras como *O império americano: hegemonia ou sobrevivência*. Há, também, outras obras facilmente encontradas, caso de *O livro negro dos Estados Unidos*, de Peter Scowen, *Ascensão e Queda do Império Americano*, de Nilson Araújo de Souza, *O declínio do poder americano*, de Immanuel Wallerstein, *Formação do Império Americano*, de Luiz Alberto Moniz Bandeira, *Estados Unidos: a supremacia contestada*, organizada por Ladislau Dowbor, Octavio Ianni e Ricardo Mendes Antas Jr., dentre muitas outras.

É verdade que se trata de um conjunto heterogêneo de autores, mas todos encontram um ponto de ligação na medida em que defendem posturas contestatórias aos Estados Unidos enquanto poder mundial.

Existe, pois, uma determinada linha de publicações que tende a estereotipar os papéis exercidos pelos Estados Unidos em relação ao mundo e, o que nos interessa, em relação à América Latina e ao Brasil. Essa linha é absorvida por alguns autores de livros escolares, como vimos no caso de Mario Schmidt:

Essa interpretação, da qual os livros escolares analisados são o fruto e árvore, mostram o invasor, nocivo, ora europeu, ora norte-americano, contrapondo-se ao dono da terra, ao estado indígena, abatido pelas doenças, credices e fraqueza de espírito (a que os mestiços, latino-americanos atuais, herdaram)¹⁸⁴.

Como observa Leandro Karnal¹⁸⁵, “Na América Latina, ouvimos com frequência a acusação contra o país rico do norte: são imperialistas, exploradores e os causadores de nossa pobreza!”.

Em suma, existe ao longo do período das obras publicadas, uma quantidade bastante limitada de obras historiográficas em língua portuguesa para consulta e, salvo exceções, carregam três vícios: introdutórias demais, defasadas demais ou antiamericanas demais.

3.2.2 Bibliografia utilizada pelos livros didáticos

Aqui, dividimos as obras em alguns grupos. O primeiro deles compreende os livros editados até 1997. O segundo, os livros editados entre 2000 e 2004. O terceiro, por fim, são os quatro livros selecionados entre os mais comprados pelo Governo Federal.

3.2.2.1 Livros até 1997

¹⁸⁴ FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Op. cit. p. 154.

¹⁸⁵ KARNAL, Leandro. *Estados Unidos...* São Paulo: Contexto, 2001, p. 9.

O primeiro livro é *História Geral*, de Francisco de Assis Silva. Editora Moderna. 1990. Silva, como boa parte dos livros didáticos mais antigos, não explicita quais são suas referências. Essas podem ser apenas inferidas pelas – poucas – leituras complementares que insere ao final de cada capítulo. No seu caso, há duas que se referem aos Estados Unidos. A primeira é um trecho de *Uma Nova História dos Estados Unidos: a revolução americana*, de Herbert Aptheker, publicado em 1969, cujo objeto é o processo de independência e o papel de mulheres e escravos no processo. A segunda é *História dos Estados Unidos*, de René Remond, publicado em 1961, e cujo texto selecionado trata do período de Reconstrução Pós-Guerra Civil. O livro de Remond foi publicado originalmente na coleção *Que sais-je?*, dedicada a obras introdutórias com pouco mais de cem páginas.

O segundo livro é *História e Vida*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Ática, 1990. Esses autores, na bibliografia ao final do livro, apresentam obras ou de cunho geral ou outros livros didáticos. No capítulo em que trata da independência americana, sugere, como leitura adicional, dois livros de ficção: *A cabana do pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe e *E o vento levou*, de Margaret Mitchell.

O terceiro livro, *História Moderna e Contemporânea*, de Maria Januária Vilela Santos. Ática, 1990, não oferece qualquer indicação de onde tirou as informações para compor o seu livro. A exceção é um texto para leitura, com trechos da Declaração de Independência, extraído de *História da América*, de Francisco M. P. Teixeira.

O quarto livro é *História Memória Viva: Idade Moderna e Contemporânea*, de Cláudio Vicentino. Scipione. 8ª série. 1994. A única indicação bibliográfica que faz, em um texto complementar, é *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers e outros, editado em 1990.

O quinto é *História e Civilização: O mundo moderno e contemporâneo*, de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez. Ática, 1995. Apesar de alguns pequenos textos em boxes, não há nenhum que trate especificamente dos Estados Unidos, exceto alguns trechos de *A era das revoluções*, de Eric Hobsbawn.

O sexto é *História Integrada*, de José Jobson Arruda. Ática. 7ª e 8ª séries. 1996. Há duas indicações de paradidáticos: *A independência dos Estados Unidos*, de Antonio Carlos Olivieri e *A Guerra de Independência dos Estados Unidos*, de Philip Clark, ambos paradidáticos da editora Ática, publicadora de Jobson.

O sétimo é *História*, de José Roberto Martins Ferreira, FTD, 6ª, 7ª e 8ª séries. 1997, que se utiliza de *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen, editada no Brasil em 1990

O oitavo é *Para compreender a História*, de Renato Mocellin, Editora do Brasil, 8ª série, 1997. Mocellin é, dessa primeira leva, a obra que oferece, pela primeira vez uma bibliografia mais completa e posta ao final de alguns capítulos que constituem uma unidade maior chamada de tema. A sua lista, no entanto, não se difere muito daquela dos autores anteriores, ou seja, *Uma Nova História dos Estados Unidos: a revolução americana*, de Herbert Aptheker; *História dos Estados Unidos*, de René Remond; *História dos Estados Unidos da América*, 1958, e *Breve História dos Estados Unidos*, 1986, o primeiro de autoria de Samuel Morison e Henry Commager e o segundo de Allan Nevins e Commager¹⁸⁶; e *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen, editada no Brasil em 1990.

3.2.2.2 Livros de 2000 a 2004

O primeiro livro é *História das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. 6ª, 7ª e 8ª séries, 2000, cujo livro indicado é o sempre presente *Uma Nova História dos Estados Unidos: a revolução americana*, de Herbert Aptheker, além de outras obras de cunho geral.

O segundo é *História*, de Francisco de Assis Silva. Moderna. 7ª e 8ª séries, 2001. O autor é bastante prolífico e apresenta um livro bastante modificado em relação àquele de 1990. Apresenta ao final de cada um dos dois volumes, uma bibliografia citada. Apesar de não constar nenhum livro específico, há um rol bastante atualizado de várias obras de cunho geral, mas,.

O terceiro é *História em Documento: Imagem e Texto*, de Joelza Ester Rodrigue. FTD. 7ª e 8ª séries, 2001. Quando trata da colonização, da independência até a Primeira Guerra, três são os livros citados: *A independência dos Estados Unidos*, de Antonio Carlos Olivieri, *A Guerra de Independência dos Estados Unidos*, de Philip Clark; e *A formação*

¹⁸⁶ Mocellin, em sua bibliografia atribui os dois livros a Morison e Commager, mas conforme checado nas edições publicadas, esses autores escrevem apenas o primeiro dos dois livros.

dos Estados Unidos, de Nancy Naro. Quando aborda a crise de 1929, indica *A outra América. Apogeu, crise e decadência* dos Estados Unidos, de José Arbex Jr. Além disso, indica, mesmo que sem muito critério, alguns sites na Internet.

O quarto é *História Total*, de José Jobson Arruda. Ática. vol. 4. 2001. Essa obra é bastante similar àquela escrita pelo mesmo autor em 1996 e publicada com o título de *História Integrada*, inclusive contando com as mesmas indicações que fizera antes.

O quinto é *Descobrimo a História: Idade Moderna e Contemporânea*, de Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica. Ática. 8ª série, 2002. Seguindo a tendência já vista no livro de Mocellin, indica sites e vídeos para pesquisa. No que se refere à bibliografia, há maior quantidade de obras de cunho geral, atualizadas. As específicas sobre os Estados Unidos são *A formação dos Estados Unidos*, de Nancy Naro e *Estados Unidos: a formação da nação*, de Leandro Karnal.

O sexto é *Viver a História*, de Cláudio Vicentino. Scipione. 6ª, 7ª e 8ª séries, 2003, em cuja bibliografia só consta uma obra específica, *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen. Além disso, apresenta uma série de outras obras de caráter geral.

O sétimo é *Passaporte para a História*, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo. Editora do Brasil. 6ª, 7ª e 8ª séries, 2004. A principal obra presente é *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos*, de Charles Sellers, Henry May e Neil R. McMillen, conjugada com uma série de livros de história geral.

O oitavo é *História*, de Marlene Ordoñez e Lizete Mercadante Machado. IBEP. 8ª série, 2004. Conta com *Estados Unidos: a formação da nação*, de Leandro Karnal e os dois livros paradigmáticos de Philip Clark, editados pela Ática: *A Guerra de Independência dos Estados Unidos* e *A Guerra de Secessão dos Estados Unidos*.

3.2.2.3. Livros de 2004

O primeiro livro é *Saber e Fazer História: história Geral e do Brasil*, de Gilberto Cotrim. Saraiva, 7ª e 8ª séries, 2004. Cotrim se utiliza, basicamente, de livros paradigmáticos: *A outra América. Apogeu, crise e decadência* dos Estados Unidos, de José

Arbex Jr.; os dois livros paradigmáticos de Philip Clark, editados pela Ática: *A Guerra de Independência dos Estados Unidos* e *A Guerra de Secessão dos Estados Unidos*. Além disso, faz uso de uma série de obras de cunho geral, abordando questões específicas, em que os Estados Unidos não comparecem necessariamente de maneira central.

O segundo é *História Temática*, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Rodrigo Catelli Junior. Scipione, 8ª série, 2004. O livro, dentre todos, a partir de sua proposta de história por eixos temáticos, acaba por não incluir nenhum específico sobre os Estados Unidos em sua bibliografia. Aliás, o espaço reservado ao país norte-americano na obra é apenas marginal.

O terceiro livro é *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt, Editora Nova Geração, 7ª e 8ª séries, 2004. Schmidt, ao contrário da tendência surgida no final dos anos 1990, não apresenta nenhuma bibliografia ou indicação de livros, nem sequer indicações de vídeos, sites etc. Essa ausência de uma bibliografia é mais reveladora do que parece, na medida em que a coleção, dentre todas aquelas examinadas neste trabalho, tem duas características bastante específicas. A primeira delas é a utilização de uma linguagem que busca ser mais informal do que a de outros livros. A segunda é um maniqueísmo subjacente em toda a obra, cujos protagonistas são divididos em bons e maus.

O quarto livro é *História e vida integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Editora Ática, 7ª e 8ª séries, 2004. Entre os livros citados estão os paradigmáticos de Philip Clark, editados pela Ática: *A Guerra de Independência dos Estados Unidos* e *A Guerra de Secessão dos Estados Unidos*. Há também um livro da coleção Tudo é História, *Guerra Civil Americana*, de Peter Louis Eisenberg.

3.2.2.4. Bibliografia dos livros didático: um balanço

Apesar de a bibliografia indicada por cada autor ter algumas limitações, ela pode fornecer algumas indicações de como ele elaborou seu texto: boa parte dos livros que eles afirmam utilizar, ou pelo menos sugerem utilizar, é basicamente a mesma, como uma exceção aqui e outra acolá.

Assim, alguns pontos podem ser estabelecidos. O primeiro é que os livros mais antigos, isto é, anteriores a 1997, com a exceção de *Para compreender a História*, de

Renato Mocellin, apresentam indicações apenas vagas de onde retiraram o seu material. Além disso, em alguns casos, como o de Francisco de Assis Silva, fazem uso de obras, já superadas pela produção posterior.

Também, não é casual o fato de Mocellin ter sido o primeiro a apresentar uma bibliografia mais moderna. Até então existia um modelo consolidado de livro didático, ou seja, capítulos de textos com algumas ilustrações ou mapas, sínteses e pequenos textos complementares ao final de cada capítulo e questionários sobre o capítulo abordado. Mocellin é o primeiro a apresentar outras novidades em termos de organização do conteúdo e uso de ilustrações, por exemplo.

Além disso, se em termos de bibliografia geral ou em relação a outros temas os livros didáticos vão se atualizando ao longo dos anos noventa¹⁸⁷, o mesmo não acontece em relação à abordagem dos Estados Unidos. Em geral, não se vê nada que não seja escrito em português e, dado a escassez do publicado no Brasil, muitos livros traduzidos continuam a ser utilizados ano após ano, mesmo que tenham sido ultrapassados em termos de pesquisa original.

Uma Nova História dos Estados Unidos: a revolução americana, de Herbert Aptheker, por exemplo, é amplamente utilizado principalmente porque é um dos poucos textos disponíveis, em português, sobre o processo de independência. No livro *The American Historical Association's Guide to Historical Literature*¹⁸⁸ – uma espécie de balanço do que é produzido de significativo em termos de trabalhos historiográficos nos Estados Unidos – três obras de Aptheker são citadas, mas de alcance muito mais restrito porque tratam da escravidão, especialidade do autor.

Outro livro utilizado é *História dos Estados Unidos*, de René Remond, publicado em 1961, como observado antes, foi originalmente publicado na coleção francesa *Que sais-je?*, dedicada a obras introdutórias com pouco mais de cem páginas.

História dos Estados Unidos da América, 1958, de autoria de Samuel Morison e Henry Commager, é obra de autores conceituados, mas escritos há meio século. *Breve História dos Estados Unidos* originalmente foi escrito em 1942 por Allan Nevins e

¹⁸⁷ Como o nosso interesse aqui são os Estados Unidos não entraremos em detalhes sobre esses componentes de Bibliografia que se encontraram nos livros didáticos.

¹⁸⁸ Cf. AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. *The American Historical Association's guide to historical literature*. 3ª ed. New York. Oxford University Press, 1995. 2 v.

Commager. Com a morte do primeiro, em 1971, as edições subseqüentes foram atualizadas somente pelo último.

Boa parte dos demais livros são paradidáticos escritos por brasileiros. Alguns são de qualidade, como o de Leandro Karnal e Mary Junqueira. Todavia, em especial no caso de Karnal, está presente uma bibliografia desatualizada. Outros paradidáticos, como os escritos por Philip Clark ou Antonio Carlos Olivieri são versões romanceadas da História em um nível muito elementar.

3.3. Recursos de linguagem utilizados pelos livros didáticos

Bibliografia, é claro, não é o único meio de descobrir como os livros didáticos são elaborados. O livro didático busca fazer uso de outras linguagens como ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fontes etc. Vejamos, pois, como alguns livros, que podem ser considerados como representantes típicos de cada momento fazem uso desses outros elementos.

Francisco de Assis Silva, em seu livro de 1990, no capítulo dedicado à Independência dos Estados Unidos, dedica cinco páginas ao tema. Não há mapas e somente quatro ilustrações, ou seja, 0,8 por página. Além disso, as ilustrações contam com legendas pouco informativas, como podemos ver nos exemplos abaixo¹⁸⁹:



¹⁸⁹ SILVA, Francisco de Assis. Op. cit. p. 76 e ss.



Fig. 10.2 — Festa do Chá em Boston.



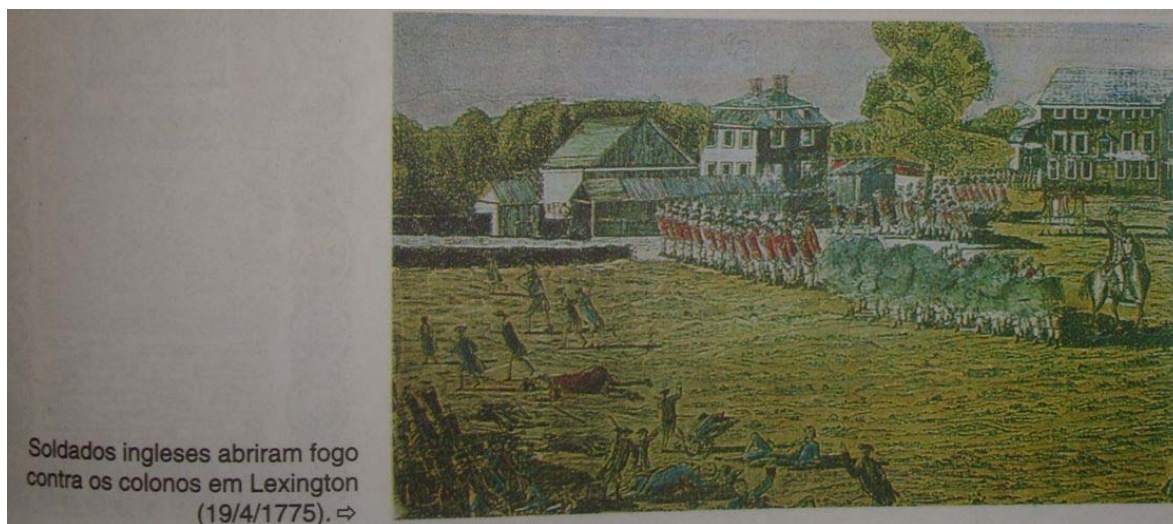
George Washington (óleo de Charles Willson Peale, sécu-

Além disso, o livro de Francisco de Assis Silva tem um caderno de questionário, que era vendido à parte quando do seu lançamento.

Os demais livros desse primeiro período seguem na mesma linha com exceção, como dito da obra de Mocellin. Lançada em 1997, às vésperas do PCN (1998), já apresenta diversas das mudanças que se veriam nos livros editados mais tarde, mas ainda contém características das obras mais antigas, ou seja, é uma obra de transição.

O que tem de velho e o que tem de novo? Vejamos um capítulo que trata da Revolução Americana. São oito páginas, com sete ilustrações, ou 0,875 ilustração por

página. Há ilustrações com legendas que pouco explicam, ou até mesmo sem uma, como se vê abaixo¹⁹⁰. No caso da segunda, uma reprodução da Declaração de Independência, não se percebe claramente o porquê de sua publicação:



Não há mapas. No final do capítulo existe um questionário com 10 perguntas e duas atividades sugerindo algum tipo de pesquisa extra-livro. O texto tende a se organizar de

¹⁹⁰ MOCELLIN, Renato. *Para compreender a História: 8ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 107 e 108 respectivamente.

forma diferente. Organizado em uma única coluna, mas com o aproveitamento das laterais das páginas. No corpo do texto, o autor inclui a citação de um autor – o onipresente Herbert Aptheker. Nas laterais, insere trechos de outros autores que trataram do tema. Alguns comentários paralelos, que não se inseririam bem no texto principal e, também, uma fonte original, ou pelo menos um trecho de uma fonte, a saber, o início da Declaração de Independência. Ao final do livro existe também um pequeno glossário com termos mais essenciais. Em outras unidades há textos complementares.

Há, em outra unidade¹⁹¹, um deslize grosseiro em um dos mapas. Naquele dedicado às 13 colônias, se contarmos, encontraremos 14. Isso ocorre porque, na época da independência (1776), o Maine era parte de Massachusetts. Além disso, esse mapa é mal utilizado na medida em que no texto principal, o autor fala de colônias do norte, do centro e do sul, mas, nem no mapa, nem no texto, existe informação de quais seriam quais.



¹⁹¹ Ibidem. p. 88.

Nessas obras da primeira fase, mesmo se considerarmos o livro de Mocellin, existe um uso bastante tímido de outros recursos que não o texto e mesmo esse é utilizado de uma forma bastante convencional, ou seja, poucos textos complementares, pouco uso de fontes ou de textos de época. Além disso, há pequena utilização de textos de historiadores especialistas, quando fosse o caso.

Outros recursos, como ilustrações são subutilizados, bem como mapas que, como no caso observado, não são feitos com o devido cuidado. Também não se vê – ou se vê raramente – o uso de recursos como gráficos, tabelas etc.

Da mesma forma, há uma utilização bastante modesta de exercícios, que, de forma geral, se resumem a questionários do capítulo ou unidade.

Vejamos agora duas obras escritas em período mais recente. A primeira é *História em Documento: imagem e texto*, de Joelza Ester Rodrigues, de 2001 e *História e Vida Integrada*, de Néelson Piletti e Claudino Piletti, de 2004.

Ambas as obras refletem um espírito de elaboração de texto que se percebe em todos os livros¹⁹² lançados após a implantação do PNLD. Apesar de todas as limitações, o Programa alterou a maneira como os livros didáticos têm sido escritos, produzidos e editados, especialmente no que tange à forma. Isso é perceptível em autores que há muito estão no mercado, caso dos Piletti, cuja obra mais antiga, vista neste trabalho, *História: memória e vida*, tem relação bastante tênue com *História e Vida*, escrito mais de uma década depois.

Joelza dedica doze páginas ao tema da independência americana. As quatro primeiras páginas são dedicadas a uma adaptação da estória *Rip Van Winkle*, cujo protagonista dorme sob o domínio britânico e acorda, vinte anos depois, com os Estados Unidos independentes. Quatro páginas são dedicadas à independência em si. Outras duas são fontes e as últimas duas são um texto complementar, da própria autora sobre o conceito de revolução.

As quatro páginas dedicadas à independência têm duas de texto. As páginas de texto são formatadas com o texto principal e, na lateral, algumas pequenas informações

¹⁹² A possível exceção é *História*, de Marlene Ordoñez e Lizete Mercadante Machado, de 2004, que se revela como uma obra bastante convencional.

adicionais ou perguntas direcionadas ao aluno, que remetem a algum ponto do texto. Nas outras duas páginas, há ilustrações (com comentários e perguntas), vocabulário com palavras difíceis e atividades (basicamente perguntas).



Acima, um exemplo das ilustrações utilizadas¹⁹³, com mais informações e legenda com pergunta sobre o seu significado, com palavras grifadas que são explicadas no glossário. Considerando-se que são quatro páginas e cinco ilustrações, há 1,25 ilustração por página.

Nas páginas dedicadas às fontes, há três textos documentais (trechos da Declaração de Independência, da Declaração dos Direitos do Homem e Trecho da Constituição Americana) e uma ilustração (com a bandeira americana original e a versão atual) e perguntas e atividades para cada um dos documentos.

Mesmo que nesse capítulo não haja gráficos, tabelas e mapas, grande quantidade destes podem ser encontrada em outras partes do livro.

Em suma, uma coleção muito diferente daquelas produzidas anteriormente.

O outro livro é *História e Vida Integrada*, de Néelson e Claudino Piletti, editado em 2004. No penúltimo PNL (2002), quando as coleções eram classificadas em “recomendadas com distinção”, “recomendadas” ou “recomendadas com ressalvas”, essa obra foi a única classificada na primeira categoria. No último PNL, tal tipo de

¹⁹³ RODRIGUE, Joelza. *História em documento: imagem e texto*. 7ª série. São Paulo: FTD, 2004, p. 45.

classificação caiu. No entanto, a coleção foi muito bem vista, o que leva a crer que a análise dos avaliadores não mudou.

De acordo com o PNLD 2002¹⁹⁴:

A coleção é recomendada com distinção por trabalhar o conteúdo adequadamente e de forma inovadora. Registre-se a preocupação em discutir o passado de forma articulada com o presente e de remeter o aluno a situações vivenciadas cotidianamente na escola, em família e nos espaços públicos. Contém um conjunto variado de atividades, que propiciam o desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas, bem como contribuem para o domínio dos conceitos fundamentais da História. Esta, por sua vez, é concebida como interpretação, descartando-se a noção de uma verdade única. As renovações no campo historiográfico se fazem presentes por meio da incorporação de importantes obras de autores que contribuíram para alargar o campo historiográfico. Em todos os volumes, apresenta-se e discute-se uma variada gama de fontes documentas (mapas, ilustrações, gravuras, fotografias, manifestos, textos ficcionais, relatos de viajantes, panfletos, poemas e letras de música), assim como de textos que apontam para as múltiplas possibilidades interpretativas. O aprimoramento do conceito de cidadania ativa é reforçado por meio da prática participativa e da crítica no ambiente escolar. O Manual do Professor é muito bem elaborado, constituindo-se num importante instrumento para o trabalho em sala de aula. A coleção incorpora discussões sobre temas contemporâneos e apresenta bibliografia atualizada.

Ou seja, pelos avaliadores do PNLD, a coleção *História e Vida Integrada* seria o estado da arte em termos de livros didáticos. Como feito com os outros três livros, escolhemos o capítulo sobre a independência americana, que, nessa obra se intitula *A independência dos Estados Unidos da América* e é composto de nove páginas.

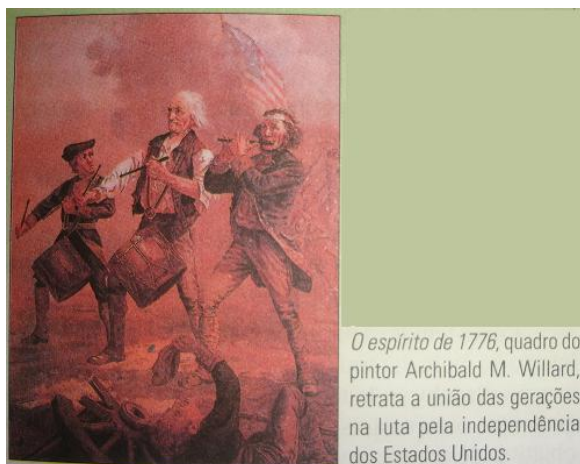
Dessas, seis são do texto principal. Em termos de conteúdo, pode ser dividido em quatro partes. A primeira é dedicada à colonização inglesa – que não é tratada em outra parte da obra; a segunda, é sobre a independência em si; a terceira, trata da Guerra de Secessão; a quarta é um Box intitulado *Hoje*. Na medida em que os Estados Unidos não

¹⁹⁴ BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Guia de Livros Didáticos 2002 – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 297.

são abordados ao longo do livro, esse Box acaba por fazer, em cinco parágrafos dispostos em meia página, uma síntese da história americana da independência até o ataque de 11 de setembro de 2001.

Além disso, há outros dois boxes com textos a respeito, respectivamente, de uma lei que protegia chapéus ingleses e da situação das tropas de Washington. Enquanto o primeiro pode ser visto como um bom exemplo da política colonial inglesa a partir do primeiro terço do século XVII, o último, chamado de *Falta uniforme para os soldados!* não faz muito sentido se olharmos o capítulo como um todo, já que tem mais o caráter de curiosidade do que de integração com o restante do texto.

Há sete ilustrações em seis páginas. A maioria das legendas das ilustrações é sintética, como no caso abaixo¹⁹⁵. Poderia, é verdade, haver informações mais precisas: é do momento da independência ou de uma época posterior? Era um quadro feito com algum fim ou sob encomenda? É só detalhe do quadro? Os personagens retratados representam alguém em particular? Qual o significado dos outros elementos do quadro?

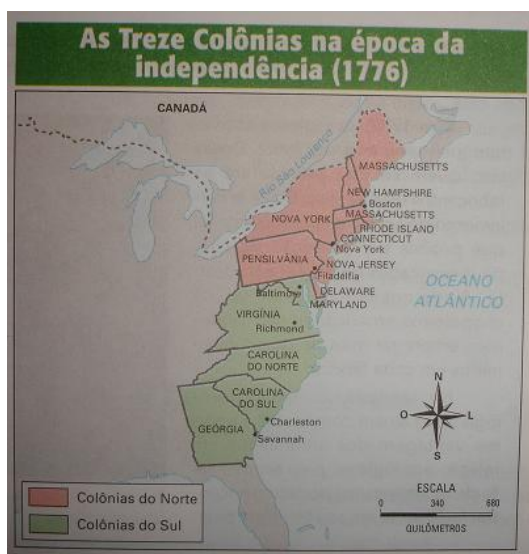


O espírito de 1776, quadro do pintor Archibald M. Willard, retrata a união das gerações na luta pela independência dos Estados Unidos.

Além disso, há um único mapa, a retratar as treze colônias. Apesar de o mapa, que aparece a seguir, diferenciar as colônias do sul das do norte, no texto principal fala-se nas quatro colônias da Nova Inglaterra, mas sem especificar quais seriam ou localizá-las no mapa. Também faltam informações sobre os vizinhos, como territórios espanhóis ou outros territórios ingleses, ou, ainda, o território a oeste (conquistado da França pela Inglaterra)

¹⁹⁵ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida integrada: 7ª série*. São Paulo: Ática, 2004. p. 77.

que era objeto de desejo dos colonos norte-americanos. Como se vê abaixo a ilustração deixa muita informação significativa de fora:



Como trata também da Guerra Civil, poderia haver um mapa do conflito, já que no Box dedicado ao tema fala que alguns estados do sul se separaram da União. Mas quais? E quais do Sul, apesar de escravistas, não aderiram aos confederados?

Na medida em que o capítulo visa preencher a história americana até o presente, caberia, também, um mapa com o processo de expansão territorial levado a termo, com a conquista ou compra de territórios no continente norte-americano, motor da política externa dos Estados Unidos durante boa parte de sua história.

As outras três páginas são dedicadas a atividades e trabalhos com textos, em cinco seções: *Discutindo o capítulo*, *Oficina da História*, *Nosso Mundo Hoje*, *Fazendo a síntese* e *Textos e contextos*. Na primeira seção há a sugestão de atividades a partir do material fornecido da parte principal do capítulo. Na segunda seção, há a reprodução da 13ª, 14ª e 15ª emendas à Constituição americana, aprovadas no esteio da Guerra de Secessão e que encerravam com a escravidão e proibiam quaisquer formas de preconceito. Há três atividades sobre o que é Constituição, sobre o contexto da guerra civil e sobre as novidades trazidas pelas emendas. Na terceira seção, *Nosso mundo hoje*, os autores buscam, com trecho de uma reportagem da revista *Veja*, de 26 de setembro de 2001, abordar o que é preconceito e racismo, inclusive contra árabes. Em *Fazendo a síntese*, há atividades com o mapa da primeira página do capítulo. Por fim, a última seção, *Textos e contextos*, traz um

trecho do livro paradigmático *A Independência dos Estados Unidos*, de Antonio Carlos Olivieri, com outras questões a serem respondidas pelo aluno.

Nas atividades e, em todo o capítulo, fica clara a intenção dos autores de vincular os acontecimentos nesse período inicial da história americana (da colonização à guerra civil) com o presente. Tanto é assim, que, logo no início do capítulo (como em todos os outros do livro), há um pequeno Box intitulado *A História em Debate*, em que é sugerida a atividade de discussão sobre a influência e a presença dos Estados Unidos no mundo atual.

A coleção, apesar de estar ligada às principais tendências em termos de metodologia de aprendizagem, tende, em determinados momentos a ser bastante superficial, deixando de lado informações importantes, ou como no caso da história americana, sintetizando-a em meia página, em cinco parágrafos. Isso é ainda mais relevante na medida em que, apesar do papel de protagonista dos Estados Unidos na história global, inclusive na brasileira, há pouco espaço dedicado ao país do norte, especialmente se observamos que o livro busca se diferenciar pela utilização da história integrada.

4. CONCLUSÃO

Ao longo da dissertação, procurei mostrar que, em razão de inúmeras deficiências – na escola, na formação do professor e na estrutura de ensino – o livro didático tornou-se o cerne do processo educacional. Assim sendo, seja por viabilizar conteúdo, seja por constituir suporte didático para o professor, o livro didático acabou por se tornar o principal produto do mercado editorial, sendo responsável, em média, por dois terços do faturamento do setor.

Isso ocorreu, em boa parte porque, em meados da década de 1990, o Governo Federal adotou duas políticas públicas significativas. A primeira foi a elaboração dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – e a segunda, a extensão do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – da 5ª à 8ª série, com o objetivo de modernizar o ensino e os livros didáticos utilizados no Brasil.

Conteúdos foram revistos e, em alguns casos, reescritos. A linguagem se tornou mais leve e com textos mais curtos. Também foi possível perceber que se tornou muito mais comum o uso de fotos, mapas, figuras, gráficos e fontes.

Essa modernização, todavia, nem sempre foi satisfatória. Foi possível perceber que os recortes temáticos continuaram a ser os mesmos de antes de 1998. Muito pouca atenção continuou a se dar aos Estados Unidos, apesar da importância daquele país para o Brasil em termos culturais, econômicos, políticos ou de relações internacionais. Isso não seria necessariamente um problema se alguns pontos frágeis dos livros mais antigos não houvessem permanecido, como insisti em ressaltar ao longo do trabalho.

Há muitas similaridades entre as obras, pouca inovação ou apresentação de explicações divergentes. No caso do período colonial da América inglesa, uma tentativa de explicação alternativa que fuja do modelo de colônia de exploração versus colônia de povoamento é visto com clareza apenas na obra de Mocellin e Camargo e na de Cláudio Vicentino, ou seja, somente em dois dos vinte livros analisados e, não por acaso, entre os mais recentemente publicados.

Há, da mesma forma, explicações esquemáticas em excesso. O resultado é que existe pouco espaço para interpretações alternativas ou que fujam do consenso. Além disso, os próprios autores mostram um conhecimento superficial sobre determinados

temas, evitando fugir de tradições consolidadas. Exemplo é a Guerra Civil Americana, vista, quase sempre, pelo viés econômico em que há o conflito de modos de produção competindo por espaço. Da mesma forma, conceitos como “destino manifesto” ou “expansão para o oeste” são pouco explorados e, apesar de importantes, são vistos de maneira estereotipada. Haveria, enfim, diversas questões sobre a história americana que poderiam ser trabalhadas pelo professor junto aos seus alunos, mas isso não é estimulado pelos livros didáticos.

Isso pode ser culpa do próprio formato do livro didático, que limita em demasia o número de páginas, ou da percepção que o aluno é limitado para compreender determinados fatos ou, ainda, da incapacidade de o autor do livro didático se manter atualizado em relação à pesquisa histórica.

Em relação ao uso de recursos pedagógicos há pontos importantes. Os livros, quão mais recentes são, mais tendem a incluir textos de apoio ou imagens. Para a maioria dos autores, no entanto, não está claro o que deve ser feito com esse material adicional. É sugestivo que, em um número considerável de vezes, como exemplifiquei ao longo do terceiro capítulo, estejam presentes apenas para preencher espaços vazios ou dar um ar de modernidade pedagógica aos livros. O caso do discurso do Chefe Seattle é, provavelmente, o exemplo mais evidente de mau uso. Há, portanto, de se ter cuidado e critério.

É visível que o uso de fontes, fotos, mapas, muitas vezes, seja feito de maneira inadequada. Nas obras mais antigas, mesmo se considerarmos o livro de Mocellin, de 1997, existe um uso tímido de ilustrações e mapas, e, quando aparecem, são utilizados de forma convencional, ou seja, poucos textos complementares, pouco uso de fontes ou de textos de época.

Ressalte-se, também, que muitas fotos carecem de legenda ou de informações mais detalhadas; mapas são equivocados; textos são utilizados sem que haja correlação com o restante do conteúdo. Em outras palavras, não basta estar lá, é preciso que faça sentido no contexto em que é utilizado.

Também não se pode deixar de frisar o fato que a bibliografia utilizada pelos autores é desatualizada, com obras escritas há mais de meio século. Da mesma forma, há uma utilização modesta de exercícios, que, de forma geral, se resumem a questionários do capítulo ou unidade.

É de se ressaltar, que, salvo na coleção de Mário Schmidt, não existe um viés antiamericano. Na maior parte dos casos, há, tão-somente, um desconhecimento sobre os Estados Unidos. Os livros didáticos, mesmo os mais novos, pouco se interessam pelo país do norte e, quando o fazem, adotam interpretações tradicionais.

Isso é resultado de uma concepção de livro didático cujas origens remontam ao próprio nascimento da História no Brasil enquanto disciplina escolar, em que o centro das atenções se voltava para os países europeus. Apesar da hegemonia americana em termos de política mundial há pelo menos meio século, os livros didáticos ainda pouco dizem sobre quem são os americanos, como pensam e qual é o motor de suas intenções. Na medida em que o Brasil, país periférico, não conhece o país hegemônico, acaba por se encontrar, ainda mais, em situação de desvantagem em relação aos Estados Unidos, repetindo estereótipos e comportamentos que não dão conta de um cenário internacional cada vez mais complexo.

Em suma, concluímos que, se os livros didáticos têm a função de formar cidadãos ou pelo menos cidadãos médios bem-informados, está claro que existe um buraco quando o tema são os Estados Unidos. Apesar da importância que têm em nossa história, ainda não recebem a devida atenção que merecem. Parece claro, portanto, pelo que analisei, que os livros didáticos, apesar de terem se modificado em termos de formato, ainda precisam voltar os olhos com atenção para outros temas que adquirem cada vez mais importância na vida de crianças e adolescentes que, se transformarem em cidadãos. Caso contrário, o ensino de História ficará em descompasso em relação às próprias necessidades do cidadão leigo que precisa saber o que acontece no mundo ao seu redor.

APÊNDICE 1 – DA SELEÇÃO DAS OBRAS

Sobre a seleção das obras analisadas, deve-se esclarecer que foram escolhidos a partir da participação que possuem no mercado ou se são editados pelas maiores editoras do segmento de livros didáticos.

Pesquisas que façam uso de livros escolares encontram algumas dificuldades. Uma das principais, e que é objeto deste Apêndice, é determinar como realizar a seleção do material.

A pergunta adquire importância a partir do momento em que se observa que de nada adianta uma seleção de obras que tenha pouca ou nenhuma repercussão entre os professores e os alunos. De fato, pouco adiantaria escolher obras didáticas que não são utilizadas no dia a dia escolar.

De um lado, existe o fato que não pode ser negligenciado de que o principal suporte de conteúdo para o professor é o livro didático. De outro lado, uma seleção inadequada do material de pesquisa acabaria por não levar em conta a importância que tem o livro didático na formação do público não-especializado e que, ao longo da sua vida pós-escolar, lerá poucos – ou às vezes nenhum – outro livro de história.

Existem, todavia, algumas questões de ordem prática. A primeira delas é o crescimento, dentro do mercado de obras didáticas, de um novo tipo de obra – as apostilas. Originalmente criadas para atender às demandas de um público frequentador de cursos pré-vestibulares ou de escolas particulares, têm adquirido importância na medida em que grandes redes privadas de ensino, como Objetivo, Anglo, Positivo e COC, além de preencherem seus nichos de mercado típicos, invadem também espaços antes reservados às editoras. Com a municipalização do ensino público, essas redes se tornaram, também, grandes vendedoras de livros escolares para as prefeituras. Apesar disso, na inexistência de dados sobre quantas cidades estão adotando essa prática e qual a quantidade de alunos atendidos, não permite dizer qual é o percentual do mercado ocupado por esses sistemas de ensino.

A preocupação, portanto recai sobre o mercado editorial tradicional. Há, aí, todavia, algumas outras questões relevantes.

Deve-se observar, também, que não existem dados ou estatísticas sobre quais são as obras didáticas mais vendidas. Aliás, as informações sobre vendas de livros são mantidas em caráter sigiloso pelas editoras e pela Câmara Brasileira de Livros. Esta última, ao publicar um relatório anual sobre o mercado livreiro – Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro – apresenta apenas os números agregados e assegura aos seus associados o sigilo das informações de cada empresa¹⁹⁶.

Posto isso, aqueles que pesquisam o livro didático se valem de aproximações, ou melhor dizendo, escolhem determinadas amostras, que se pretendem mais representativas da realidade. Como são aproximações, existem, limitações nessas escolhas.

Vejamos alguns casos.

O primeiro é a dissertação *O negro no ensino de história: temas e representações (1978-1998)*, de autoria de Marco Antonio de Oliveira. Segundo ele,

*“Optamos pela análise de uma amostragem de manuais de História destinadas ao público escolar de 5ª a 8ª séries, de algumas das principais editoras e autores mais consumidos no período, de acordo com as informações obtidas pelos relatórios do curso de Prática de Ensino de História da USP...”*¹⁹⁷.

O problema é que o autor considera que seja relevante o material de prática de estágio de uma única universidade, que abarca um número limitado de escolas. Representariam os livros utilizados por essas escolas um universo de análise significativo do Brasil, do Estado de São Paulo ou mesmo do município de São Paulo? Seria esse universo significativo das publicações de livros didáticos?

O segundo exemplo é encontrado na obra *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, de autoria de Décio Gatti Júnior. O universo da pesquisa foi formado por obras editadas no período. De acordo com o autor, foi acumulado um total de 350 livros, que totalizavam 50 coleções didáticas. Ainda segundo ele, *“foram escolhidos tanto livros didáticos quanto entrevistados que pudessem fornecer uma amostra*

¹⁹⁶ Câmara Brasileira do Livro. **Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**. São Paulo, 2003. p. 2.

¹⁹⁷ OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O negro no ensino de história: temas e representações (1978-1998)**. 2000. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada na USP, p. 7

significativa do que foi a produção didática no campo da História e, em um período específico, nos Estudos Sociais, nas décadas de 1970 a 1990”¹⁹⁸. A dúvida é, pois, qual o critério que foi adotado? O autor não esclarece, mas aparentemente foi o de escolher tantos livros quanto fosse possível.

O terceiro caso diz respeito a obra de José Alberto Baldisseira, *O livro didático de História: uma visão crítica*. Esse autor afirma que: “Iniciando a nossa investigação, consultamos, então, as Livrarias e Editoras que mais publicam e veiculam livros didáticos em Porto Alegre e no interior do Estado”¹⁹⁹. Ou seja, existe, também aí, uma limitação do espaço investigado, que se resume ao Estado do Rio Grande do Sul.

Qual a nossa escolha? Livros publicados pelas maiores editoras do ramo no país. Como são identificadas tais editoras? Pela vendas para o governo e pelo faturamento.

De acordo com a Cadeia de Comercialização de Livros²⁰⁰, “as principais editoras brasileiras, segundo o segmento em se que destacam, são: livros didáticos – Editoras Ática-Scipione, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva-Atual, Editora do Brasil e Editora Moderna”.

O mesmo estudo do BNDES estabelece, em razão do faturamento, quais eram as dez maiores editoras do País, em 1997. As quatro primeiras eram voltadas, fundamentalmente, para o mercado didático.

Editora	Faturamento (US\$) 1997
Ática/Scipione	242,0
FTD	129,0
Saraiva	81,8
Moderna	78,0
Record	29,0
Cia das Letras	21,5
Siciliano	13,0
Rocco	11,7
Nova Fronteira	10,0
Ediouro	9,4

¹⁹⁸ GATTI JÚNIOR, Décio. Op. cit., p. 20.

¹⁹⁹ BALDISSERA, José Alberto. Op. cit. p. 21.

²⁰⁰ SAAB, William George Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Peres; RIBEIRO, Rodrigo Ribeiro Martins. 1999. **Cadeia de Comercialização de livros**. Gerência setorial de comércio e serviços do BNDES. p. 14.

Assim sendo, os livros didáticos escolhidos são das cinco principais editoras do setor no país no período entre 1990 e 2003, somados aos quatro livros mais vendidos ao Governo no PNLD 2004.

Esses quatro últimos são, por ordem de compra pelo Governo Federal:

1. História e Vida Integrada, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Editora Ática. 2004
2. Nova História Crítica, de Mário Schmidt. Editora Nova Geração. 2004
3. História Temática, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Rodrigo Catelli Junior. Scipione. 2004.
4. Saber e Fazer História: história geral e do Brasil, de Gilberto Cotrim. Saraiva. 2004.

Das maiores editoras são:

5. História, de Marlene Ordoñez e Lizete Mercadante Machado. IBEP. 2004.
6. Passaporte para a História, de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo. Editora do Brasil. 2004.
7. Viver a História, de Cláudio Vicentino. Scipione. 2003.
8. Descobrimo a História: Idade Moderna e Contemporânea, de Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica. Ática. 2002.
9. História Total, de José Jobson Arruda. Ática. 2001.
10. História em Documento: Imagem e Texto, de Joelza Ester Rodrigue. FTD. 2001.
11. História, de Francisco de Assis Silva. Moderna. 2001.
12. História das Cavernas ao Terceiro Milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. 2000.
13. História, de José Roberto Martins Ferreira. FTD. 1997.
14. Para Compreender a História, de Renato Mocellin. Editora do Brasil. 1997.
15. História Integrada, de José Jobson Arruda. Ática. . 1996.
16. História e Civilização: O mundo moderno e contemporâneo, de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez. Ática. 1995.

17. História Memória Viva: Idade Moderna e Contemporânea, de Cláudio Vicentino. Scipione. 1994.
18. História Moderna e Contemporânea, de Maria Januária Vilela Santos. Ática. 1990.
19. História e Vida, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Ática. 1990.
20. História Geral, de Francisco de Assis Silva. Editora Moderna. 1990.

BIBLIOGRAFIA

BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. 4ª ed. rev. Porto Alegre: Evangraf. 1994.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004 IN: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.) *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

_____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdade*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1980.

BRINKLEY, Alan. *The unfinished nation: a concise history of the american people*. 4ª ed. New York: McGrawHill, 2004. 2v.

BROGAN, Hugh. *The Penguin History of the USA*. 2ª ed. Penguin: London, 2001.

CABRINI, Conceição et. al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Produção e vendas do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2003.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. *O livro: uma mudança de perspectiva* IN LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: Novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CHERVEL, André. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 25, nº 2, jul/dez 1999.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. nº 2. Porto Alegre: Evangraf, 1990.

DEPARTAMENTO DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *Perfil da História dos Estados Unidos*. Washington. s/d

DIEHL, Astor Antonio (org.); CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P. *O livro didático e o currículo de história em transição*. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. “Renovação da História da América”, IN: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, prática e propostas*, São Paulo: Contexto, 2004.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

_____. *A História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de ensino de História*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de História no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.

FREITAG, Bárbara; Wandely F. da Costa; Motta, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edefu, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As idéias generosas do norte, *Cult*, São Paulo: Bregantini, ano VII, n. 83, ago. 2004, p. 42-5.

HOFLING, Eloísa Mattos. A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988. Tese de Doutorado em Educação. Campinas. UNICAMP. s/d.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. A renovação da História: ensino conseqüente IN: SERPA, Élio Cantalício et al. (org). *Escritas da História: intelectuais e poder*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

JUNQUEIRA, Mary A. *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINDAMAN, Dana; WARD, Kyle. *History Lessons: how textbooks from around the world portray U.S. history*. New York; Norton: 2004.

LOEWEN, James W. *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York: Touchstone, 1996.

MARIUS, Richard; PAGE, Melvin E., *A short guide to writing about history*. 5ª ed. New York: Pearson Longman, 2005.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. *Relações Internacionais: cultura e poder*. Brasília: IBRI, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático: Guia de Livros Didáticos 1999 – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático: Guia de Livros Didáticos 2002 – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático: Guia de Livros Didáticos 2005 – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, s/d.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 9. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2000.

_____. Brasil e Estados Unidos: fronteiras geográficas e culturais. IN: SERPA, Élio Cantalício et al. (org.). *Escritas da História: intelectuais e poder*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. *O negro no ensino de História: temas e representações 1978-1998*. 2000. (dissertação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PINSKY, Jaime et al. *História da América através de textos*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004

POLK, William R. *The birth of America: from before Columbus to the Revolution*. New York: HarpersCollins, 2006.

PRADO, Ricardo. Os bons companheiros, *Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano XVI, n. 140, mar. 2001, p. 20.

ROCHA, Aristeu Castilhos. *O livro didático e a história ibero-americana: uma abordagem crítica*. 2000. Dissertação (mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – PUC, Porto Alegre.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHILLING, Voltaire. *América: a história e as contradições do Império*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SELLERS, Charles; MAY, Henry; MCMILLEN, Neil R. *Uma reavaliação da História dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? IN: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.) *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, DE LUCA, Tania Regina. Avaliação de livros didáticos de geografia e história: relato de experiência In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetória e perspectiva da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

THE AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. *The American Historical Association's guide to historical literature*. 3ª ed. New York: Oxford University Press, 1995. 2v.

TINDALL, George Brown; SHI, David E. *America: a Narrative History*. 6ª ed. New York: Norton, 2003. 2v.

WOODS JR., Thomas E. *The Politically Incorrect Guide to American History*. Washington: Regnery, 2004.