

A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2020)¹

 Raissa Vieira Cirino^{2,3}

RESUMO

A independência do Brasil constituiu-se como marco na cultura histórica. A história ajudou a consolidar esse processo, integrando-o a uma educação cívica. Esse papel da disciplina é largamente exercido nos sistemas escolares por meio do livro didático. Como um produto cultural, o manual didático é pautado pelo seu momento de produção. O livro de história também materializa uma amostra de cultura histórica, na qual o passado é reelaborado e veiculado em constante diálogo com diferentes meios sociais. Este artigo propõe investigar as formas de sistematizar, conceber e representar a independência do Brasil nas coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, constatamos como o livro didático se tornou “fonte de verdade”, além de ser mobilizado como espaço de legitimidade para grupos sociais. Porém, ainda é marcado por premissas

¹Esse texto compõe o projeto de pesquisa O Brasil Império nos livros didáticos: história, historiografia e ensino, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão, por intermédio de uma Bolsa Fixação de Doutor (Edital n.º 05/2021).

²Universidade Estadual do Maranhão. São Luís – Maranhão – Brasil.

³ Possui graduação em História / Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2012), mestrado em História pela Universidade Federal do Maranhão (2015) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (2019). Trabalhou com história política e social das elites, famílias e sua participação na estruturação da administração imperial nos primeiros anos pós-Independência no Maranhão Oitocentista. Atualmente é bolsista fixação de doutor na UEMA, vinculada ao departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST), onde tem desenvolvido pesquisas sobre história do Brasil Império, ensino de história, historiografia e livro didático. E-mail: raissagvc1@gmail.com.

das narrativas nacionais anteriores. A análise dos conteúdos referentes ao processo de emancipação do Brasil abarcou símbolos, metáforas e imagens presentes nos textos principais e secundários. Além de apontar indícios sobre o universo cultural ao qual pertencem, esses elementos acenam em direção a outros caminhos interpretativos, que indicam obstáculos, possibilidades e o papel do ensino de história na atual conjuntura.

PALAVRAS-CHAVE

Independência do Brasil - Livro didático - História - PNLD - Ensino de história.

THE INDEPENDENCE OF BRAZIL IN HISTORY TEXTBOOKS (2020)

ABSTRACT

The independence of Brazil was a historical culture milestone. History contributed to consolidating this process, integrating it into a civic education. The role of this subject is primarily exercised in school systems by using the textbook. As a cultural product, the textbook is influenced by its moments of production. The history textbook also materializes a sample of the historical culture, in which the past is re-elaborated and transmitted in continuous dialogue with different social circles. This article proposes to investigate the ways of organizing, conceiving, and representing the Brazilian independence subject in the textbooks approved by the Programa Nacional do Livro Didático [Brazilian Schoolbook Program] (PNLD) of 2020. From bibliographic and documentary research, we verified how the schoolbook had become a “source of truth,” besides being mobilized as a space of legitimacy for particular social groups. However, it is still characterized by premises of the previous national narratives. The analysis of the contents related to the emancipation process of Brazil embraced symbols, metaphors, and images present in the central and secondary texts. Besides showing shreds of evidence of the cultural universe to which they belong, these elements tend to other interpretative paths, which indicate the obstacles, the possibilities, and the role of history teaching in the current juncture.

KEYWORDS

Independence of Brazil - Textbook - History - PNLD - History teaching.

Recebido em: 24/04/2022 - Aprovado em: 12/01/2023

1. Considerações iniciais

Refletir sobre a independência do Brasil é um desafio para os estudiosos. Como um acontecimento histórico, ela adquire um caráter fundador, que abriu o horizonte para projetos, linguagens e referenciais políticos que permearam o Mundo Atlântico moderno. Contudo, tal faceta disruptiva confrontou-se e conformou-se às propostas políticas de nação, Império e cidadania. Ou seja, ao mesmo tempo em que fundou um “novo tempo” para a ex-colônia lusitana, a independência deu “nova forma” ao corpo político que inaugurava, pautada na agenda dos Estados nacionais oitocentistas. Essa mesma agenda ainda era marcada por adaptações e conformações que remetiam às formulações políticas anteriores.

Os caminhos para consolidar esse processo foram variados e descontínuos. É significativo que, logo após o anúncio da separação, dom Pedro I tenha difundido a primeira versão histórica da independência, que confrontava a antiga metrópole portuguesa e a nova “civilização brasileira”⁴. Anos depois, diferentes memorialistas e membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) reafirmaram boa parte, ou mesmo a íntegra, desse testemunho, tornando-a versão hegemônica. A partir da concepção da história como “mestra da vida”, a história da independência consolidou a gênese da nação pela participação das três “raças” – branca, negra e indígena –, mas enfatizando o papel do homem branco e seus ideais civilizacionais⁵. Temos, assim, a paulatina elaboração de uma narrativa nacional⁶ ou narrativa-mestra nacional⁷: interpretações elabora-

4 OLIVEIRA, Cecília Helena Salles de. Historiografía y memoria de la Independencia. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *Y dejó de ser colonia. Una historia de la independencia de Brasil*. Madrid: Sílex Ultramar, 2021. p. 339-378.

5 GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

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

das por determinado grupo que validam uma verdade e/ou identidade eternas, ao passo que silenciam/ignoram outros projetos e seus atores envolvidos.

Tais interpretações se relacionam à cultura histórica social, entendida como as racionalizações do pensamento histórico sistematizadas em sociedade. Segundo Jorn Rusen⁸, as coletividades humanas têm a possibilidade de organizar seu conhecimento sobre o passado e de racionalizar perspectivas de futuro a partir desse processo de sistematização. As várias relações entre os níveis de temporalidade conformam a consciência histórica. Stephanie Anderson⁹ adiciona que a racionalização sobre passado, presente e futuro fomenta uma perspectiva crítica da história, qualidade intrínseca do cidadão/agente moderno, indicando que o modelo governativo se alterou ao longo dos séculos, mas permaneceu o papel da história para a edificação de valores associados à atuação sociopolítica. Evidentemente, esse papel da disciplina é largamente exercido nos sistemas escolares, por meio do principal recurso pedagógico ainda vigente: o livro didático.

No quadro de sistematização do pensamento histórico, o livro didático ocupa um lugar basilar. Ele é um produto cultural que acompanha tanto a profissionalização da disciplina histórica quanto a institucionalização escolar. É a partir do livro de história que os(as) alunos(as) têm acesso a narrativas vindas do âmbito historiográfico¹⁰, com potencial de orientar a consciência e memória coletivas. Desse modo, o manual didático se transforma em espaço fundamental para legitimar grupos e identidades, visto que se trata de um lugar de memória ou lugar pedagógico de grande capilaridade e difusão¹¹.

8 RUSEN, Jorn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p. 58-60.

9 ANDERSON. Op. Cit., p. 14.

10 Em 2018, o livro didático foi o produto mais vendido no mercado editorial brasileiro. SHAW, Camila. Livro didático, produto do mercado editorial. Portal Anped, Rio de Janeiro, 23 mar. 2020.

11 ANDERSON. Op. Cit., p. 5-7.

Selva Fonseca¹² e Circe Bittencourt¹³ propuseram análises específicas sobre a produção do livro didático de história no Brasil e sua relação com o ensino de história no país. Helenice Rocha¹⁴ também tem associado a produção dessas obras em face às expectativas do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Essas pesquisadoras evidenciaram a necessidade de analisar os livros didáticos e suas narrativas históricas em um diálogo que ultrapassa a sala de aula e a própria materialidade do livro. Além disso, também observaram que as especificidades dessas formas de registrar o passado influenciam e são influenciadas pelo seu momento de produção, no qual surgem leis e projetos de poder. Por um lado, as legislações buscam atrelar o ensino da história aos projetos de nação e nacionalidade. Por outro, a comunidade de historiadores(as) e educadores(as) age e reage às proposições, conferindo às suas produções resultados que se imbricam aos diferentes níveis de ensino. Assim sendo, o manual didático de história também materializa uma amostra de cultura histórica social, em que o passado é reelaborado e veiculado, em constante diálogo com diferentes meios sociais, políticos e econômicos¹⁵.

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

13 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

14 ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 53-66, 2013; ROCHA, Helenice. Esfinge ou caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, p. 85-106, 2020.

15 Entre 2021 e 2022, a comemoração do Bicentenário da Independência fomentou a produção de um conjunto diverso de obras, como: ALENCAR, Chico. *Independência e vida! (Para refletir sobre os 200 anos da independência incompleta do Brasil)*. São Paulo: Fundação Lauro Campos – Marielle Franco, 2022; CARIELLO, Rafael; PEREIRA, Thales Zamberlan. *Adeus, senhor Portugal: crise do absolutismo e a Independência do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022; LIMA JÚNIOR, Carlos; SCHWARCZ, Lília Moritz; STUMPF, Lúcia Klück (org.). *O sequestro da independência. Uma história da construção do mito do Sete de Setembro*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022; e MALERBA, Jurandir. *Almanaque do Brasil nos tempos da Independência*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022. Para os limites deste trabalho, tais obras não foram incorporadas à discussão.

A relação entre cultura histórica, independência do Brasil e manual didático já foi explorada em outros trabalhos. Ana Teresa da Purificação¹⁶ e João Paulo Pimenta e colaboradores¹⁷ organizaram pesquisas de maior fôlego, nas quais investigaram a dimensão social da memória sobre o processo independentista. Em ambos, o manual didático aparece como uma fonte fundamental para a consolidação e difusão de fatos e interpretações sobre o evento. Pesquisas em campo e análise dos conteúdos de diferentes meios evidenciaram a sedimentação de algumas formas de narrar e lembrar a independência, bem como seus principais atores. D. Pedro, D. João, Leopoldina, José Bonifácio, e até mesmo Pedro Álvares Cabral protagonizavam as memórias sobre a independência, que se mostrou como um “fato” pertencente à narrativa-mestra nacional: a “fundação do Brasil”.

André Átila Fertig e Neandro Thesing¹⁸, além de Sandra Regina de Oliveira e Luciana Fernandes de Aquino¹⁹, valorizaram a análise dos elementos textuais e visuais dos manuais didáticos de diferentes períodos. As coleções didáticas foram apresentadas a partir de seus contextos de produção, circulação e consumo. O procedimento comparativo tomou como indicador a historiografia acadêmica. Os(as) pesquisadores(as) constataram paulatinas mudanças de conteúdos e abordagens factuais em direção a perspectivas críticas e empíricas.

Em síntese, as pesquisas acerca das escritas da história da independência a partir dos livros didáticos abarcaram produções de diferentes períodos, entre final do século XIX e parte do século XX. As interpretações

16 PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. (Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

17 PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 5-36, 2014.

18 FERTIG, André Átila; THESING, Neandro. O processo de independência brasileiro em livros didáticos tradicionais: instrumento à nação. *Revista Latino-americana*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1-16, 2013.

19 OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; AQUINO, Luciana Fernandes de. A independência do Brasil nos livros didáticos para crianças: uma análise da produção entre as décadas de 1970 e 2000. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 155-180, 2017.

elencaram um conjunto de atores ao redor da “fundação da nação”, que remetia às formas de narrar desenvolvidas desde meados dos Oitocentos. A partir do século XX, o enfoque das interpretações nacionais tem se deslocado, evidenciando o impacto das transformações sociais, historiográficas e políticas na cultura histórica social. Deste modo, também se modificam a função e o significado dessas interpretações, tanto no livro didático como no ensino de história.

Partindo de tais considerações, esse artigo propõe investigar as formas de sistematizar, conceber e representar a temática da independência nas coleções didáticas aprovadas no PNLD de 2020. A presença nesse catálogo significa que os livros serão usados pelos quatro anos seguintes, o que nos dá oportunidade de avaliar as narrativas atualmente em circulação nas escolas.

Inicialmente, situaremos as principais medidas políticas e suas leis, evidenciando que a intenção de controlar os manuais didáticos acompanhou a estruturação da educação pública nacional e seu programa curricular, além de consolidar o mercado editorial no país. Buscamos refletir como a interação entre essas diferentes instâncias tem implicações sobre o livro, mobilizado como “fonte da verdade” e via de legitimidade para determinados atores/grupos sociais, na esteira da narrativa-mestra ditada pelo currículo oficial.

Em seguida, seguiremos as orientações de Maria Grever e Tina Van der Vlies²⁰, para quem o livro didático deve ser analisado a partir de seus mitos, símbolos, metáforas, imagens, narrativas principais e secundárias. Além de organizar o passado a partir de determinadas escritas da história, o livro didático é um produto cultural, que traz representações artísticas, espaços arquitetônicos, dados estatísticos, filmes, entre outros, para aproximar o ensino de história à realidade dos discentes. Assim sendo, as interpretações e/ou apropriações disponíveis no manual didático tocam em diferentes aspectos culturais com o intuito de impulsionar a aprendizagem histórica sobre a emancipação do Brasil, mas sem esquecer de relacioná-la a diferentes demandas do presente.

20 GREVER; VAN DER VLIES. Op. Cit., p. 293.

O foco da pesquisa será a linguagem textual expressa nos textos principais e boxes complementares e, ocasionalmente, as representações iconográficas a partir de pinturas de época e registros fotográficos atuais²¹, de modo a refletir sobre conceitos, premissas e desdobramentos teórico-metodológicos. Consideramos que os conteúdos constituem sua própria rede polifônica de sentidos, que toca não apenas no escopo historiográfico, mas também em aspectos culturais e históricos próprios da sociedade contemporânea. Além de apontar indícios sobre o universo cultural ao qual pertencem, esses elementos acenam em direção a outros caminhos interpretativos imbuídos de diferentes temporalidades e intencionalidades, que devem ser aferidas à luz do ensino de história para a compreensão da cultura histórica social, assim como as diferentes disputas, da qual fazemos parte.

2. As coleções didáticas do PNLD 2020: diferentes disputas em jogo

Diante do fenômeno de massificação escolar sucedido a partir da década de 1960, o governo federal brasileiro buscou atender as novas demandas, entre elas, a produção e distribuição de livros escolares. Em 1985, durante a redemocratização, o PNLD entra em cena. Além de assegurar livros específicos para professores(as) e alunos(as), o programa efetivou algumas mudanças, entre as quais se destaca o foco na avaliação e aquisição de livros.

Entre 1993 e 1996, iniciou a cooperação entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o PNLD com o intuito de captar recursos para a compra de materiais didáticos. Além disso, foi determinado o lançamento de editais anuais para o processo de avaliação, seleção

²¹O intuito é articular as representações aos textos principal e secundário, observando como reafirmam ou ultrapassam os sentidos por eles pretendidos. Para essa abordagem específica, conferir LYRA, Maria de Lourdes Vianna. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 29, p. 173-206, 1995 e OLIVEIRA, Cecília Helena Salles de. O Espetáculo do Ipiranga: reflexões preliminares sobre o imaginário da Independência. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 3, p. 195-208, 1995.

e aquisição de livros pela “incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação”²². Desde então, temos a estrutura básica e funcional que conhecemos atualmente²³. O Quadro 1 relaciona as onze coleções aprovadas no PNLD 2020, identificando editoras e autores/organizadores.

Quadro 1 – Coleções de história aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2020 (8º ano do ensino fundamental)

Coleção/livro	Editora	Autoria/organização
Araribá mais história	Moderna	Ana Cláudia Fernandes (editora).
Convergências história	Edições SM	Charles Chiba; Carolina Minorelli.
Estudar história: das origens do homem à era digital	Moderna	Patrícia Ramos Braick; Anna Barreto.
Geração Alpha história	Edições SM	Ana Lucia Lana Nemi; Anderson Roberti dos Reis; Debora Yumi Motooka.
Historiar	Saraiva Educação	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues.
História: escola e democracia	Moderna	Flávio de Campos; Regina Claro; Miriam Dolhnikoff.
História sociedade & cidadania	FTD	Alfredo Boulos Júnior.

22 MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 127-144, 2004. p. 127.

23 Entre 2003 e 2009, o PNLD foi estendido ao ensino médio regular e ao ensino de jovens e adultos. Coube ao Decreto nº 7.084/2010 consolidar aspectos da avaliação técnica, dar abertura para os governos municipais adquirirem obras fora do PNLD, além de garantir a adequação de acessibilidade e linguagem para os diferentes públicos de alunos(as). Já os Decretos 9.099/2017 e 10.195/2019 alteraram o conteúdo dos livros didáticos e permitiram a entrada de novas empresas e editoras no certame público.

História.doc	Saraiva Educação	Ronaldo Vainfas; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria; Daniela Buono Calainho.
Inspire história	FTD	Gislane Campos Azevedo Seriacopi; Reinaldo Seriacopi.
Teláris história	Editora Ática	Cláudio Vicentino; José Bruno Vicentino.
Vontade de saber história	Quinteto Editorial	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco César Pellegrini.
Fonte: BRASIL. Ministério da Educação, 2020 ²⁴ .		

As informações do Quadro 1 indicam a monopolização do mercado editorial no certame público. As onze coleções aprovadas pelo PNLD pertencem a cinco editoras: SM Edições; Saraiva; FTD/Quinteto; Ática e Moderna. Na esteira da produção e distribuição desses materiais, o mercado editorial brasileiro se fortaleceu para atender o exponencial consumo do governo federal²⁵. Essa relação comercial tem chamado a atenção de pesquisadores(as) do campo da educação, visto que a abertura para novos espaços de distribuição tem assegurado o monopólio de grupos editoriais em detrimento da qualidade dos materiais²⁶. Deste modo, apesar de serem submetidos a distintos critérios, os interesses editoriais também disputam espaço nas páginas dos manuais didáticos.

Além disso, as empresas citadas refletem a reconfiguração sucedida no mercado editorial brasileiro no início do século XXI. Por um lado, temos grandes grupos nacionais que passaram a incorporar pequenas

24 BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020. Brasília: MEC, 2020.

25 Em 2018, por exemplo, o governo federal foi responsável por 42,3% das compras no mercado editorial, o que demonstra a dependência deste em relação ao Estado. SHAW. Op. Cit.

26 CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

editoras, caso da FTD/Quinteto, que agora já está ampliando suas atividades para outras instâncias (elaboração de apostilados e sistemas de ensino digitais). Por outro, temos a inserção de multinacionais no mercado brasileiro. Esse é o caso do grupo espanhol Santillana, que adquiriu a editora Moderna. O oligopólio no mercado editorial envolve o contexto de globalização da economia brasileira, com implicações para o campo educacional que precisam ser ponderadas.

Outra informação observada pelo Quadro 1 é a autoria ou organização. A presença de inúmeros(as) historiadores(as) e professores(as) de história (universitários e da educação básica) na lista de autoria evidencia que as editoras têm buscado o endosso dos profissionais da área para seus produtos.

Exceção é o livro *Araribá mais*, cuja autoria é apontada como um trabalho coletivo da editora Moderna, sendo Ana Cláudia Fernandes identificada como editora²⁷. Sabemos que acordos e concessões marcam as relações entre esses profissionais e as editoras. Como destacaram João Paulo Pimenta e colaboradores: “[...] não significa, como é bem sabido, que tais autores sejam integralmente responsáveis pelo conteúdo de suas obras”²⁸. Porém, podemos levantar a hipótese de que a “proximidade” entre docentes e o mercado editorial indica que o conhecimento historiográfico não se encontra recluso nos centros universitários, mas em diálogo com uma das principais ferramentas de construção da cultura escolar. É preciso, pois, reconhecer o livro didático como um local de contato entre a historiografia acadêmica e a história escolar. Esse amálgama amplia as possibilidades de seu uso em sala de aula, ajudando a desvelar distintos aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Adentrando a análise dos conteúdos, constatamos que todas as obras são estruturadas por uma perspectiva cronológico-linear, que teoricamente articula história da Europa, do Brasil, das Américas, da África e da Ásia. Porém, os sumários evidenciam a preponderância eurocêntrica,

27 Fernandes também possui bacharelado em História e mestrado em Ciências pelo Programa de Pós-graduação de História Social, ambos pela USP.

28 PIMENTA, João Paulo et al. *A Independência e uma cultura de história...* Op. Cit., p. 16, nota 56.

e o Guia PNLD²⁹ também aponta a predominância da história europeia e de “consagrados temas históricos”, entre os quais a história da Ásia tem menor ressonância. Os manuais didáticos mantêm a matriz quadripartite (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), enfocando processos sucedidos no território europeu e americano.

A abordagem “integrada” também é frágil, visto que se baseia em histórias nacionais pré-concebidas. Existe um esforço para trabalhar com a sincronicidade dos eventos em diferentes locais, como a seção “Enquanto isso...” no livro *Vontade de Saber*. Ainda assim, a distinção entre “Independências na América (latina ou espanhola)” e “Independência do Brasil” predomina entre as coleções, reafirmando uma concepção historicamente constituída: a especificidade do Brasil diante da América latina³⁰.

Entre as temáticas valorizadas pelo PNLD e pelo Guia PNLD, as histórias das mulheres, dos africanos, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos operários e dos camponeses despontam como marcos qualitativos dos materiais. Por sua vez, as referências aos direitos humanos, à cultura de paz, à defesa pelos recursos ambientais e ao compromisso com formas democráticas remetem à construção de uma cidadania comprometida com a participação social, justiça e diversidade. Na prática, como veremos, a ausência de reflexões históricas diacrônicas/sincrônicas sobre a experiência da cidadania e da política, explorando sua historicidade e suas concepções éticas, impossibilita/dificulta os objetivos pretendidos.

Ademais, esses grupos sociais são convocados às páginas dos manuais de modo a garantir a visibilidade de suas lutas ao longo da história. Essa demanda é inserida por meio de correntes historiográficas como a “história vista de baixo” e a nova história política. Ao mesmo tempo, atrela-se às disputas por afirmação e consolidação de direitos recém-conquistados

29 Anteriormente chamado de “Guia de livros didáticos”, esse documento passou a ser produzido em 1996 e contém as avaliações e análises das comissões de especialistas sobre os materiais didáticos. Em seguida, o Guia é encaminhado aos professores da educação básica para auxiliar na escolha do livro a ser adotado nas escolas.

30 DIAS, Maria de Fátima Sabino. A história da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. *Perspectiva*, Florianópolis, p. 33-47, 1999. Número especial. PRADO, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*, São Paulo, n. 145, p. 127-149, 2001.

durante o período de redemocratização brasileira. Nessa perspectiva, os livros didáticos são usados para legitimar identidades e memórias coletivas em busca de reconhecimento histórico no presente.

Junto a esses aspectos, temos ainda as determinações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, de 2017. Ao elencar um conjunto de conhecimentos que se pretende essencial e útil para professores(as) e alunos(as) em suas diferentes dimensões sociais (cotidiano, cidadania e “mundo do trabalho”), a BNCC limita os caminhos pedagógicos³¹. Observamos que as onze coleções didáticas presentes no PNLD 2020 seguem as prescrições da BNCC, demarcando uma sequência didática específica na qual a independência do Brasil é associada ao processo de desintegração do Reino Unido português. Tal opção deixa em segundo plano outros contextos e temáticas, como as independências da América espanhola e a relação com a África.

Interesses políticos, sociais e financeiros marcam o processo de produção dos manuais didáticos, constituindo um complexo jogo de interesses. Como mercadoria, os manuais envolvem administração pública, editoras privadas (nacionais e estrangeiras) e profissionais da educação, que validam os livros como importante instrumento pedagógico e político. Assim sendo, os manuais didáticos de história são mobilizados a desenvolver a consciência histórica a partir das categorias de cidadania e identidades coletivas, de modo a atender demandas do presente, sem questionar de maneira crítica as estruturas e hierarquias que respaldam a narrativa nacional. Após essas constatações, cabe avaliar de que forma essas disputas se apresentam dentro da temática do processo de independência do Brasil, e quais as suas implicações para o ensino de história.

31A BNCC busca emplacar um tipo de hegemonia epistêmica associada a interesses de diferentes instituições públicas e privadas que participaram ativamente de sua produção e defesa. SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, 2019.

3. Contextualizando um processo: os movimentos coloniais e a transferência/estabelecimento da Corte joanina (1808)

Conforme os direcionamentos da BNCC³², os conteúdos seguem uma sequência didática específica: movimentos coloniais do final do século XVIII; transferência/estabelecimento da Corte joanina para o Rio de Janeiro (1808); Revolução do Porto (1820); guerras de independência e seus atores; Primeiro Reinado (1822-1831); Confederação do Equador (1824) e Abdicação (1831). Consideramos que esse “circuito” delimitado pelo currículo compõe a principal característica da narrativa-mestra nacional em voga. As etapas desse processo histórico são delineadas conforme a pretensão de uma nação/nacionalidade brasileira. Por sua vez, essa nacionalidade projeta uma cidadania participativa e a identificação de determinados grupos sociais ao longo da história.

A partir dos sumários dos livros didáticos, observamos que a temática da independência do Brasil também está inserida no contexto de transformações do Mundo Atlântico moderno, no qual se destacam acontecimentos como a Revolução Francesa, a Revolução Americana e a Revolução do Haiti, apontados como responsáveis pela difusão de diferentes ideias e concepções políticas. Não observamos reflexões sobre outras formas de influência entre essas revoluções, o que encontra respaldo até mesmo na historiografia acadêmica, que ainda é limitada nessa perspectiva³³. O realce revolucionário é inegável nesse momento, no entanto, ele não é estendido ao processo de independência no Brasil. Como veremos, o debate fica circunscrito ao paradigma “continuidades versus ruptura”, com maior ênfase para a primeira³⁴.

32 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

33 PIMENTA, João Paulo. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 53-82, 2009.

34 É significativo que as questões e temáticas que marcam a independência nos livros didáticos seguem de perto a análise feita em MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). In: MALERBA, Jurandir. *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 19-52.

O conteúdo é mostrado em unidades e capítulos focados na América portuguesa/Brasil, no qual o texto principal realça as conjunturas socioeconômicas do território a partir de meados do século XVIII. A caracterização desse ambiente é usada para explorar os movimentos coloniais sucedidos no período. O livro Araribá mais apresenta a sequência habitual nas coleções: uma unidade temática chamada “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”, que contém o capítulo “A crise do sistema colonial no Brasil”. Neste, temos o destaque para aspectos econômicos e políticos da crise da Coroa portuguesa, que se refletiram na Conjuração Mineira (1789), na revolta que não se concretizou (1790)³⁵, na Conjuração Baiana (1798) e na Revolução Pernambucana (1817). Essa sequência didática é repetida pela maioria dos livros, com maior ou menor ênfase na crise. Os livros *Historiar* e *História sociedade & cidadania*, por exemplo, relacionam os movimentos anteriores às revoltas do início do século XVIII, como a Revolta de Beckman (1684) e a Guerra dos Emboabas (1707-1709), de modo a reforçar o argumento de que “diversos conflitos opuseram a população da colônia ao governo português”³⁶, ou mesmo “contestaram o domínio português e queriam obter a independência”³⁷.

As exceções a esse tipo de abordagem são os livros *História.doc*, *História: escola e democracia* e *Teláris*. Os conteúdos referentes aos movimentos coloniais estão separados em diferentes unidades e/ou capítulos, que se concentram em detalhar a constituição da dinâmica social da América ibérica/portuguesa e sua relação com a Coroa. A obra *Teláris*³⁸ afirma que os movimentos coloniais (Revolta de Beckman, Guerra dos Emboabas, Guerra dos Mascates, Conjuração Mineira e Baiana) eram

35 Também chamada, em outros materiais didáticos, de “a conjuração que não houve”, ela se refere ao episódio de fechamento da Sociedade Literária do Rio de Janeiro e à prisão dos seus membros devido às desconfianças de que tramavam contra o rei e o domínio lusitano. Apesar da descoberta de livros considerados subversivos pela Coroa, não houve a confirmação das suspeitas de conspiração. Vale observar que esse movimento não aparecia nos manuais até então. Porventura, a ênfase em uma história cultural, assim como a proximidade com pesquisadores(as) da imprensa oitocentista, pode ter contribuído para inserir a revolta que não se concretizou no rol de movimentos coloniais.

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

37 COTRIM; RODRIGUES. Op. Cit., p.117.

38 VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris – História*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2018. p. 52.

chamados de rebeliões ou revoltas por serem “situações extremas nas quais certos grupos, insatisfeitos com determinada condição [...] resolvem intervir na realidade que os cerca”. O texto continua explicando que, por muito tempo, os(as) historiadores(as) consideravam tais manifestações como sinais do surgimento de uma consciência nacional. No entanto, as novas pesquisas apontaram que as rebeliões “eram, na maioria, manifestações localizadas, regionais, e não expressavam necessariamente o sentimento de toda a colônia.” Esse tipo de ressalva é comum nas três obras. De uma forma ou de outra, os textos principais dos livros agrupam movimentos coloniais bem diferentes, direcionando à conclusão sobre uma “protonacionalidade” brasileira que, mais tarde, seria reificada com a emancipação do Brasil.

Em outras palavras, ao incluir as conjurações sucedidas em variados locais da América portuguesa na narrativa que antecede o processo de independência do Brasil, os manuais didáticos desconsideram a complexidade da arquitetura colonial e suas distintas conjunturas. A tendência é unir diferentes experiências espaciais sem se preocupar com suas particularidades. Ao mesmo tempo, as interpretações abrem mão de salientar que, apesar da sua diversidade e fragmentação, tais espaços coloniais se integravam a partir das ordens que vinham de Lisboa. Mesmo com a circulação de ideias e projetos, não houve a organização de identidades políticas ou um poder soberano que rivalizasse com a Coroa lusa³⁹. Desse modo, os manuais didáticos preservam resquícios de uma história instrumentalizada como “mestra da vida” para pautar a criação de nações e nacionalidades.

Como já comentado, a história oitocentista focava em legitimar a nação e formar súditos que a amparasse. Paulatinamente, esse objetivo foi reelaborado em torno das democracias. Segundo Christian Leville, o cidadão “participativo” passa a ser convocado pelo ensino de história no intuito de garantir as prescrições democráticas⁴⁰. Para Joaquim Cuevas,

39 PIMENTA, João Paulo. Espacios, dimensiones y tempos de la Independencia de Brasil. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *Y dejó de ser colonia...* Op. Cit., v. 1, p. 16-17.

40 LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 126, 1999.

no século XXI, os usos políticos e ideológicos da História permanecem nos países latino-americanos, mas atrelados a novas perspectivas historiográficas e didáticas⁴¹. Podemos conferir tal assertiva na sequência didática dos manuais. O marco seguinte é a transferência/estabelecimento da Corte portuguesa no Rio de Janeiro. Os livros são unânimes em destacar o episódio como crucial para o processo de independência que viria posteriormente, visto que o enraizamento dos interesses de diferentes atores da Corte na região centro-sul garantiria a perpetuação destes. Além disso, as obras História: escola e democracia e História sociedade & cidadania enfatizam que a elite colonial participou diretamente desse processo, notabilizando desde esse período a densidade das tramas sociais nessa região.

As expressões usadas no texto principal das obras (“permanências”, “continuidades”, “interiorização”) revelam a conexão com interpretações historiográficas clássicas. Como avaliou Wilma Costa⁴², “o amálgama peculiar entre continuidades e descontinuidades tornou-se um componente incontornável do debate sobre a Independência na historiografia brasileira”. Nessa perspectiva, Caio Prado Jr. e Maria Odila da Silva Dias são referências que sedimentam a visão de que governos colonial e imperial manteriam semelhanças sociais, políticas, econômicas e culturais devido à presença da Corte no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que Caio Prado, junto a outros intérpretes consagrados, como Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, buscaram a “essência” brasileira no período colonial, pois consideravam que, a partir da independência, o Império passou a importar ideias exógenas⁴³.

Atualmente, essa perspectiva essencialista tem pouco espaço nos manuais do PNL 2020. Estudos como o de Maria Odila da Silva Dias,

41 CUEVAS, Joaquim Prats. *Combates por la Historia en la educación. Enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, n. 15, p. 145-153, 2016.

42 COSTA, Wilma Peres. A Independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István (org.). *A independência brasileira: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 53-118.

43 O debate sobre as ideias exógenas foi reinterpretado por Roberto Schwarz como as “ideias fora de lugar”. SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor, as batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1997.

amparados pelas concepções da história cultural e da nova história política, evidenciaram que tais “permanências” estavam em constante disputa e adaptação diante das novas dinâmicas gestadas na realidade americana. As últimas décadas do século XX testemunharam a ampliação da produção historiográfica, cuja agenda os especialistas ainda buscam complementar e maturar. A longevidade das permanências sociopolíticas em distintas esferas da sociedade imperial, sendo a escravidão uma das mais evidentes⁴⁴, orientou análises sobre o processo independentista inserido na dinâmica do Mundo Atlântico em vias de recomposição. Fatores políticos, culturais e sociais agitaram as disputas de poder nas diferentes localidades do novo Império, demonstrando que a unidade “nacional” estava longe de ser uma realidade.

Ainda assim, a ausência de explicitações sobre as mudanças, entendidas aqui como rupturas entre o período colonial e imperial, fomentaram um distanciamento desse passado, expresso na prática pelo desconhecimento e/ou pela repetição de interpretações consagradas⁴⁵. A reflexão sobre os diferentes aspectos sociais e políticos que permearam esse momento de transformações e instabilidades na América colonial deve se embasar em explicações que realcem sua historicidade e complexidade. Assim, rupturas e continuidades, inovações e tradições, velhos e novos paradigmas devem ser destacados e confrontados para evitar essencialismos e relativismos.

A tentativa de seguir tais orientações é localizada nas obras didáticas quando estas trabalham o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro. As medidas econômicas, políticas e culturais ditadas por D. João VI nos trópicos remetem às relações diplomáticas com a Grã-Bretanha; ao desenvolvimento da cidade, que passaria a ser a porta de entrada do novo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815); e à dimensão cultural,

44 FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. Monarquia pluricontinental e repúblicas. Algumas reflexões sobre a América lusa nos séculos XVI-XVIII. *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 27, p. 36-50, 2009.

45 PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. Op. Cit.; PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história... Op. Cit. MANARA, Larissa da Silva. As representações do Segundo Reinado em livros didáticos. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.

com destaque para a entrada de artistas estrangeiros, a instalação de instituições de educação superior e a permissão da imprensa régia no Brasil. Vários manuais optaram por listar essas medidas, sem maiores detalhes sobre seu impacto naquele momento. Outros explicitaram no texto principal ou em seções específicas as medidas culturais, especialmente relacionadas à imprensa e à missão artística francesa no Brasil.

Um terceiro grupo de manuais apontou que as transformações a partir de 1808 ampliaram as distâncias sociais entre os cortesãos portugueses e os pobres livres, libertos e escravizados ali presentes. Vale ressaltar a ausência de indígenas em todas as indicações sociais. Os povos indígenas são referenciados apenas quando se comentam as “guerras justas” ou a sua tutela pelo Estado imperial. De todo modo, as desigualdades sociais são expressas a partir de trechos como:

[...] a população pobre sofria com o aumento dos preços e com a falta de emprego, o que agravava a insatisfação geral não só dos habitantes do Rio de Janeiro, mas também de outras regiões do Brasil.⁴⁶

[...] As melhores casas, localizadas no centro da cidade, foram requisitadas para que nelas fossem instalados os membros da corte. [...] As casas mais humildes tinham um só pavimento, chão de terra e paredes de pau a pique. Mesmo assim, possuíam ao menos um escravizado.⁴⁷

[...] As medidas tomadas por dom João VI foram importantes para o processo de independência do Brasil. Porém, elas não beneficiavam a maioria da população. Essas medidas satisfaziam, sobretudo, as elites coloniais e a Corte portuguesa.⁴⁸

As observações se aproximam da abordagem da história social, também evocada nos manuais didáticos como base teórica para sua elaboração. No entanto, ao não aprofundar essas reflexões, perdem o cerne da questão: a perpetuação das desigualdades sociais na esteira da consolidação de diferentes privilégios de setores das elites coloniais (concentra-

46SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire – História*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 119.

47VICENTINO; VICENTINO. *Op. Cit.*, p. 113.

48COTRIM; RODRIGUES. *Op. Cit.*, p. 119.

ção de terras, manutenção da escravidão, relações familiares e de negócios com membros da elite lusitana e compra de títulos nobiliárquicos). Além disso, o debate sobre como tais privilégios foram ressignificados na esteira das transformações sociopolíticas vislumbra problemas que ainda assolam a sociedade brasileira, mais uma vez trabalhando a construção de relações entre esse passado e o hoje.

4. Revolução do Porto e “grito do Ipiranga”: a polarização entre “brasileiros” e “portugueses”

A Revolução do Porto (1820) é relacionada à posterior ruptura das relações coloniais entre Brasil e Portugal. Os manuais retomam o contexto de domínio francês e inglês na antiga metrópole após a saída da Corte joanina. As perdas econômicas dos peninsulares, ocasionadas principalmente pelo fim do exclusivismo comercial, são o mote principal da insatisfação que escalonaria até a oposição entre “brasileiros” e “portugueses”.

Vamos recorrer a uma imagem frequentemente usada, em detalhe ou na íntegra: o quadro *Sessão das Cortes de Lisboa* (1922), de Oscar Pereira da Silva⁴⁹. Seja de forma ilustrativa ou crítica, a imagem remete a um espaço coletivo de debate entre “portugueses” e “brasileiros”. O livro *Inspire História*⁵⁰ identifica, na legenda, a presença de alguns “brasileiros”, como Antônio Carlos de Andrada, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro e Diogo Antônio Feijó. Por sua vez, a legenda presente em *História sociedade & cidadania*⁵¹ relaciona a imagem a uma explicação recorrente nos outros manuais: “Deputados brasileiros foram para Portugal com a esperança de se juntar aos seus colegas portugueses e fazer uma Constituição. Mas, chegando lá, descobriram que o desejo dos portugueses era que o centro de decisões do Império português voltasse a ser Lisboa.”

Os ideais políticos do período são aventados a partir de explicações sobre conceitos usados pelos atores histórico – como “Cortes”, “provín-

49 As exceções são os livros *Teláris*, *Historiar* e *História.doc*.

50 *SERACIOP*; *SERACIOP*. Op. Cit., p. 121.

51 *BOULOS JÚNIOR*, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 128.

cia” e “juntas governativas” – bem como a ênfase no projeto de limitar o poder real por meio de uma Constituição. A conceitualização dos termos objetiva esclarecer seus sentidos para o período. É uma opção proveitosa, com possibilidade de induzir debates sobre as experiências e os projetos políticos desenvolvidos desde o século XVIII, que desembocaram ou foram reformatados no processo independentista brasileiro.

É comum que o texto principal evidencie as estratégias de D. João VI para manter o Reino do Brasil sob sua égide, além da movimentação de D. Pedro para reunir apoiadores contra as medidas das Cortes. Assim, nasce o “partido brasileiro”, nome dado aos representantes de um setor da elite colonial que desponta no jogo de forças entre reinóis e a família real.

Nesse momento, os livros se dividem em duas perspectivas. Na primeira, o “partido brasileiro” é tomado como um ator coletivo, homogêneo e responsável por apoiar o príncipe Pedro contra as Cortes portuguesas para garantir a independência do Brasil. O termo “partido” ocasionalmente é conceitualizado nas obras conforme seu sentido de época. Mais comumente, “partido brasileiro” é identificado pelos livros como uma elite agrária e/ou de burocratas que atuou para garantir seus privilégios, principalmente preservar a escravidão.

Despontam nomes de antigos “patronos” da independência, como José Bonifácio de Andrada e Silva, Gonçalves Ledo, Cipriano Barata e Januário da Cunha Barbosa. Anteriormente, tais figuras foram exploradas à exaustão por intérpretes e historiadores(as) para construir um panteão digno e exemplar da nação brasileira⁵². A repetição de seus nomes em livros de nossa geração, sem muitas explicações sobre seus papéis antes e depois do fato histórico em pauta, dificulta uma aproximação entre passado e presente, desorientando os(as) alunos(as) sobre a relação entre os tempos históricos. Além disso, a presença desses nomes evidencia as distintas matizes da narrativa-mestra nacional, que, apesar de tentar atender

52 SOUZA, Adriana Barreto de. Um herói para a juventude: o duque de Caxias nas biografias e livros didáticos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 127-148.

às demandas conjunturais, ainda explicita o projeto anterior de figuras heroicas associadas à construção da nação.

Em contrapartida, o “grito do Ipiranga” aparece nos manuais como a formalidade de um rompimento que fora pavimentado desde a chegada da Corte, em 1808. Recorrendo a outra representação iconográfica, destacamos a Aclamação de d. Pedro I no Campo de Santana (c. 1834-1839), de Jean-Baptiste Debret. Esta pintura compete com o evento do “grito”, pois alude ao ato político de desobediência às Cortes, ao mesmo tempo em que expressa o apoio popular, aspecto legitimador segundo o ideal liberal da época.

Na segunda perspectiva, as pressões das Cortes são alternadas com os interesses circunstanciais da elite colonial. O livro *História: escola e democracia*⁵³ afirma que a notícia da Revolução do Porto foi recebida com entusiasmo pelas elites. A ideia era integrar e ampliar a participação dentro do corpo monárquico lusitano. No entanto, a intenção de suprimir a autonomia administrativa e econômica levou os deputados do Brasil a considerar a ideia de separação. Diferentemente da primeira perspectiva, temos a abertura à reflexão sobre a maturação de projetos e interesses de atores coloniais diante das incertezas e dos confrontos com outros grupos. Porém, permanece o protagonismo de setores do centro-sul que, agrupados ao redor de D. Pedro, projetam um novo Estado nacional, e saem vitoriosos.

Entre ambas as perspectivas, temos uma congruência: a ausência do debate sobre o caráter revolucionário do processo independentista, expresso sob a pesada tinta das “permanências”. Trabalhando a independência em si mesma, e ressaltando a oposição entre Cortes portuguesas versus a elite “brasileira”, sobressai o aspecto conservador, no sentido de manter o que já havia no governo colonial. Isto é, os textos principais dos livros didáticos repetem que a atuação dos protagonistas históricos do centro-sul foi, de maneira geral, um consenso que objetivou a conser-

53 CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História: escola e democracia*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 141.

vação de seus privilégios recentemente ampliados, sem aberturas para outros discursos e ideais que circulavam à época.

Para Pimenta, a historiografia tem retomado o processo independentista do Brasil a partir de seus distintos desdobramentos. Ao inter cruzar as dimensões revolucionárias portuguesa e espanhola, podemos reconhecer as relações revolucionárias entre esses diferentes enfoques⁵⁴. A partir disso, podemos observar que

Seus resultados [da independência do Brasil] foram, em última instância, respostas a desafios comuns impostos por uma mesma conjuntura mundial, que se reproduzia de modo dinâmico a partir de elaborações sempre específicas e pautadas pela possibilidade que seus protagonistas tinham, então, de aprender com o passado e o presente. Nessa perspectiva, o “conservadorismo” da Independência – isto é, suas feições eventualmente menos transformadoras em relação aos movimentos mundiais a ela correlatos – nada mais seria do que consequência lógica do fato de que as lições da história são sempre diacrônicas, e seus resultados sempre dessemelhantes. Nada teria a ver com um processo menos ou mais revolucionário do que outro.⁵⁵

Se até o momento a conciliação entre as elites, representadas por homens como Bonifácio e D. Pedro, pauta as interpretações sobre o processo independentista, após o “grito do Ipiranga” ou a “aclamação”, os conflitos tomam as páginas. O medo da desordem remete a atores sociais que haviam, momentaneamente, desaparecido: homens e mulheres pobres, escravizados, libertos e indígenas.

54 Outra análise sobre o caráter independentista pode ser conferida em MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia... Op. Cit., p. 3-35.

55 PIMENTA, João Paulo. A independência do Brasil como uma revolução... Op. Cit., p. 71.

5. As guerras de independência e o Primeiro Reinado (1822-1831): o “retorno” de homens e mulheres pobres, escravizados, libertos e indígenas “contra” os tradicionais “heróis nacionais”

Após a proclamação da independência e suas tramas na Corte e na antiga metrópole, o texto dos manuais didáticos retorna o foco para outros cenários do Brasil. As províncias do Grão-Pará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Ceará, Bahia e Cisplatina – até então ausentes da sequência didática – se tornam palco de guerras entre “portugueses” (que buscavam manter os laços com a metrópole) e “brasileiros”. Mais uma vez, os movimentos nessas distintas localidades são agrupados, dando a entender que suas circunstâncias eram semelhantes. Os conflitos mais detalhados são os do Piauí e da Bahia.

No primeiro caso, a batalha do Jenipapo é lembrada pelo seu caráter popular e violento: 2 mil vaqueiros adeptos da “causa da independência” combateram mais de 11 mil soldados das “tropas leais” portuguesas. Imagens do Cemitério do Batalhão, em Campo Maior (PI) e do Museu da Batalha do Jenipapo, localizado naquela cidade, foram mostradas nos livros *Geração Alpha história*⁵⁶ e *História sociedade & cidadania*⁵⁷.

No caso da Bahia, a extensão dos conflitos e a participação da população são cotejadas ora à exemplaridade de Maria Quitéria⁵⁸, soldada

56 NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha – História*. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2019. p. 126.

57 BOULOS JÚNIOR. Op. Cit., p. 138.

58 Maria Quitéria de Jesus Medeiros (1798-1853) era filha de Quitéria Maria de Jesus e Gonçalves Alves de Almeida, proprietário de terras e escravizados nas redondezas do Recôncavo baiano. Ao tomar conhecimento do conflito militar pela causa independentista, a jovem descumpriu as convenções de gênero da sociedade patriarcal: cortou os cabelos, pegou roupas usadas do cunhado e assentou praça na vila de Cachoeira sob o nome de soldado Medeiros. Não se sabe ao certo quando sua identidade foi descoberta, apenas que, em março de 1823, foi autorizada a entrega de dois saíotes para a cadete. O adereço ajudaria a identificar essa nova heroína em campo de batalha e, talvez, estimular outras pessoas a seguir seu exemplo. Maria Quitéria atuou no Batalhão de Voluntários do Príncipe, também conhecido como Batalhão dos Periquitos, em importantes episódios, inclusive

que ajudou os “brasileiros” em diferentes batalhas em um período que mulheres não poderiam oficialmente se alistar; ora à memória construída sobre a data de 2 de julho de 1823, quando aconteceu a expulsão definitiva dos “portugueses” de Salvador. Segundo o livro Teláris⁵⁹: “Essa data é celebrada até hoje pelos baianos, que a consideram um marco da independência da Bahia”. O livro História sociedade & cidadania⁶⁰ mostra um monumento em homenagem à independência da Bahia, localizado na Praça Dois de Julho, em Salvador (BA). Já os livros Vontade de Saber⁶¹ e História: escola e democracia⁶² reproduziram o quadro O primeiro passo para a Independência da Bahia, ocorrido em Cachoeira (c. 1931), de Antônio Parreiras. Embora de diferentes tipos, tais símbolos consolidam a ideia de nascimento da nação a partir de atos heroicos de atores diferentes da elite, que até então protagonizavam as narrativas dos textos didáticos.

A exemplaridade de Maria Quitéria – uma unanimidade nos manuais didáticos – converge com a perspectiva de trazer à tona outras histórias de vida sobre os grandes processos sociais. A partir da micro-história e da história social, indivíduos como a soldada da Bahia são recuperados para apresentar uma “outra abordagem” sobre o processo de emancipação. Além de complexificar o quadro estrutural sobre a sociedade e suas ideias, a estratégia analítica permite dar visibilidade ao “papel quase

a retomada de Salvador. Em agosto de 1823, desembarcou no Rio de Janeiro para dar as notícias do fim da guerra contra os portugueses na Bahia para D. Pedro I. Como prova de reconhecimento por sua atuação militar, o imperador concedeu à cadete a comenda da ordem do Cruzeiro e uma renda vitalícia. Em seguida, Maria Quitéria voltou para a Bahia, onde viveu o resto de seus dias. TELLES, Marcela. Maria Quitéria: algo novo na frente da batalha. In: STARLING, Heloisa M.; PELLEGRINO, Antonia (org.). Independência do Brasil: as mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 119-137.

59 VICENTINO; VICENTINO. Op. Cit., p. 180.

60 BOULOS JÚNIOR. Op. Cit., p. 137.

61 DIAS, Adriana Machado; GRINBEG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber: história. 1. ed. São Paulo: Quinteto, 2018. p. 179.

62 CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF. Op. Cit., p. 143.

invisível” das mulheres de uma maneira lúdica, sem renunciar aos critérios históricos e científicos⁶³.

A participação popular nesse momento de instabilidade se desdobra em um debate sobre nacionalidade, liberdade e seus limites. O livro *Ins-pire história*⁶⁴ reflete como as lutas pela independência fomentaram um “sentimento de identidade entre parte da população nativa”. Seria um processo que, gradativamente, gestaria um “sentimento nacionalista”. A obra *Historiar*⁶⁵ evidencia que independência não poderia significar, tampouco significou, liberdade para boa parte da população. As elites escravistas cuidaram para evitar que “a independência chegasse às senzalas”, mas vários escravizados se associaram à causa política do Brasil visando sua liberdade. No entanto, a preservação da escravidão perpetuou este-reótipos e preconceitos vindos desde o período colonial. De modo amplo, tais lutas ainda têm repercussão atualmente, pois os brasileiros ainda buscam uma cidadania plena. Tal análise está no texto principal do livro e constrói uma relação entre lutas no passado e presente. Para a maior parte dos manuais didáticos, o debate sobre cidadania desponta apenas no fim do capítulo ou durante os trabalhos de elaboração da Constituição, entre 1823 e 1824. Voltaremos a esse ponto mais à frente⁶⁶.

Embora as guerras da independência sejam aventadas como um episódio marcante para o nascente Estado imperial, os manuais são categóricos quanto ao seu fim: os focos de resistência “portuguesa” foram suprimidos em agosto de 1823, de modo que, nessa data, o livro *História. doc*⁶⁷ afirma: “o Império estava em paz”. Vale salientar que tal assertiva

63 BASTOS, Lúcia. Os esquecidos no processo de Independência: uma história a se fazer. *Almanack*, Guarulhos, v. 1, n. 25, p. 1-44, 2020.

64 SERIACOPI; SERIACOPI. Op. Cit., p. 124.

65 COTRIM; RODRIGUES. Op. Cit., p. 125.

66 O livro *Teláris*, por exemplo, delimitou uma pesquisa sobre a construção dos direitos civis e políticos a partir da era das revoluções como um projeto de semestre. A estratégia didática prevê a apresentação oral dos resultados pesquisados, assim como sua estruturação em um mural e um questionário de autoavaliação. VICENTINO; VICENTINO. Op. Cit., p. 124-125.

67 VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História. doc*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 109.

desconsidera a pacificação da região Cisplatina, finalizada apenas no fim de 1823. Homogeneizar um período de instabilidade dificulta a compreensão sobre a perspectiva processual, assim como a permanência das tensões sociais e políticas, que os próprios livros didáticos apontam que foram atenuadas apenas no início do Segundo Reinado.

Após a “resolução” dos conflitos intraprovinciais, outras questões passariam a ocupar D. Pedro, que retoma o protagonismo dos textos. O reconhecimento da independência pelas nações estrangeiras é a pauta mais destacada. É patente a abertura para identificar o movimento independentista no quadro internacional, embora poucos manuais se arrisquem. Os Estados Unidos e a Grã-Bretanha são sempre lembrados por seus interesses imperialistas. Já o Teláris⁶⁸ destaca o reconhecimento de Daomé, reino de África que buscava preservar seus vínculos comerciais com o novo Império. Portugal, por sua vez, tem sua última participação direta nas narrativas didáticas após reconhecer, em 1825, a independência do Brasil mediante o pagamento de uma indenização.

A questão da instalação da Assembleia Constituinte, em 1823, e seus debates sobre o projeto constitucional resgatam o enfoque político no texto principal. Os deputados constituintes foram classificados como “pertencentes aos grupos de elite”; “partidários/inimigos” de D. Pedro; “portugueses” e “brasileiros”; ou “conservadores” e “liberais”. Entre as várias divergências políticas, a defesa pela limitação ao Poder Executivo custou caro à reunião. O imperador determinou o fechamento da Assembleia e outorgou, meses depois, a Constituição imperial (1824).

Novamente, o trabalho com conceitos-chave é usado para explicar os sentidos e as ações políticas dos atores. Constituição outorgada; monarquia hereditária; Poderes Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador; e sistema eleitoral são os principais vocábulos abordados ora em boxes, ora nos textos principais pelos livros *Vontade de saber*, *História sociedade & cidadania*, *Estudar história* e *História.doc*. No entanto, como tais sentidos são apresentados de maneira unívoca, não indiciam que no período sua compreensão era marcada por ideias fluidas e conjunturais.

68 VICENTINO; VICENTINO. Op. Cit., p. 181.

Refletir sobre a introdução dessas palavras na linguagem política oitocentista, assim como na interposição de significados antigos e novos, é crucial para desenvolver um olhar crítico sobre nossas próprias dinâmicas políticas e para compreender as lutas por direitos em longo prazo.

O empenho para elucidar aspectos da política formal também inclui eventuais comparações com a atual organização do Estado democrático brasileiro. Na abertura do capítulo sobre Primeiro Reinado, o Inspire história⁶⁹ comenta que nem sempre o país teve uma república liderada por presidentes, elegíveis a cada quatro anos. Ao comparar os diferentes tipos de governos, o livro suscita as diferenciações entre eles, a serem descortinadas ao longo do capítulo.

Por sua vez, a Constituição de 1824 é resumida a partir dos interesses da elite e do imperador Pedro I. O voto censitário e indireto; a garantia do direito à propriedade de terras e a divisão dos poderes evidenciam o projeto de excluir a maior parte da população do processo de participação política. O livro *Estudar história*⁷⁰ chamou a atenção para a contradição do texto constitucional, pois ele “se alinhava aos princípios liberais que se difundiam na Europa, garantindo certas liberdades; no entanto, mantinha a escravidão e a exclusão política e social da maioria da população.” A contradição remete ao tradicional debate sobre as ideias “fora do lugar”, no qual a concepção liberal não se adequaria à realidade imperial⁷¹. Já o livro *Historiar*⁷² apontou que, embora a Constituição definisse que os cidadãos brasileiros formavam uma nação livre, não mencionava indígenas, mulheres e escravizados.

Apenas duas obras propuseram pensar o sistema eleitoral e a participação cidadã oitocentista a partir de seu tempo. O manual didático *Vontade de saber*⁷³ destacou fora do texto principal as características do

69 SERIACOPI; SERIACOPI. Op. Cit., p. 130.

70 BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015, p. 138.

71 SCHWARZ. Op. Cit.

72 COTRIM; RODRIGUES. Op. Cit., p. 136.

73 DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI. Op. Cit., p. 181.

sistema eleitoral, evidenciando que a diferenciação censitária “ocorria em muitos países nessa época”, assim como a exclusão das mulheres. Por sua vez, a obra *História: escola e democracia*⁷⁴ argumenta que: “A exigência de renda excluía grande parte da população. Mas, no caso dos votantes, a renda exigida era relativamente baixa, de modo que muitos homens livres pobres participavam das eleições, controladas pelos grandes proprietários.”

Os grupos sociais são identificados nos textos como desprovidos de participação. Caberia a mulheres, libertos, escravizados e pobres a condição de submissão e, posteriormente, reação diante das manobras das elites. Embora tenha explorado as guerras de independência, tais reações não possuem impacto nas deliberações formais, pois se opta por contemplar um conteúdo relacionado à organização política do Estado nacional. No embate de protagonistas dentro da narrativa-mestra nacional, o Estado permanece como vitorioso, em detrimento dos demais atores coletivos.

O último movimento de maior monta do Primeiro Reinado é a Confederação do Equador (1824). O movimento eclodiu em Pernambuco, logo após a notícia sobre a dissolução da Assembleia Constituinte, e se espalhou por Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Ao mesmo tempo em que foi considerado um “perigo real” para o projeto político centralizador do centro-sul, por conta dos ideais republicanos, revolucionários e do flerte com o fim da escravidão, a Confederação também é usada para destacar interesses de um grupo de elite diferenciado, com seus próprios líderes e heróis – Cipriano Barata e frei Joaquim do Amor Divino, ou frei Caneca. A partir da Confederação, os livros didáticos estimulam a reflexão sobre os interesses dos grupos assentados em outras províncias e a desconstrução da ideia de uma unidade previamente estabelecida para o Império. Estado, nação e nacionalidade brasileiros podem ser colocados à prova com esse episódio histórico⁷⁵. Em contrapartida, por aparecer

74 CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF. Op. Cit., p. 144.

75 MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia... Op. Cit., p. 28-31.

apenas uma vez, denota que o “rio-centrismo da historiografia da Independência” é marcante nas obras didáticas⁷⁶.

Embora a Confederação tenha sido violentamente suprimida pelas tropas imperiais e pela condenação de morte para seus líderes, a oposição ao imperador Pedro I continuaria a crescer. As disputas políticas que passaram a ser apresentadas na Assembleia Geral; a crise econômica; o conflito e a perda da região da Cisplatina (1828); o envolvimento de D. Pedro na disputa pelo trono português e o acirramento das rivalidades entre “brasileiros” e “portugueses” são elencados como fatores determinantes para a sua derrocada.

Os quebra-quebras nas ruas do Rio de Janeiro são sempre lembrados como expressão da insatisfação popular. A impossibilidade de participação formal na política é substituída por eventuais ações públicas, mas que são interpretadas fora da visão política formal. Mais uma vez, a temática da cidadania é aventada, mas não aprofundada, de modo que é fácil desmoralizar sua atuação, ao passo em que se reafirma a ação dos “grandes homens” de Estado. Refletir sobre essas inconformidades, expressas pela insatisfação popular, fomenta exercícios críticos sobre as experiências políticas ao redor do mundo moderno em formatação, além de questionar historicamente a consolidação desse Estado imperial. Esse “grande Leviatã” demandaria constantes afirmações das suas injunções de poder, tanto em macronível como em micronível⁷⁷.

Por sua vez, a centralidade da narrativa principal sobre os atos políticos de D. Pedro reforça o amálgama do Estado imperial em sua pessoa: uma figura muito imaginada e evocada a partir de pinturas oitocentistas e até mesmo da reprodução de fotografia de atores da recente telenovela brasileira *Novo Mundo*, de 2017⁷⁸. Pela narrativa didática, a abdicação do trono em favor de seu filho não parece surpreender os grupos políticos estabelecidos na capital imperial, mas deixa dúvidas sobre como o Impé-

76 MELLO, Evaldo Cabral de. *A outra Independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 12.

77 REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 29.

78 BRAICK; BARRETO. *Op. Cit.*, p. 137.

rio, referenciado pela Corte do Rio de Janeiro, consolidará a identidade brasileira, questão em aberto para o Segundo Reinado.

6. Considerações finais

De modo geral, observamos que a temática da independência é tomada como um processo. As narrativas dos manuais, aliadas à linguagem iconográfica, permitem acompanhar a sequência didática delimitada pela BNCC. Além disso, são narrativas de caráter cronológico-linear, ainda marcadamente eurocêntricas. Outros elementos e estratégias são mobilizados para conformar as interpretações didáticas às novas demandas historiográficas e sociopolíticas, embora permaneçam matizes de cânones historiográficos e do protagonismo do Estado-nação. Nessa perspectiva, é salutar compreender que o triunfo do projeto monárquico, o predomínio de certos espaços em relação a outros e o protagonismo de determinados agentes pautam uma interpretação histórica monolítica e teleológica⁷⁹, que deve ser questionada e problematizada em sala de aula.

Buscamos também averiguar os possíveis diálogos dos manuais com a historiografia. Nosso intuito não era julgar os textos a partir da métrica historiográfica, mas refletir em que medida esse diálogo, ou a ausência dele, permite elaborar novas estratégias didáticas que ultrapassem dicotomias simplistas e favoreçam o desenvolvimento da consciência histórica. Os textos presentes nos livros didáticos remetem a diferentes interpretações historiográficas, com potencialidades, mas optam por ressaltar discursos tradicionais sobre o passado. A permanência dessas concepções, a despeito das atualizações historiográficas e do ensino, atende a projetos de nacionalidade ansiados pelo Estado, mas também pela sociedade, visto que o livro didático também é um produto cultural.

Embora a experiência de cidadania no Império seja excludente e limitada, a participação de diferentes agentes sociais é destacada nos “grandes eventos” de contestação. Exceção evidente é a participação da população indígena. Sua ausência nos leva a questionar a execução da

79 PIMENTA, João Paulo. Espacios, dimensiones y tempos... Op. Cit., p. 22-23.

Lei 11.465/08, que torna obrigatório o estudo da história indígena nas escolas. Também é inevitável relacionar passado e presente, no qual esses povos têm seus direitos e histórias cotidianamente silenciados e cerceados.

Além disso, a agência dá lugar à resistência cotidiana nas narrativas didáticas. Na temática da independência, não temos necessariamente a busca de legitimidade para grupos sociais. É patente a superficialidade como é tratado o conceito de cidadania, esvaziado de problematização e criticidade, o que não contribui para valorizar a alteridade, tampouco a formação cidadã democrática.

As disputas pelo controle das narrativas nos manuais expressam, como afirmou Laville⁸⁰, a insistência de “moldar consciências e a ditar obrigações e comportamentos para com a nação.” Não obstante, Laville apontou que a crença em um ensino de história que possa efetivar tais aspectos é ilusória. Mais do que ratificar essa constatação, pensamos que é necessário refletir sobre a insistência nessa ilusão. Por que os livros de história continuam tratando a independência como evento singular no qual diferentes grupos são excluídos e submetidos à nação? Quais as implicações, a longo prazo, desse projeto na formação de uma cultura histórica social? Considerando a conjuntura das últimas décadas, podemos supor que a narrativa-mestra nacional que toma o Estado como protagonista ainda não foi superada, visto que ainda não consolidamos um Estado democrático moderno.

Nesse sentido, o desafio é muito mais árduo. Nosso presente está marcado por disputas de memória. Como lidar com a maturação de certas narrativas que resgatam o passado para reificá-lo e/ou negá-lo? E, mais ainda, para defender projetos de futuro autoritários e reacionários? Mais do que nunca, precisamos compreender os agentes e mecanismos que produzem essas memórias com intenções direcionadas. Isso inclui reafirmar o papel da História como disciplina formativa nos diferentes níveis de ensino para refletir como o passado conformou o presente, em uma relação dialógica que vai muito além dos textos. A partir disso, po-

80 LAVILLE. Op. Cit., p. 135.

demos produzir contranarrativas à narrativa-mestra nacional, que problematizem nossa realidade e abram perspectivas de futuro conforme ideais democráticos e transformadores.

Bibliografia

- ALENCAR, Chico. *Independência e vida! (Para refletir sobre os 200 anos da independência incompleta do Brasil)*. São Paulo: Fundação Lauro Campos – Marielle Franco, 2022.
- ANDERSON, Stephanie. The stories nations tell: sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Ottawa, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.
- BASTOS, Lúcia. Os esquecidos no processo de Independência: uma história a se fazer. *Almanack*, Guarulhos, v. 1, n. 25, p. 1-44, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. PNLD 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ZN0AU4>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História: escola e democracia*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- CARIELLO, Rafael; PEREIRA, Thales Zamberlan. *Adeus, senhor Portugal: crise do absolutismo e a Independência do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp Digital, 2017.
- CHIBA, Charles; MINELLI, Carolina. *Convergências – História*. 2. ed. São Paulo: SM, 2019.
- COSTA, Wilma Peres. A Independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István (org.). *A independência brasileira: história e historiografia*. São Paulo:

- Hucitec, 2005. p. 53-118.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CUEVAS, Joaquim Prats. *Combates por la Historia en la educación. Enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, n. 15, p. 145-153, 2016.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber: história*. 1. ed. São Paulo: Quinteto, 2018.
- DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A história da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. Perspectiva*, Florianópolis, p. 33-47, 1999. Número especial.
- FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). *Araribá mais: história*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- FERTIG, André Átila; THESING, Neandro. O processo de independência brasileiro em livros didáticos tradicionais: instrumento à nação. *Revista Latino-americana*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1-16, 2013.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. *Monarquia pluricontinental e repúblicas. algumas reflexões sobre a América lusa nos séculos XVI-XVIII*. *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 27, p. 36-50, 2009. .
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GREVER, Maria; VAN DER VLIES, Tina. Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, London, v. 15, n. 2, p. 286-301, 2017.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LIMA JÚNIOR, Carlos; SCHWARCZ, Lilia Moritz; STUMPF, Lúcia Klück (org.). *O sequestro da independência. Uma história da construção do mito do Sete de Setembro*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LYRA, Maria de Lourdes Vianna. *Memória da Independência: marcos e representações simbólicas*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 29, p. 173-206, 1995.
- MALERBA, Jurandir. *Almanaque do Brasil nos tempos da Independência*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

- _____. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). In: MALERBA, Jurandir. *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 19-52.
- MANARA, Larissa da Silva. *As representações do Segundo Reinado em livros didáticos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *A outra Independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha – História*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.
- OLIVEIRA, Cecília Helena Salles de. *Historiografía y memoria de la Independencia*. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *Y dejó de ser colonia. Una historia de la independencia de Brasil*. Madrid: Sílex Ultramar, 2021. p. 339-378.
- _____. *O Espetáculo do Ipiranga: reflexões preliminares sobre o imaginário da Independência*. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 195-208, 1995.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; AQUINO, Luciana Fernandes de. *A independência do Brasil nos livros didáticos para crianças: uma análise da produção entre as décadas de 1970 e 2000*. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 155-180, 2017.
- PIMENTA, João Paulo et al. *A Independência e uma cultura de história no Brasil*. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 5-36, 2014.
- PIMENTA, João Paulo. *A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico*. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 53-82, 2009.
- _____. *Espacios, dimensiones y tempos de la Independencia de Brasil*. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *Y dejó de ser colonia. Una historia de la independencia de Brasil*. 1. ed. Madrid: Sílex Ultramar, 2021. v. 1, p. 15-32.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. *O Brasil e a distante América do Sul*. *Revista de História*, São Paulo, n. 145, p. 127-149, 2001.
- PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. *(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos*. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São

- Paulo, São Paulo, 2002.
- REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-38.
- ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 53-66, 2013.
- _____. Esfinge ou caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, p. 85-106, 2020.
- RUSEN, Jorn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire – História*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor, as batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1997.
- SHAW, Camila. Livro didático, produto do mercado editorial. Portal Anped, Rio de Janeiro, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3T38UNh>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, 2019.
- SOUZA, Adriana Barreto de. Um herói para a juventude: o duque de Caxias nas biografias e livros didáticos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 127-148.
- TELLES, Marcela. Maria Quitéria: algo novo na frente da batalha. In: STARLING, Heloisa M.; PELLEGRINO, Antonia (org.). *Independência do Brasil: as mulheres que estavam lá*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022. p. 119-137.
- VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris – História*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.