

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
MESTRADO EM HISTÓRIA

ANDRÉ LUAN NUNES MACEDO

**ENTRE A CRISE DO POLÍTICO E O NACIONALISMO REVOLUCIONÁRIO:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES NACIONAIS NO LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA VENEZUELANO E BRASILEIRO**

SÃO JOÃO DEL REI

2015

ANDRÉ LUAN NUNES MACEDO

**ENTRE A CRISE DO POLÍTICO E O NACIONALISMO REVOLUCIONÁRIO:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES NACIONAIS LIVRO
DIDÁTICO VENEZUELANO E BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em História da Universidade
Federal de São João del-Rei, para obtenção
do Grau de Mestre em História.

Orientador: Wlamir José da Silva

Co-Orientadora: Cássia Rita Louro Palha

SÃO JOÃO DEL REI

2015

ANDRÉ LUAN NUNES MACEDO

**ENTRE A CRISE DO POLÍTICO E O NACIONALISMO REVOLUCIONÁRIO:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES NACIONAIS NO LIVRO
DIDÁTICO VENEZUELANO E BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em História da Universidade
Federal de São João del-Rei, para obtenção
do Grau de Mestre em História.

Aprovada em / /

Banca Examinadora

Wlamir José da Silva

Doutor em História

Cássia Rita Louro Palha

Doutora em História

1º Examinador- Luis Fernando Cerri

2º Examinador- João Paulo Rodrigues

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo comparar os ensinamentos de história brasileiro e venezuelano a partir da análise de livros didáticos do ensino fundamental em vigor nesses países. Pretendemos construir uma compreensão das possíveis relações entre os processos de formação da identidade nacional e os conteúdos de história geral e nacional. Entendemos que as diferenças históricas consolidam diferentes formas de apropriação do passado, e do seu uso para a condução de uma orientação prática no tempo presente. Nosso objeto remete às apropriações existentes nos materiais didáticos que produzem sentido à consciência histórica, por meio do estudo de materiais didáticos produzidos nos últimos dois anos (2011-2013) no Brasil e na Venezuela. Trabalhamos com as perspectivas teóricas de Jorn Rusen no que diz respeito à consciência histórica. O pensador italiano Antonio Gramsci nos auxiliou com suas categorias específicas da ciência política, como hegemonia e pedagogia política. Já Darcy Ribeiro nos deu a dimensão histórico-antropológica latino-americana, além de outros autores que nos deram suporte historiográfico, como o historiador argentino Jorge Abelardo Ramos. Nossa metodologia foi desenvolvida a partir da escolha de temas que permitissem um maior diálogo dos materiais didáticos, no sentido de perceber uma maior *transferência cultural*, nos dizeres de Jorn Rusen. Por isso, nosso método perpassou a escolha de temas históricos que pudessem ser analisados a partir do prisma nacional de ambos os países, como a questão indígena, o processo de colonização ibérica e a história política contemporânea atual, comparando a forma como é construída a narrativa dos presidentes Hugo Chavez e Luis Inácio Lula da Silva nos materiais didáticos. O livro didático se comporta não só como uma apropriação do passado, mas também como uma ferramenta que indica a relação entre o que aconteceu e os “desejos” dos agentes que o formulam para o futuro. Nesse sentido, o bolivarianismo enquanto pensamento político que baliza a consciência histórica nacional possibilitou comprovar algo já situado em nossa introdução. Certamente que o uso da nossa lógica comparativa com os materiais didáticos brasileiros puderam apresentar o contraste, tanto na forma como as narrativas são construídas nesses materiais, mas também ao respirar o “ambiente político nacional” tupiniquim, marcado pela descrença no político e na ausência de disputas ideológicas no que diz respeito aos projetos.

Palavras-Chave: História, Ensino, Livros Didáticos, Política.

ABSTRACT

The present paper has as objective the comparison of brazilian and venezuelan teaching history throughout the actual school textbooks. We intend to build an understanding of the possible relations between the process of national identity formation and national and world history contents on these books. We think that historical differences consolidate diferente forms of past appropriation, and also its use for the conduction of a past practical guidance on present time. Our object refers to the existent appropriations in the school textbooks that produces some sense to historical consciousness, through the investigation of those textbooks made in the last three years in Brazil and Venezuela. We worked with Jorn Rusen's historic consciousness theoretical perspectives. Italian thinker Antonio Gramsci helped us with his Political Science categories, such as hegemony and political education. Thus, Darcy Ribeiro studies gave us the latin-american anthropologic-historical dimension. We also worked with other autors that had given a historiographic suport, such as argentinian historian Jorge Abelardo Ramos. Our methodology was developed throughout the choice of themes that allowed a greater dialogue between the textbooks contentes. This is the reason why our method pervaded the choice of historical themes that could be analyzed through each national spectrum, such as the native american matter, the iberical colonization process and the actual political history, comparing the form which is build the narrative of presidentes Hugo Chavez and Luis Inacio Lula da Silva. The textbook behaves not only as a appropriation of the past, but also as a tool that indicates the relation between what happened and the agents' "desires" that gives the dimension to think the future. In this sense, bolivarianism as a political thinking that gives direction to national historical conciousness comproved something already told in our introduction. Certainly that the use of our comparative logic with brazilian textbooks showed the contrast, both in the form that the narratives are made in those materials, but also when we breathe the tupiniquim "national political environment", marked by political disbelief and in the absense of ideological social disputes.

Keywords: History, Teaching, School Textbooks, Politics.

RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo de comparar la enseñanza de historia en Brasil y en Venezuela, en base al análisis del material didáctico de la educación primaria aplicados en ambos países. Se busca construir una comprensión de las posibles relaciones entre los procesos de formación de la identidad nacional y el contenido de la historia general y nacional. Se entiende que las diferencias históricas consolidan distintas formas de apropiación del pasado y su aplicación para la conducción de una guía práctica en el momento presente. Nuestro objeto se refiere a las apropiaciones resultantes de los libros didácticos que producen sentido a la conciencia histórica, a través del estudio de dicho material producido en los últimos dos años (2011-2013) en Brasil y Venezuela.

Palabras clave: Historia, Enseñanza, Libros de Texto, Política.

Aos meus pais, pelo carinho e o amor extra-acadêmico.

À minha mãe, por ser uma companheira do campo científico, ajudando sempre a me manter nesses tortuosos e solitários trilhos da escrita e do trabalho investigativo.

Para meu pai, por ter me ensinado a se preocupar com o outro e pela sensatez humana, indispensáveis para escrever uma dissertação que possui a política como eixo filosófico de discussão.

Aos meus familiares do Nordeste (de Araripe e Recife) e em Minas Gerais (de Belo Horizonte e Piumhi). Sempre ajudando a entender melhor os contrastes culturais e sociais da nossa Pátria.

AGRADECIMENTOS

À Luisa, minha irmã não-procriada no mesmo núcleo familiar. Pela cerveja e por todas as discussões sobre a existência humana. Pelo amor de irmão, nunca tido por ser filho biologicamente único. Ao Sammer, outro irmão-camarada, pelo mesmo motivo.

Ao professor Wlamir, pelas perguntas e pela intocável dialética. Sem suas perguntas, essa investigação jamais teria acontecido. Agradeço também por ter me apresentado o Gramsci, esse voraz investigador da Ciência Política.

À professora Cássia, pela atenção incontestável. Pelo carinho ao ler o meu projeto, desde o início, antes mesmo de estar no Mestrado. E também agradeço pelo lado “Jorn Rusen” da pesquisa, fundamental marco teórico para essa investigação.

Ao Secretário do Programa de Pós-Graduação em História Ailton Assis, sempre solícito no trato com o corpo discente.

À CAPES, por ter disponibilizado uma bolsa para essa pesquisa.

Aos colegas da minha turma de graduação em História, em especial os camaradas Tiago Silva e Bernardo Carvalho, teóricos da história da mais divertida e altíssima qualidade. Além deles, todos os moradores da então Casa da Praia, recanto dos historiadores. Também agradeço aos camaradas Alex Lombello, Abiatar e Marcelo Marchiori, pelas conversas sobre todo e qualquer tipo de conhecimento na vida boêmia de São João del-Rei.

Aos camaradas-irmãos da minha organização política, as Brigadas Populares, por mostrar que a América Latina deve ser nosso constante objeto de estudo para a ação transformadora. Agradeço aos camaradas de São João del-Rei, em especial a Isabela, Kelly, Débora, Rafinha, Daniel, Ricardo, Elias, Figueres, Bernardo, Tcheba, Bob, Lúbio e Eveline. Porque sem a luta, não há pergunta social a ser questionada. E sem pergunta, minha investigação não teria sido possível.

Deixo aqui um abraço especial para os amigos-irmãos das duas Repúblicas que morei e moro hoje em dia, a Manada Furiosa de Elefantes e a Pachamama. Principalmente por conta das orelhas, que devem ter esquentado demais durante esses anos de convivência, porque o falatório com eles sobre o tema foi grande. E por todas as outras conversas. Por

me ensinar coisas jamais ensinadas, músicas jamais escutadas antes e, principalmente, por toda a solidariedade e amizade em torno dessa grande turma-família.

A todos os amigos que fiz nesses últimos 6 anos na Universidade Federal de São João del-Rei. Em especial para aqueles que estiveram nas lutas do DCE UFSJ.

A todos os professores, técnicos e estudantes que conheci, permitindo um olhar mais global da Universidade Brasileira.

Aos amigos do basquete, principalmente os amigos de Belo Horizonte e São João del-Rei. Em especial os amigos Rafael e Mateus Coutinho e Daniel Ferreira. De São João, deixo um abraço para todos os meus companheiros de equipe do Athletic Club: porque ninguém vive só de escrever dissertação.

Belorizontino que sou, deixo um agradecimento final a minha entidade religiosa, o Clube Atlético Mineiro. Afinal, vencer e cumprir metas que andem em consonância com nossos desejos na vida será sempre o nosso ideal.

André Luan Nunes Macedo

Março de 2015.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
“UM TERRITÓRIO QUE NÃO TINHA NOME”: A AMÉRICA LATINA ENTRE O EUROCENTRISMO DO CONQUISTADOR E O NUESTROAMERICANISMO INDÍGENA.....	31
HERÓIS SEPULTADOS E HERÓIS VIVOS: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS TÊM A DIZER SOBRE A FUNDAÇÃO DA NAÇÃO?.....	64
VERSÕES QUENTES E FRIAS: CHAVEZ E LULA.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LIVRO DIDÁTICO COMO TERMÔMETRO POLÍTICO.....	107
FONTES E BIBLIOGRAFIA CITADA.....	111

INTRODUÇÃO

Caracas, 5 de março de 2013: a data em que meu objeto de estudo passou do status analítico da vida de um homem, um líder carismático, para um mito. Logo quando fiquei sabendo da morte de Hugo Chávez Frias liguei ansiosamente (como é de costume da minha existência humana) para meu orientador, o professor Wlamir Silva. “E agora? O que vai ser desse estudo? Será que alguma coisa vai mudar no cenário dos livros didáticos depois de sua morte? ”. Meu orientador, sereno como sempre, retrucou minha ânsia de fazimento: “seu trabalho começou agora”.

Estive em Caracas em 2011 durante uma semana. Nesse ano havia terminado minhas investigações durante meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o político nos livros didáticos, inquietação acadêmica que se iniciou em 2009, quando fui convidado pelo professor Wlamir para realizar uma iniciação científica sobre o mesmo tema. Essa ida à capital da Revolução Bolivariana me deu luz para avançar nas minhas inquietações.

Procurei de 2009 a 2011 questionar a relação da história política com os condicionantes que produzem as narrativas dos livros didáticos. Em tempos onde o político era naturalizado na sociedade como simples “agente da corrupção”, identificado diretamente com parlamentares e com os partidos que disputam a seção dominante de nossa cultura política, era necessário perceber a relação deste sentimento com o entendimento histórico que se tinha sobre os políticos anteriores.

No caso dos livros didáticos brasileiros, percebia uma correlação entre o descrito pirronismo político – expressão utilizada por Bolívar Lamounier¹ - e os sentidos dados para as elites e lideranças históricas no passado. O político era uma figura a ser desmistificada nas narrativas. Tratado maniqueisticamente como herói ou vilão, figuras como Dom Pedro I, Tiradentes, Getúlio Vargas, dentre outras figuras públicas que representaram projetos políticos e mobilizaram ideias-força, não eram tratados como elementos da história problema.

¹ LAMOUNIER, Bolívar. *Depois da transição: democracia e eleições no governo Collor*. São Paulo: Edições Loyola, 1991, pg.18.

Generalizações e conceituações modelares eram a via de regra, como no caso da categoria de populismo, que explica 40 anos de história brasileira e latino-americana. Getúlio Vargas é confundido com Juscelino Kubitschek, que é confundido com João Goulart e Jânio Quadros. Os projetos políticos pouco importavam para as narrativas: importante eram suas respectivas (e weberianas) “vocações de poder”, sua competência em fazer do povo uma grande “massa de manobra”². Generalizações que faziam com que o político do passado afirmasse as construções teóricas das narrativas da mídia e dos meios de comunicação, afirmando a “corrupção inerente” da sociedade política na sua relação de organização, formação de consenso e construção ideológica na sociedade civil.

A gramática política gramsciana ensinada por meu orientador me fazia procurar responder às inquietações sobre o político, elemento cada vez mais distante da construção identitária nacional e, portanto, da consciência histórica das massas, principalmente da juventude. Associada a essa gramática, com o passar do tempo Darcy Ribeiro passou a fazer parte do meu horizonte teórico-utópico. Sua pergunta sobre o porquê do fracasso do Brasil enquanto projeto civilizatório para a humanidade passou a contaminar a formulação de minhas perguntas. Refletir sobre a identidade nacional e os projetos políticos em conflito que buscam conduzir nossa nação passou a complementar meus estudos.

Digamos que Gramsci forneceu a câmera e Darcy Ribeiro deu-me a paisagem da fotografia que estudei, além dos mecanismos internos tecnológicos da própria câmera. Gramsci, por ser um fanático da ciência política, sendo capaz de escrever um “Capital do Estado” até na prisão, com escassez de recursos, ajuda a compreender os movimentos da sociedade política. Darcy deu-me essa sensibilidade de compreensão do Brasil e da América Latina, num sentido social e cultural mais amplo. Com Darcy, comecei a ter uma sensibilidade maior ao enxergar o continente americano e suas nações como produtos históricos que possuíam registro próprio.

Obviamente que minhas inspirações teóricas não param nesses dois autores. Afinal, trata-se de uma dissertação de mestrado em ensino de história. Não posso esquecer o quão importante é o pensamento do historiador alemão Jorn Rusen para esse humilde e

² Ver MACEDO, A. L. N. *O político como problema nos livros didáticos de história do Brasil. IX Semana de Iniciação Científica da UFSJ*. São João del-Rei: fotocopiado, 2010; e *O Político como problema no ensino de história: um estudo sobre a Revolução Francesa e o Totalitarismo*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei: fotocopiado, 2010.

limitado trabalho. Foi com esse autor que consegui dar sentido à minha constelação teórica no que diz respeito à ciência histórica, principalmente quando o autor reflete sobre a consciência histórica enquanto fenômeno humano.

Passado, presente e futuro são três dimensões inerentes à vida humana. A Humanidade enquanto entidade social e racional procura criar artefatos de orientação prática no tempo³. O que chamo de artefatos de orientação são os meios necessários de produção intelectual que dão inteligibilidade à construção de tais dimensões temporais. São essas ferramentas que balizam a consciência histórica. Ela é balizada e orientada de diversas maneiras na sociedade. A sociedade política tem suas diversas formas de orientação, assim como tem a academia com seus professores universitários, os professores das escolas públicas, o currículo escolar, a mídia, jornalistas, padres, dentre outros agentes/intelectuais que compõem o tecido social. Essa talvez seria a melhor definição que encontraríamos para a ideia de consciência histórica. No que diz respeito aos artefatos, procuramos estudar um dentre tantos existentes para a construção de uma orientação prática no tempo: o livro didático.

O livro didático aparece como uma ferramenta ingênua para aqueles que o utilizam no dia-a-dia. São tratados pelos representantes das políticas públicas educacionais como “facilitadores” do processo de ensino-aprendizagem. Os autores desses livros se escondem por trás da fachada da mediação e da “livre escolha” do professor da escola pública ao optar por sua narrativa histórica como a mais “verdadeira”, ou seja, aquela capaz de “facilitar” a compreensão da orientação prática no tempo para seus jovens alunos de ensino fundamental e médio.

As aspas nas palavras do parágrafo acima merecem uma explicação. Afinal, não há livre escolha de um material didático, tampouco a narrativa histórica escolhida pelo professor da escola é a mais verdadeira- mesmo acreditando que seja -. Diante desse complexo quadro, é necessário questionar: o que o livro didático faz com esse fato? Ele seria um facilitador isento de contradições? Por mais que haja uma regulação acadêmica da produção didática de história no Brasil por meio do Estado, podemos dizer que tal mediação é mais sóbria e mais isenta de juízos de valor que em outros países que assumem um tipo de narrativa mais oficial, em detrimento de um pressuposto “pluralismo”?

³ RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

Os questionamentos servem para entender a relação entre teoria e prática no que diz respeito à produção do livro didático. Cabe investigar a *práxis* de produção de um artefato de ensino-aprendizagem obviamente não isento de contradições sociais. Parafraseando Mario Carretero, o livro didático é um bunker na luta pela memória histórica e na hegemonia de uma orientação prática no tempo⁴. Por mais que intelectuais comprometidos com sua confecção trabalhem e se disponham a ser “mediadores” do processo de ensino-aprendizagem, as complexas e não-mecânicas relações de força sócio-políticas condicionam a maneira de enxergar as dimensões entre passado, presente e futuro. Afinal de contas, os autores, para terem seus livros publicados, devem seguir determinadas regras do jogo institucional – leia-se: editais e programas de avaliação, como o Programa Nacional do Livro Didático - para serem bem sucedidos por seus avaliadores.

Em certa ocasião, o trabalho que fazia com os livros didáticos foi questionado por uma professora por não ter “uma dimensão prática”. Segundo a professora, havia uma ausência em meu projeto com relação às apropriações do livro didático, pois eu não previa a realização de entrevista com professores ou diários de campo voltados para a investigação em sala de aula. Naquele momento, pelo nervosismo, não consegui respondê-la com tanta firmeza, mas sabia que as relações institucionais não eram um mero elemento teórico que sobrevoava nosso país e, como num espírito absoluto hegeliano, caíam sob as cabeças de nossos professores universitários e da educação básica. As relações institucionais eram feitas e moldadas por uma prática. Obviamente, mais diversa daquela na qual a professora apostava ser mais “real”.

Entretanto, havia uma dimensão prática em nosso trabalho que não salta aos olhos e merece ser melhor explicada. Dialogando com Gramsci, busquei observar o livro didático como uma fonte histórica que constrói um tipo de *pedagogia política* na consciência histórica de seus jovens. Nesse sentido, o historiador universitário possui uma posição de poder, por vezes mais forte até que o próprio autor. Afinal, no Brasil, ele é quem avalia e constrói as políticas de avaliação em conjunto com o Ministério da Educação.

⁴ CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010

Meu foco não é a observação das políticas dos livros didáticos. Está voltado para o resultado dos moldes criados pelas políticas curriculares e de avaliação do livro didático, a partir de uma análise das narrativas dos materiais didáticos. Essa é a primeira grande lacuna.

Voltando ao início do meu raciocínio, por que escolhi a Venezuela como objeto de estudo? O que havia me intrigado quando a visitei em 2011 foi justamente a sensação de se estar em um ambiente político altamente contrastante se comparado com o Brasil. Estar em 2011, em plena época de comemorações dos 200 anos da independência da Grã-Colômbia, ver a paixão de uma massa perante um homem-mito como o ex-presidente Hugo Chávez, sem dúvidas fez com que perguntas borbulhassem sem parar.

Outro ensinamento de meu orientador: o historiador não deve ir atrás de respostas prontas e acabadas. A pergunta para ele é mais valiosa. Mais uma vez ele estava certo. Afinal, sem a pergunta, não há possibilidade de trilhar caminhos, ter condições metodológicas que propiciam a investigação social. E, quando falamos de ciência, sempre situamos nossas verdades em um determinado momento histórico pré-determinado. Portanto, era necessário caminhar rumo as respostas possíveis dos questionamentos ainda pouco elaborados.

Para responder tais questões, era preciso primeiramente questionar a razão dos contrastes entre Venezuela e Brasil.

Venezuela e Brasil: por uma análise comparativa.

Brasil e Venezuela são duas nações que possuem importantes semelhanças históricas, geográficas e culturais. Ambas as nações passaram por um contexto de colonização ibérica, de independência política e posterior formação de seus respectivos Estados Nacionais, além da preeminência inglesa e depois norte-americana quanto à construção de uma hegemonia imperialista no continente latino-americano⁵. Apesar das semelhanças, Brasil e Venezuela, quando surgidas como nações independentes

⁵ PRADO, Maria Lígia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. In: *Revista de história da USP*, nº 153, 2005, pp.11-33.

demonstram, já em seu surgimento, lutas políticas e sociais com experiências singulares, que devem ser explicadas pela dimensão não só econômica, mas política, social e cultural.

As diferenças históricas consolidam diferentes formas de apropriação do passado. As apropriações do passado e o seu uso para a condução de uma orientação prática no tempo presente é o principal objeto e justificativa da relevância deste projeto de pesquisa. A escassez de trabalhos comparativos na área do ensino de história e, principalmente, na comparação entre Brasil e Venezuela, pode criar elos de interpretação histórica e, conseqüentemente, auxiliar na relação entre essas nações a partir de estudos históricos voltados para o campo do ensino.

O momento recente no campo das relações internacionais entre Brasil e Venezuela, a partir de acordos econômicos e de uma política de integração diplomática, produz novas expectativas e necessita de uma integração acadêmica por meio dos estudos produzidos nos centros de investigação em todas as dimensões do conhecimento, seja na área das ciências exatas ou sociais. Entender, em nosso caso, os fatos históricos materializados no campo do ensino por meio dos livros didáticos pode contribuir para uma conexão reflexiva, criativa e, conseqüentemente, *crítica* entre o universo social acadêmico brasileiro e venezuelano.

Investigar a formação da consciência histórica entre diferentes nações latino-americanas no atual cenário acadêmico da história, em âmbito global, situando Brasil e Venezuela nesse contexto, traz-me interessantes inquietações, baseadas em hipóteses geradas a partir de investigações anteriores à confecção desta dissertação.

Em meu projeto de iniciação científica trabalhei com os conteúdos sobre independência do Brasil e o período das Regências (século XIX), onde analisei predominantemente o significado do termo “elite”; e o período da Nova República até o golpe militar, quando problematizei o uso do conceito de populismo para descrever o período de Vargas no poder em meados da década de 50 até a presidência de João Goulart em 1964. Além dos dois períodos, iniciei uma análise da categoria de totalitarismo, por entender que ela ligava-se intimamente ao conceito de autoritarismo, bastante presente em narrativas que não necessariamente estavam ligadas aos conteúdos de história do Brasil. Posteriormente, no trabalho de conclusão de curso, aprofundei no estudo acerca

do totalitarismo nos livros didáticos e também trabalhei com a Revolução Francesa⁶. Ambas investigações apontaram resultados parciais que precisam ser revisitados por meio de uma releitura dos livros didáticos e, conseqüentemente, de outros materiais que contribuam para a exposição de um contraste, principalmente de diferentes nações.

De acordo com os resultados parciais dessa pesquisa, o político no ensino de história brasileiro foi colocado em duas extremidades. Quando não identificado como objeto “positivista”, de uma história dita “tradicional”, sendo um recanto dos mitos das origens da história-cívica, o político é isolado da narrativa histórica e, em seu lugar, abre-se a perspectiva de uma história contada a partir dos sujeitos que “vêm de baixo”, de múltiplas identidades, dando uma excessiva ênfase na história do cotidiano como centro analítico do social. O político e a história política no ensino de história, além dos conceitos e metodologias produzidas por investigadores da história política, como Antonio Gramsci⁷, Ciro Flamarion Cardoso⁸, Eric Hobsbawm⁹, dentre outros, foram deixados à margem da análise global nas narrativas históricas.

A identidade nacional passou a ser proposta, no caso brasileiro, a partir de uma justaposição das identidades coletivas – étnicas, de gênero e raça – em sintonia com os estudos multiculturais¹⁰. Esse apelo à “busca de novas identidades”¹¹ impõe uma justaposição entre a identidade nacional unitária e outras representações. Entendendo a identidade nacional como elemento central para a reflexão do Estado e portanto, do político, a justaposição multicultural pulveriza a dimensão do político como elemento analítico. Nesse sentido, a análise da ação política como uma capacidade *intelectual e orgânica*¹² perde espaço na reflexão sobre a política na história tal qual colocada pelas políticas curriculares para a construção de materiais didáticos. Constrói-se, assim, uma

⁶ Ver MACEDO, A. L. N. *O político como problema nos livros didáticos de história do Brasil. IX Semana de Iniciação Científica da UFSJ*. São João del-Rei: fotocopiado, 2010; e *O Político como problema no ensino de história: um estudo sobre a Revolução Francesa e o Totalitarismo*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei: fotocopiado, 2010.

⁷ GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere* – 6 volumes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

⁸ CARDOSO, Ciro F. *História do Poder, História Política*. In: Estudos Ibero- Americanos, XXIII(1).Porto Alegre-junho, 1997.

⁹ HOBSBAWM, Eric. Não basta a história de identidades. In: *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

¹⁰ Ver MACEDO, op.cit.

¹¹ HOBSBAWM, op.cit.

¹² GRAMSCI, op.cit.

história social e cultural divorciada das relações de força e do Estado, onde se perde a dimensão da práxis do político na sociedade.

A consciência histórica das lutas políticas e suas representações também passam por um processo de esvaziamento de sentido, uma vez que o político não é visto como uma disputa de diferentes projetos societários, e sim como uma esfera natural das elites que se perpetuam de tempos em tempos no poder, reforçando suas práticas e hipertrofiando ainda mais o distanciamento entre representantes e representados. Nesse sentido, a divisão proposta por Gramsci entre *pequena* e *grande política* contribui para nossa orientação teórica:

A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. *A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.* Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política (Giolitti, baixando o nível das lutas internas, fazia grande política; mas seus súcubos, objeto de grande política, faziam pequena política)¹³.

Portanto, é de suma importância refletir sobre o ensino de história brasileiro e promover uma conexão com as transformações sociais que passa a República Bolivariana da Venezuela nesse início de século. Realizar o desafio de desbravar a consciência histórica de um país autodenominado “revolucionário” e que busca sua unidade em um líder político independentista (Simon Bolívar, “El Libertador”) pode trazer interessantes inquietações acadêmicas ao trabalharmos com a perspectiva comparativa.

Desde quando Hugo Rafael Chávez Frias assumiu a presidência da Venezuela em 1998, essa nação passa por importantes transformações que têm seu impacto em todas as dimensões do social, seja na economia, na política ou na cultura. Seu povo assiste e participa com protagonismo de importantes inversões conceituais no léxico da cultura política venezuelana. Termos como “democracia”, por exemplo, já não mais possui naturalidade. O significado “do que é democrático” está em plena disputa de concepções, formulado na contradição entre “democracia representativa” e “democracia participativa”, resultado de inúmeras lutas contra o sistema parlamentar representativo

¹³ GRAMSCI, Idem, pg. 21-22.

anterior à Constituição Bolivariana de 1999, no qual os tradicionais partidos políticos de então “freavam” as melhorias sociais e a participação popular¹⁴.

Assim descreve o ex-presidente venezuelano o período anterior ao seu primeiro mandato:

Com o aparecimento dos partidos populistas, o sufrágio foi convertido em uma ferramenta para adormecer o povo venezuelano com o fim de escravizá-lo em nome da democracia. Durante décadas os partidos populistas basearam o seu discurso em inumeráveis promessas paternalistas criadas para dissolver a consciência popular. As mentiras políticas alienantes pintaram uma ‘terra prometida’ a ser alcançada através de um jardim de rosas. A única coisa que os venezuelanos teriam que fazer seria ir às urnas eleitorais e esperar que tudo fosse resolvido sem o mínimo de esforço popular... Assim, o ato de votar foi transformado no começo e no fim da democracia¹⁵.

O processo revolucionário necessitaria, na visão de Chávez, de uma transformação radical para a consolidação protagônica do povo bolivariano nas decisões políticas. A democracia liberal que perdurou no país por 40 anos (1948-1998) vista pela elite dominante como uma *democracia modelo*¹⁶ comparada aos outros países latino-americanos, em luta aberta contra ditaduras militares, somente aguçou as contradições entre as elites e o povo. Gerou-se, portanto, bases sociais objetivas para a construção de uma democracia participativa liderada por Hugo Chávez e materializada na Constituição Bolivariana, aprovada em 1999. Nela são garantidos instrumentos de controle popular nas ações do Estado, como os referendos. Eles são importantes ferramentas do povo venezuelano para a formulação de leis e projetos nas áreas sociais sem que as instâncias deliberativas concentrassem única e exclusivamente nas mãos das elites políticas, os seus “representantes”, escolhidos em eleições democráticas periódicas. Ao contrário disso, os referendos garantem uma fiscalização permanente destas elites, por meio da garantia

¹⁴ OURIQUES, Nildo D. (org.). *Raízes no Libertador: Bolivarianismo e poder popular na Venezuela*. Florianópolis: Editora Insular, 2005, 2ª ed.

¹⁵ CHÁVEZ, Hugo. *Pueblo, Sufragio e Democracia*, Yara, Ediciones MBR 200, 1993, pp. 5-6. Citado em OURIQUES, Nildo D. A revolução democrática bolivariana. Uma utopia latino-americana. In: OURIQUES, Nildo D. (org.). *Raízes no Libertador: Bolivarianismo e poder popular na Venezuela*. Florianópolis: Editora Insular, 2005, 2ª ed, pg.143.

¹⁶ ELLNER, Steve. *El fenómeno Chávez: sus Orígenes y su impacto*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 2011.

constitucional de revogar o mandato de parlamentares que não estiverem seguindo as normas da transparência popular e do bem público¹⁷.

Diante dessas transformações na ação política, materializadas e reproduzidas em outras dimensões sociais, a República Bolivariana da Venezuela constrói importantes contrastes e alteridades em relação ao contexto latino-americano, como bem observa o cientista social Nildo Domingos Ouriques:

[...] enquanto em muitos países a crença nas instituições republicanas diminui rapidamente, na Venezuela vive-se uma ‘interminable borrachera electoral’ como afirmaram alguns editoriais bastante conservadores. Mas estas eleições não são [...] ‘erupções vulcânicas’ que revelam ímpeto inicial e logo perdem força, pois estão imersas em um processo decisório de construção de consciência e de organização popular que alteram profundamente o sentido da disputa pelo voto¹⁸.

As transformações das regras jurídicas para a luta política do processo venezuelano estão umbilicalmente ligadas aos fenômenos históricos e simbólicos que as potencializaram, fundamentadas no ascenso da luta de massas desde a tentativa de um golpe militar executado e fracassado por Chávez e seus apoiadores em 1993, até os dias atuais.

O fenômeno histórico estaria ligado a uma revisão das lutas políticas ocorridas no processo de independência no século XIX, e da democracia modelo venezuelana de 1958 a 1998¹⁹. Com a chegada de Chávez no poder, a historiografia tradicional dominante consolidou uma consciência histórica que situava o conflito social somente como um processo “centrado no poder pelo próprio poder”, como no processo de Independência e a Guerra Federal (1859-1863), indo até os anos democráticos (1948-1998), visto por esse campo como uma excepcionalidade de “luta política sem um alto grau de violência”, comparado aos outros países latino-americanos²⁰. (quem são os autores da historiografia dominante?)

¹⁷ A Constituição Bolivariana, nos artigos 70 a 74 define quatro tipos específicos de referendos populares: consultivo, confirmatório, ab-rogatório e revocatório. Para maiores informações, sugerimos os estudos de VIEIRA, Luis Vicente. A Constituição Venezuelana de 1999 e a superação do sistema representativo parlamentar. In: OURIQUES, Nildo D. (org.). *Raízes no Libertador: Bolivarianismo e poder popular na Venezuela*. Florianópolis: Editora Insular, 2005, 2ª ed, p.69-82.

¹⁸ OURIQUES, op.cit., pg.149.

¹⁹ ELLNER, Idem.

²⁰ ELLNER, op.cit., pp. 20-22.

Tal revisão possibilitou a quebra do mito da “excepcionalidade venezuelana”, uma vez que Chávez e os intelectuais que o defendem iniciaram uma polarização política quanto à tese tradicional da historiografia dominante. Em seus discursos, o presidente venezuelano iniciou sua caminhada para uma reinterpretação do passado, em que busca ressaltar a luta do povo venezuelano para sua libertação nacional. Nesse sentido, não só Bolívar aparece na retórica do nacionalismo revolucionário como o patriarca da nação, mas líderes indígenas que lutaram contra a colonização espanhola surgem como referências para forjar uma unidade nacional. Caso utilizado, por exemplo, do cacique indígena Guaicaipuro, quem enfrentou os espanhóis durante a fundação de Caracas em meados do século XVI e que foi homenageado pelo presidente venezuelano na “Missão Guaicaipuro”, programa da Revolução Bolivariana para a assistência indígena²¹.

A busca pela história das lutas existentes no contexto nacional venezuelano e a necessidade de referendar os líderes das camadas populares buscam, na opinião de Steve Ellner, romper com o enfoque positivista da “História Pátria” nos líderes políticos venezuelanos que, conseqüentemente, causou um reflexo na consciência histórica dos próprios historiadores do século XIX e mesmo do século XX²².

As novas formas e funções do conhecimento histórico dariam novas dimensões simbólicas quanto aos cultos e tradições nacionais. A transformação na cultura histórica consolidaria bases para “invenções de tradições” em relação à identidade nacional, causando um conseqüente impacto no “que é ser cidadão” na Venezuela, perceptível na revisão do “culto bolivariano”. Segundo Mora - Garcia:

O culto bolivariano sofreu uma revisão em suas raízes [...], já não é o Bolívar decretado pela história pátria para simbolizar o poder das classes privilegiadas, mas o líder que inspira os vindos “de baixo”, aos “descamisados” [...] enfim, em quem historicamente havia sido aplicada uma dialética da negação²³.

Diante de uma reinvenção da tradição bolivariana na memória histórica venezuelana, quais mudanças substanciais nas narrativas dos materiais didáticos de história poderiam ser percebidas na relação entre o quadro político e a cultura escolar? O

²¹ ELLNER, op.cit., pg.17.

²² ELLNER, op.cit., pg.28.

²³ MORA-GARCIA, J. P. *Nación y nuevas ciudadanía: de la protoconcepción del Estado venezolano al Estado nacional de la Revolución Bolivariana*. In: Reflexiones sobre Ciudadanía. Caracas: Fundacion Celarg, 2008, pg.76.

questionamento levantado não busca refletir somente as transformações ocorridas nas narrativas da história nacional venezuelana nos materiais didáticos. No trabalho de conclusão de curso, observamos que conteúdos que não necessariamente remetiam ao passado nacional imediato carregavam em si valores identitários-cidadãos, como a própria Revolução Francesa e o contexto europeu da 2ª Guerra Mundial, por exemplo.

Os estudos que realizamos no TCC nos levaram a essa parcial conclusão. Em um dos livros didáticos, o autor, no final do conteúdo, resolveu trabalhar com os conceitos de “igualdade, liberdade e fraternidade” e seus significados nos tempos atuais, realizando associações com os contextos políticos e culturais na Venezuela, Brasil e Iraque. Para criar uma associação entre a Revolução Francesa e a Venezuela, os autores utilizam o conceito “liberdade” para problematizar os conflitos internos entre o governo Hugo Chávez e seus opositores. Isso motivou a ampliação do nosso foco empírico nessa dissertação incluindo, também, os materiais didáticos venezuelanos²⁴.

Há também uma visão dissonante sobre a Revolução Bolivariana. O processo político convive com uma intensa polarização, expressada principalmente durante as eleições. Os opositores à construção de um novo regime político, autodeclarado socialista, encontram-se difundidos em setores privados, como as indústrias e o comércio das cidades, e no campo, com os fazendeiros e latifundiários. É possível observar que a revolução também consegue difundir valores para as massas por meio dos seus próprios veículos de comunicação.

Alguns autores identificam Hugo Chavez como um líder populista autoritário. Devido à sua relação com os setores militares e a propaganda ideológica, o fenômeno chavista é entendido como um processo de alienação e de construção de manobras com as massas. A “ideologia do socialismo do século XXI” serviria mais como um “propulsor doutrinário” que necessariamente uma efetiva transformação da sociedade²⁵.

Enquanto Nildo Ouriques e intelectuais pró-chavistas entendem que a “Revolução Bolivariana” tem sido um constante formulador de um novo de tipo de democracia

²⁴In: MACEDO, A. L. N. e *O Político como problema no ensino de história: um estudo sobre a Revolução Francesa e o Totalitarismo*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei: fotocopiado, 2010, p.21.

²⁵ CAPRILES, Colette. La enciclopedia del chavismo o hacia una teología del populismo. In: Revista Venezolana de CIENCIA POLÍTICA, Número 29 / enero-junio 2006, pp. 73-92, pg.74.

(participativa), Capriles aponta para uma crítica a essa tese, na qual o bolivarianismo é um reprodutor de “práticas totalitárias” e que busca diluir a relação entre a esfera pública e privada por meio da propaganda ideológica:

Uno de los rasgos más prominentes, si no el más obvio, del gobierno de Chávez ha sido el progresivo borramiento de la distinción entre las distintas esferas de la vida pública y con ello, la disolución también entre lo público y lo privado, o entre lo institucional y lo personal, mediante la creación de una serie casi infinita de espacios de enunciación. La revolución es esencialmente “mediática” y espectacular²⁶. Cualquiera que desee reconstruir los propósitos, los planes o intenciones del gobierno, deberá acudir a una multiplicidad de fuentes: desde los mensajes a la Nación, las innumerables e intempestivas alocuciones presidenciales, sus comparecencias ante la Asamblea o la Gaceta Oficial, hasta las declaraciones informales a la prensa, pasando por la gran tribuna semanal del programa de televisión *Aló, Presidente*²⁶.

O cenário do contraditório e da batalha das ideias na qual se encontra a Venezuela e seu povo reforça ainda mais a justificativa de nosso tema de pesquisa. A comparação com o momento que vive o Brasil pode servir de contraste entre uma nação que se encontra polarizada e que discute projetos políticos alternativos e o nosso povo, que recentemente, nas chamadas “Jornadas de Junho”²⁷, mostrou sua rebeldia perante o Estado. Porém, o brasileiro ainda vê uma perspectiva homogênea das práticas políticas e dos projetos defendidos pelos partidos, o que pode ser um importante ingrediente para o reforço do pirronismo na juventude.

A partir do quadro teórico exposto sobre a formação da consciência histórica brasileira e venezuelana, o sentido para a comparação de dois contextos radicalmente distintos em relação à sua conjuntura política remete, por fim, à minha grande inquietação: se no caso brasileiro percebemos a crise da identidade nacional materializada na repulsa ao espaço da organização política e seus representantes nos livros escolares, em que aspecto a construção das narrativas históricas no ensino por meio dos materiais didáticos se diferencia metodologicamente e ideologicamente de um país como a Venezuela, que se alimenta de uma efervescência política nacionalista e autodenominada revolucionária?

²⁶ Capriles, op.cit., pp.76-77.

²⁷ Recentemente, um grupo de intelectuais e setores dos movimentos sociais participantes dessa “Jornada” produziram um livro que reflete as manifestações de 2013. Ver *Cidades Rebeldes* São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

Inseridas nesta questão incluem-se outras três mais específicas: quais conteúdos históricos são mais utilizados pelos livros didáticos para formatar valores identitários? Quais conceitos políticos são comumente utilizados pelos livros didáticos para interpretar processos históricos no Brasil e na Venezuela? Sendo o livro didático um material utilizado para a formação de identidades, quais são os elementos apresentados em suas narrativas que demonstram explícita e implicitamente a “busca pelas identidades”?

Para responder às perguntas elencadas acima, utilizei de um arcabouço teórico que envolve uma discussão epistemológica sobre o conceito de identidade, consciência histórica e história comparada. De fato, foi esse arcabouço que deu combustão para a narrativa que propusemos construir para essa dissertação .

Metodologia e Fontes

Retomando a reflexão de Cuché sobre as identidades²⁸, é preciso compreender a identidade dos países latino-americanos na sua dialética entre interação e exclusão. Analisar os processos de interação e exclusão das identidades, e a formação de cada consciência histórica nacional, exige um esforço comparativo, pautado principalmente nos atuais estudos sobre história comparada. Nesse sentido, é necessária uma metodologia precisa para que a comparação não caia simplesmente num paralelismo entre diferentes narrativas históricas nacionais. Assim, é central trabalhar com o olhar voltado para as trocas nessa relação dialética de alteridades e identidades. As reflexões do historiador Stefan Berger²⁹ são essenciais em nossa pesquisa, principalmente em sua sistematização sobre o campo da *história da transferência cultural*³⁰. Segundo Berger, o pesquisador comparativista deve se manter numa posição de mediação. Mediação essa que pressupõe uma transparência de seus posicionamentos, sendo assim capaz de realizar maiores cruzamentos e questionamentos entre as fontes pesquisadas. Sendo assim, a relação entre alteridade e identidade deve encontrar um equilíbrio na relação entre os objetos de pesquisa, seus pontos de interseção e prováveis distinções.

²⁸ CUCHÉ, Idem.

²⁹ BERGER, S. *Comparative History*. In: BERGER, S; FELDNER, H & PASSMORE, K. (orgs.). *Writing History: theory and practice*. Londres, Hodder Arnold, 2003.

³⁰ BERGER, Idem, pg.171.

Tratando-se dos elementos comuns dos livros didáticos brasileiros e venezuelanos escolhemos os livros didáticos que se encontram nos Programas Nacionais de livros didáticos de ambos os países nos últimos dois anos³¹. Os livros escolhidos foram divididos em duas grandes áreas temáticas de relevância do projeto (história geral e nacional). Essa divisão forneceu-nos uma visão prática geral dos conteúdos históricos dos materiais didáticos e suas diferentes ênfases, balizando-nos sempre a partir da relação dialética entre a formação da *consciência histórica* a partir do entendimento das *identidades nacionais* nos materiais didáticos.

Também partimos de uma visão teórica do livro didático, baseado em um *tipo ideal* formulado por Jorn Rusen:

Um livro didático deve apresentar as dimensões mais importantes da experiência histórica. Estas dimensões se referem à estrutura sincrônica e diacrônica do espaço da experiência histórica: partindo do ponto de vista sincrônico, trata-se dos âmbitos de experiência: Economia, Sociedade, Política e Cultura. O cotidiano e as experiências dos afetados por cada acontecimento concreto não representam um âmbito próprio da experiência histórica, mas pertencem a um entendimento mais amplo da cultura. Não é assim no caso da problemática envolvida. Atravessa as diferenças mencionadas e deveria se definir como um campo de ação próprio da experiência histórica. Na apresentação destas dimensões de experiência, suas diferenças e sua reciprocidade, suas correlações internas e seu potencial de transmissão têm que aparecer na matéria histórica apresentada. Partindo do ponto de vista diacrônico, trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro. Compreende-se que ambos os níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazer palpáveis³².

Ter uma perspectiva prévia do que entendemos ser um livro didático de história bem consolidado nos auxilia a:

- 1) evitar quaisquer tipos de discursos “neutros” ao analisar nossas fontes;
- 2) perceber até que ponto é possível formular um tipo ideal de livro didático;

³¹ É interessante notar que o mercado editorial de materiais didáticos venezuelanos não foi centralizado nas mãos do Estado. O Estado produz materiais didáticos que garantem melhores preços para a população pobre, no entanto ainda existe uma vasta gama de materiais produzidos pela iniciativa privada regulada pelas políticas públicas. Ver RAMIREZ, Túlio. *El control y la supervisión de los textos escolares en Venezuela (1958-2004)*. In: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 2007.

³² RUSEN, Jorn. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. *A História Escrita – teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2008, pp.115-138, pg.121.

3) ocupar um lugar discursivo sobre nossas fontes que evite determinados juízos de valor e preconceitos que não possuam nenhum rigor metodológico.

Entender a consciência histórica significa analisar as *estratégias narrativas* utilizadas pelos autores dos livros para produzirem determinado tipo de orientação prática. As narrativas dos livros, por não estarem ausentes da mediação das políticas públicas, ou seja, de uma concepção formulada no seio do Estado por intelectuais do campo histórico, também condicionam os autores, “sugerindo-lhes” diretrizes básicas para que seus materiais sejam aprovados e possam competir e ganhar destaque no mercado editorial. Nesse sentido, utilizamos os aportes metodológicos oferecidos por Rusen no que diz respeito às diferentes tipologias narrativas que constituem diferentes formas de consciência histórica.

Segundo Rusen, existem quatro tipos de consciência histórica que edificam a cultura histórica na sociedade: as consciências históricas de tipos *tradicional, exemplar, crítica e genética*. Todas elas possuem aspectos morais relativos à forma com que o sujeito se vê diante do mundo, suas posições políticas, culturais e sociais que o condicionam.

A consciência histórica de tipo tradicional é aquela que baliza o conteúdo da memória histórica. Mesmo os outros três tipos dependem da tradição. Afinal, está embutida no tradicional uma permanência de passado a ser analisada enquanto fenômeno histórico:

As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo. [...] As orientações temporais guiam externamente a vida humana por meio de uma afirmação das obrigações que requerem consentimento. Essas orientações tradicionais definem a ‘unidade’ dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum. [...] Em relação ao raciocínio moral, as tradições são razões que sustentam e asseguram a obrigação moral dos valores. Se a vida prática se orienta predominantemente em termos de tradições, a razão que molda os valores se

encontra na *permanência* [grifo nosso] de sua realidade na vida social, uma permanência que a história ajuda a trazer a nossa memória³³.

Diferentemente das leituras que colocam a tradição como elemento anti-histórico a ser combatido pelos historiadores, Rusen entende que existe uma maneira de pensar e se orientar por meio do entendimento de um passado mais imóvel. O sujeito se baliza por um *hipertrofiamento* dos processos já ocorridos e que, portanto, definem as outras dimensões temporais. Nesse sentido, há uma movimentação do real a partir de tal consciência histórica, uma vez que ela repercute na forma como o homem constrói uma *moral* ao se relacionar com o mundo.

A consciência histórica de tipo exemplar se baliza por uma redução do espaço tradicional e, sincronicamente, procura aumentar o espaço da memória histórica. Ou seja, o passado não é o imperativo moral puro dessa consciência histórica, e sim as regras atemporais que “nos ensina[m] que curso de ação tomar e o que devemos evitar fazer”³⁴. A história é vista como uma “mestra da vida”, ou se preferirmos sua expressão mais utilizada no campo da teoria da história, a *Historia Magistra Vitae*:

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e *personificam regras gerais de mudança temporal* [grifo nosso] e a conduta humana. O horizonte da experiência temporal se expande de forma significativa neste modo de pensamento histórico. A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico [...] Muitos exemplos clássicos da historiografia na variedade de culturas diversas refletem esse tipo de significação histórica. Na antiga tradição chinesa, o melhor exemplo é o clássico de Suma-Kuang [...] (Um exemplo para o governo). Seu próprio título indica como concebe o passado como exemplo: a moral política se ensina na forma de casos de governo que tiveram êxito ou sucumbiram³⁵.

³³ RUSEN, JORN. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora, BARCA, I. & MARTINS, E. de Rezende (org.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, pg.64.

³⁴ RUSEN, op.cit., pg.65

³⁵ RUSEN, op.cit., pg.65.

A consciência histórica de tipo exemplar, traçando uma provável hipótese de nosso objeto de pesquisa, pode ser uma das formas mais predominantes das narrativas dos livros didáticos. Por ser um documento que é uma síntese entre o autor que a produziu e as políticas de Estado, e que as segundas não são isentas da realidade e que determinam um tipo de narrativa para os livros escolares, é provável que o exemplo seja utilizado para legitimar um governo e mitificar determinado político com um argumento histórico de autoridade. Nesse sentido, tal diagnóstico nos diz que a consciência histórica exemplar é predominante nas narrativas dos textos escolares, principalmente quando trabalharmos com a história recente de Brasil e Venezuela a partir da década de 90 até os dias atuais.

A consciência histórica de tipo crítico busca afirmar uma *contra-narrativa*. Ela é uma estrutura de pensamento que se opõe aos tipos tradicional e exemplar. A consciência histórica crítica percebe as transformações do homem no tempo, resistindo às permanências da moral dominante:

As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. [...] Sua contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores. Desafia à moral apresentando o seu contrário. As narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais³⁶.

A consciência histórica de tipo crítico é a negação de valores culturais que são passíveis de serem percebidas a partir do processo histórico. A narrativa de tipo crítico produzida nos livros didáticos pode fomentar novas interpretações do processo histórico que parta de uma visão mais ampla do conhecimento histórico. Dentro dessa tipologia também situamos as narrativas que fujam de uma análise global, propondo uma leitura histórica identitária do processo histórico. Portanto, as *contra-narrativas* podem assumir diversas facetas “críticas” durante o processo de constituição da narrativa histórica.

A consciência histórica de tipo genético é aquela onde o sujeito percebe a variação histórica, suas permanências e possibilidades de mudança. A transformação do real é o

³⁶ RUSEN, op.cit., pg.67.

motor da história para essa operação mental. A ideia de futuro se hipertrofia com relação ao passado e o presente. O horizonte de expectativa se amplia e o espaço de experiência do homem não assume mais tamanha importância exemplar da *Historia Magistra Vitae*:

[...] O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica. Esta é a forma refinada de uma espécie de pensamento histórico moderno marcado pela categoria de progresso, ainda que tenha sido arrojado por uma dúvida radical pelas intimações da pós-modernidade, pensadas por certo segmento da elite intelectual contemporânea³⁷.

A consciência histórica de tipo genético é, portanto, a visão inaugurada nos tempos modernos pós-Revolução Industrial, na qual o homem se colocou como protagonista dos “novos tempos”. Desse determinado tipo de consciência histórica, associado ao nosso objeto de pesquisa, surge o seguinte questionamento: afinal, como os livros didáticos de história no Brasil e na Venezuela trabalham com a categoria de progresso? Qual a sua importância para a compreensão dos projetos políticos? Quais são as apropriações do passado realizadas pelos materiais didáticos que fazem correlações com a conjuntura política? Nesse sentido, cabe averiguar se existe uma relação íntima entre o livro didático e a propaganda política, ou se tais materiais possuem influência do Estado mas de forma subliminar e implícita. Por isso é necessário promover um quadro comparativo, no sentido de enxergar contrastes e convergências entre o livro didático de história brasileiro e o venezuelano.

Os motivos para trabalhar o campo do ensino sob o prisma das transferências e do método comparativo contribuem para “eliminar prejuízos históricos e políticos entre os distintos países e nações”³⁸. Criando um ponto de contato entre países que vivem um momento de integração, como é o caso de Brasil e Venezuela, o campo do ensino de história pode passar por um processo importante e ainda incipiente de trocas interculturais³⁹. Conteúdos que visam explicar a América Latina e seu processo histórico,

³⁷ RUSEN, op.cit., pg. 69.

³⁸ RUSEN, JORN. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora, BARCA, I. & MARTINS, E. de Rezende (org.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, pg.111.

³⁹ RUSEN, op.cit., 2008.

por exemplo, podem passar por relevantes apontamentos e transformações, sendo capazes de contribuir, numa relação dialética, com novas sínteses didático-historiográficas.

Os trabalhos de Jörn Rüsen na América Latina ganharam impacto nos últimos anos. Seus estudos voltados para a área do ensino de história a partir da formação da consciência histórica já são objeto de referência para pesquisadores brasileiros e argentinos. Os trabalhos de Luis Fernando Cerri são um importante indicativo para a consolidação de um elo entre diferentes dimensões nacionais do ensino de história, a partir de seu esforço em expandir o projeto *Youth History* iniciado por Rüsen pelos países latino-americanos ⁴⁰. Tal empreendimento busca criar um banco de dados de questionários e exercícios de escolas de cada país. Sua realização parte das trocas acadêmicas previamente existentes, no sentido de criar uma interculturalidade na realização prática dessa investigação.

Acreditamos que nosso trabalho é um “pontapé inicial” para a expansão da integração ainda incipiente entre os países latino-americanos no campo do ensino de história. Com um olhar mais voltado para as narrativas produzidas nos materiais didáticos, poderemos auxiliar os atuais projetos em andamento com sínteses que falam de um lugar próprio, voltado não somente para a aplicação prática dos conteúdos em sala de aula, mas da função social e historiográfica com a qual tais materiais se comprometem ao impactarem a formação da consciência histórica e da opinião pública.

⁴⁰ CERRI, L. F. O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. In: FONSECA, S & GATTI, J.D.(org) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

CAPÍTULO 1

“UM TERRITÓRIO QUE NÃO TINHA NOME”: A AMÉRICA LATINA ENTRE O EUROCENTRISMO DO CONQUISTADOR E O NUESTROAMERICANISMO INDÍGENA

Fomos ou não descobertos? Os grandes Estados e civilizações indígenas que pré-existiram antes da chegada dos europeus exploravam povos do continente da mesma forma que os colonizadores do Velho Mundo? Aliás, seria possível conceituar com precisão os primeiros povos americanos como “indígenas” ou como os “povos originários”? O que muda quando utilizamos o termo originário *Abya Yala* para reivindicar o território latino-americano? Afinal, o que se ensina na Venezuela e no Brasil sobre a história da conquista e a história dos povos originários/ameríndios antes da chegada do europeu?

É certo que todas as inquietações sugeridas estão ligadas à análise das questões de contemporaneidade que fazemos sobre o presente. Como bem salienta Eric Hobsbawm, “toda história é também história presente”⁴¹. Nesse sentido, não existe uma história fixa e imutável. O ofício do historiador permeia constantemente e sincronicamente a relação passado-presente. Em nosso trabalho é impossível não realizar a mediação entre essas dimensões temporais, ou, para melhor precisar nosso esforço, realizar uma relação entre passado/presente-futuro⁴². Afinal, quando trabalhamos com a política analisamos a dimensão que se preocupa com a organização da sociedade, dos projetos e utopias defendidas pela classe política e por grupos que buscam consolidar uma contra-hegemonia a essa classe.

Ao problematizar a história a partir das relações entre presente, passado e futuro, podemos perceber apropriações e manobras da história feitas pelas relações de força e pelo embate de posições na sociedade política e na sociedade civil. Quando analisamos os materiais didáticos venezuelanos e a sua relação com a guerra midiática contra o atual

⁴¹ HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

⁴² KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro passado. contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC, Rio, 2006.

governo e o atual cerco vivido pela Revolução Bolivariana pelos meios de comunicação privados de seu país e internacionais, fica clara a razão pela qual o Estado criou seus próprios livros didáticos: a Colecion Bicentenário.

É possível observar o cerco midiático a partir do comportamento das grandes corporações internacionais que constroem e impõem uma visão sobre a “opinião pública”, tanto nos países centrais do capitalismo, quanto nas periferias. A construção dessa esfera em âmbito mundial é condicionada por grandes canais televisivos como CNN, FOX, dentre outras empresas, principalmente norte-americanas. Algumas companhias latino-americanas contribuem para a construção deste cerco, como o portal de notícias El país e a Rede Globo de Telecomunicações⁴³. A construção de um “regime ditatorial-chavista” demonstra sua completa parcialidade e busca, com seu poderio, disputar a política interna da Venezuela com suas sucursais locais. O documentário produzido por cineastas irlandeses chamado “A Revolução não será Televisionada” mostra o *modus operandi* dessas companhias que, articuladas com representantes tradicionais da classe política tradicional, construíram uma ofensiva de golpe de estado contra o governo de Hugo Chavez, em 2002⁴⁴. Ao se associarem com à classe política vinculada ao rentismo petrolífero que consolidava a hegemonia do Departamento de Estado norte-americano na Venezuela, a mídia internacional e suas sucursais venezuelanas, brasileiras e latino-americanas, procuram disputar o sentido histórico do país e criminalizar as noções de democracia hoje defendidas pela Revolução Bolivariana. Trata-se portanto, de enfrentar o projeto político, as utopias e disputas vinculadas ao tempo histórico e os significados que dão substância à Revolução Bolivariana.

Segundo professores que contribuíram para a formulação da Colecion Bicentenário, essa surge a partir da necessidade de rompimento com o ensino tradicional e positivista presente em todas as áreas. Influenciados pelo paradigma freireano, buscando dialogar com a realidade local e com a diversidade social presentes na Venezuela, os materiais são impressos em diversas línguas indígenas, além do espanhol. Bartolo Hernandez- professor da Rede Pública venezuelana, membro do Movimento

⁴³ Ao fazer uma consulta na internet sobre a morte de Hugo Chavez, encontramos a mesma notícia veiculada pelos grupos de comunicação supracitados. Todos noticiaram, mudando somente o idioma, sobre a mudança do “Pai Nosso”, no qual Chavez se tornaria um Deus. Ver <http://religion.blogs.cnn.com/2014/09/03/in-venezuela-a-sacrilegious-take-on-the-lords-prayer/>. Há uma notícia réplica da BBC via Rede Globo: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/venezuela-altar-e-chavez-nosso-buscam-transformar-ex-lider-em-santo.html>.

⁴⁴ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=MTui69j4XvQ>.

Pedagógico Revolucionário e funcionário do Ministério da Educação para o Poder Popular ⁴⁵- situa os novos livros didáticos como um esforço da Revolução Bolivariana em constituir uma educação humanista, a partir de novas metodologias e outras referências teóricas. Segundo ele, as novas metodologias são fundamentais para a ruptura de uma educação bancária⁴⁶, centradas nos sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, alunos, alunas, professores e professoras se constituem como co-responsáveis no processo educacional, uma vez que os materiais da Coleção romperiam com a lógica do livro didático como uma ferramenta única no processo de construção do conhecimento, algo presente no “arcaico ensino tradicional”.

Procuramos entender os conceitos políticos presentes nas narrativas estatais e a importância de haver uma história escolar oficial como contraponto hegemônico sobre a história dos povos originários. Nesse sentido, cabe questionar até que ponto escrever uma narrativa própria sobre a história da América Latina antes e após a ocupação dos europeus no continente contribui para dar substância ao *pensamento bolivariano*. Nesse sentido, também utilizamos as fontes que supostamente servem de contraponto às narrativas estatais na Venezuela. Já os materiais didáticos brasileiros servem para observar as proximidades e distâncias entre as narrativas sobre a história indígena e a colonização ibérica dos materiais “tupiniquins”⁴⁷, a narrativa estatal-bolivariana e a narrativa venezuelana das editoras privadas.

Dividimos o capítulo em dois eixos temático-conceituais que nos permitem um diálogo entre as fontes analisadas: um disposto a analisar a ideia de eurocentrismo, uma

⁴⁵ Dito em conversa particular durante nossa viagem em janeiro de 2014, durante nossa etapa de trabalho de campo em Caracas.

⁴⁶ A exemplificação do professor Hernandez quando faz a crítica à educação bancária se assemelha aquilo que Paulo Freire trata diz sobre o “ato de narrar” do docente: “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher, tanto melhores educandos serão”. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª Edição, pp.65-66.

⁴⁷ Os livros que escolhemos são aqueles melhor avaliados segundo ranqueamento do Programa Nacional do Livro Didático de 2014, do 6º ao 9º anos. Ver Ministério da Educação. *Programa Nacional dos Livros Didáticos*. Brasília: Secretaria de Educação Básica pg.19.

vez que os materiais brasileiros⁴⁸ e a narrativa bolivariana buscam realizar um contraponto à história europeia como eixo central. Realizamos nessa primeira parte um resgate sobre o que vem a ser essa ideologia, apresentando as diferentes perspectivas historiográficas advindas de pensadores latino-americanos sobre o tema, articulando-o com a análise das fontes.

Pode-se dizer que o segundo momento deste capítulo é um desdobramento do primeiro, uma vez que analisamos o significado da conquista ibérica e da colonização na América. Dessa forma, observamos se de fato as narrativas procuram desconstruir com intencionalidade a ideia de que o continente foi descoberto por europeus ou se há de fato uma mudança de enfoque metodológico que rompa com as visões tradicionais sobre esse recorte temporal. Procuramos dar ênfase na análise das figuras políticas que demarcam a interpretação sobre o período, como Colombo, Hernán Cortés, Pizarro, Alvares Cabral, dentre outros conquistadores europeus que primeiro assolaram Abya Yala.

1. O eurocentrismo

Em termos de definição conceitual, o eurocentrismo pode ser definido como uma ideologia que privilegia e impõe como autoridade intelectual o pensamento advindo do “mestre acadêmico” europeu. Segundo as tendências intelectuais que estabelecem esse contraponto, categorias analíticas como holismo e totalidade são todas acobertadas por um “universalismo ideológico”, onde a história da civilização europeia é responsável pelos juízos de valor científicos mais qualificados. Trata-se de um fenômeno que possui vetores de movimentação unívocos, onde a produção do pensamento europeizante procura se instalar e se impor entre as nações periféricas. Dessa maneira, a “história

⁴⁸ Tal afirmação se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, onde se deve incentivar o estudo sobre as “Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos”. Também nos baseamos nos estudos de Carvalho sobre a questão das identidades étnicas nos livros didáticos brasileiros. Ver CARVALHO, Bernardo Rocha. *A Construção Identitária nos livros de história*. Relatório de Pesquisa financiado pela FAPEMIG. São João del-Rei, 2010. Além de reflexões específicas sobre o PCN, procuramos algumas discussões sobre a questão indígena nos livros didáticos brasileiros de Mauro César Coelho. Apesar de termos certas divergências com sua visão cognitivista sobre o saber histórico escolar, seu objeto de estudo são os livros didáticos atuais. Talvez seu problema com relação à concepção de história tenha a ver com seu enfoque, sem querer adentrar no terreno espinhoso da disputa política do pragmatismo histórico inerente ao processo de constituição do saber escolar. Ver COELHO, M.C. *A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar*. Também nos utilizamos das discussões sobre representação indígena a partir das iconografias em FERNANDES, E.B.B. *Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania*.

universal da humanidade” se confunde com a história europeia como eixo único e central para a movimentação e o desenvolvimento econômico, social e cultural de toda a humanidade. Segundo o historiador Argentino Jorge Abelardo Ramos:

El eurocentrismo capitalista había supuesto tradicionalmente que la historia de la humanidad debía reproducir naturalmente todas las fases por que había atravesado la evolución de Europa, el continente ejemplar. Gran parte de la historiografía marxista se inclino ante esa tradicion, aunque no el mismo Marx. La posibilidad de desarrollos históricos originales en los países excentricos aparece sugerida en la categoria del ‘modo de producción asiático’. Del mismo modo, la discusión de este problema desarrolla la hipótesis de una evolución de la comunidad primitiva hacia el feudalismo, sin pasar por la fase de esclavismo. Se plantea la viabilidad contemporanea de una transformación de dichas comunidades en organizaciones próximas al socialismo, sin la necesidad rigurosa de ‘suicidarse para renovarse’, como le señala Marx a Vera Zasulich, acerca de la comuna rusa.⁴⁹

Um dos principais defensores dessa tese foi um “mestre” de Marx, Hegel. Ao descrever a história universal das civilizações, Hegel estabelece o seu arquétipo linear-evolucionista, tendo como referência máxima as sociedades metálicas europeias. Tudo aquilo que ocorreu antes da chegada do europeu na América era visto como “geografia pura”. Ou seja, todo o processo civilizatório das sociedades originárias era tratado como mero movimento da natureza, que ainda não havia assumido estágios mais amadurecidos de evolução do chamado espírito absoluto⁵⁰. A história universal só possui início para esses povos quando entra em contato sociocultural com o conquistador. Dessa maneira, mantém-se intacta a criação binária entre o homem civilizado e o selvagem, sem quaisquer perspectivas de revisão ou problematização.

A história da historiografia sobre o continente latino-americano é predominantemente marcada por pensadores considerados *universais*, mas que, na prática, pertencem a uma determinada nação. Intelectuais ingleses, franceses e espanhóis são responsáveis pelas ideias-síntese que, em maior ou menor grau, possuem vivacidade contemporânea. Para eles, o continente ameríndio era um território onde naturalmente era necessário ter o homem europeu, “das luzes”, como sujeito transformador da ordem bárbara e selvagem do homem tribal dos trópicos. Abade Raynal, que mantinha interlocuções próximas com Diderot, assim como grande parte dos pensadores que

⁴⁹ RAMOS, Jorge Abelardo. *Historia de la nación latino-americana*. Buenos Aires: Continente, 2012, 3ª Edição, pg. 70.

⁵⁰ RAMOS, Idem, pg. 70.

compunham o movimento das Luzes do século XVIII, como Montesquieu, Hobbes, passando por pensadores da Economia Política, como Adam Smith e Ricardo, foram responsáveis pela arquitetura do pensamento político-social sobre as Américas. Suas teorias - projetos nacionais de legitimação da Europa perante o mundo - colocavam como pressuposto a colonização do continente, sendo fortemente enraizado nas futuras nações latino-americanas, encontrando eco em intelectuais do Novo Mundo responsáveis pela reprodução de suas ideias.

A visão liberal-ilustrada sobre o processo civilizatório latino-americano produziu fortes efeitos também em seu inimigo teórico continental: o marxismo. A ideia força do *Manifesto*, e as anteriores denúncias de Marx nos seus ensaios políticos e na sua grande narrativa sobre *O Capital*, também podem se encaixar na disputa pela perspectiva universal inaugurada pela Ilustração. No entanto, a relação da obra de Marx com a tradição liberal sobre a história da civilização mundial possui tensões não necessariamente críticas à perspectiva do europeu sobre as civilizações ameríndias/asiáticas/africanas. Até mesmo o império britânico transforma-se em um motor progressista da civilização ao exercer seu domínio, podendo quebrar com a arquitetura do poderio das castas na Índia⁵¹, uma vez que o camponês indiano passaria a se organizar coletivamente nas fábricas de tecidos, gerando assim, por motivos de organização econômica, uma consciência de classe efetivamente revolucionária. Por mais que houvesse um processo duro de violência e aculturação do camponês tecelão indiano,

⁵¹“Pues bien, los británicos de las Indias Orientales tomaron de sus predecesores el ramo de las finanzas y el de la guerra, pero descuidaron por completo el de las obras públicas. De aquí la decadencia de una agricultura que era incapaz de seguir el principio inglés de la libre concurrencia, el principio del *laissez faire, laissez aller*. Sin embargo, estamos acostumbrados a ver que en los imperios asiáticos la agricultura decae bajo un Gobierno y resurge bajo outro. Aquí la cosecha depende tanto de un Gobierno bueno o malo como en Europa del buen o mal tiempo. Por eso, por graves que hayan sido las consecuencias de la opresión y del abandono de la agricultura, no podemos considerar que éste haya sido el golpe de gracia asestado por el invasor británico a la sociedad hindu, si todo ello no hubiera ido acompañado de una circunstancia mucho más importante, que constituye una novedad en los anales de todo el mundo asiático [...] Sin embargo, por muy lamentable que sea desde un punto de vista humano ver como se desorganizan y descomponen en sus unidades integrantes esas decenas de miles de organizaciones sociales laboriosas, patriarcales e inofensivas; por triste que sea verlas sumidas en un mar de dolor, contemplar como cada uno de sus miembros va perdendo a la vez sus viejas formas de civilización y sus medios hereditarios de subsistencia, no debemos olvidar al mismo tiempo que esas idílicas comunidades rurales, por inofensivas que pareciesen, constituyeron siempre una sólida base para el despotismo oriental; que restringieron el intelecto humano a los límites más estrechos, convirtiéndolo a la esclavitud de reglas tradicionales y privándolo de toda grandeza y de toda iniciativa histórica. [...] Bien es verdad que al realizar una revolución social en Indostán, Inglaterra catuaba bajo el impulso de los intereses más mezquinos, dando pruebas de verdadera estupidez en la forma de imponer esos intereses. Pero no se trata de eso. De lo que se trata es de saber si la humanidad puede cumplir su misión sin una revolución a fondo en el estado social de Asia. Si no puede, entonces, y a pesar de todos sus crímenes, Inglaterra fue el instrumento inconsciente de la historia al realizar dicha revolución”. MARX, Karl. *Acerca del Colonialismo*. Moscou: Editorial Progreso, 1981, pp.21-24.

essa seria a única alternativa historicamente viável para que tivesse condições objetivas de emancipação radical.

El ferrocarril británico en la India, como lo hizo en la América Latina, no llevó sin embargo a la creación de la industria hindú, sino a la destrucción de las viejas artesanías nacionales y a la introducción de los productos terminados de la industria inglesa. Las castas hindúes, no sólo no fueron suprimidas, sino que por el contrario fueron fortalecidas por el conquistador y subsisten hasta hoy, como resultado del apoyo inglés a los príncipes y déspotas orientales. En ese orden de las ideas, las previsiones de Marx no se han verificado⁵²

Passados mais de 160 anos, percebemos que o motor da história britânico mais incorporou os atrasos da arquitetura casta indiana⁵³ que necessariamente rompeu com ela. Também não podemos exigir uma explanação metafísica de Marx sobre os problemas da humanidade, afinal de contas, o capitalismo desenvolvido no século XIX e o capitalismo dos séculos posteriores passaram por consideráveis transformações históricas. Dialogando com Darcy Ribeiro⁵⁴, o processo de atualização histórica dos séculos XX e

⁵² Ramos, Idem, pg.376.

⁵³ Citamos aqui os estudos sobre a questão da ciência postuladas pela autora Meera Nanda, onde há certo nacionalismo promulgado por uma cultura ligada às tradições de castas, a partir de uma “desocidentalização do conhecimento” nos tempos atuais. É promulgada por esses setores uma visão verborrágica sobre a idéia de ciência que se traveste de um discurso “emancipador”, mas que ainda reproduz uma lógica obscurantista sobre o campo científico, desenvolvendo um culturalismo relativista sobre os métodos das ciências exatas. Dessa forma, comprova-se certo rearranjo entre o desenvolvimento capitalista e a não construção de uma esfera pública que permita romper com uma visão anti-científica e emancipadora de fato. Ver NANDA, Meera.

⁵⁴ “A problemática do desenvolvimento, posta nestes quadros de largo alcance histórico, se ilumina, tornando mais evidente o caráter transitório das instituições, mais inteligíveis a natureza e o papel dos conglomerados de interesses na implantação de ordenações sociais e mais facilmente perceptível o caráter progressivo ou regressivo das tensões que se processam dentro das sociedades em transição. À luz da perspectiva dos mesmos processos civilizatórios podem-se superar as limitações inerentes ao tratamento dos problemas de dinâmica social no quadro das teorias de alcance médio (R. Merton [,] 1957) e das posições funcionalistas, ambas predispostas a explicar os problemas sócio-culturais pela interação dos seus conteúdos presentes, como se as sociedades não tivessem história, ou à base do pressuposto de que todos esses conteúdos têm iguais potencialidades determinativas. Pode-se, também, superar dois tipos de concepção da dinâmica social. Primeiro, o que considera os povos dependentes como sobrevivência de etapas pretéritas da evolução humana. Segundo, o que confere às sociedades mais desenvolvidas a qualidade de término do processo evolutivo, figurando-as como o modelo ideal de ordenação sócio-cultural para onde marchariam todos os povos (D. Lerner 1958; W.W. Rostow 1961 e 1964; A. Gerschenkron 1962; S.N. Eisenstadt 1963). Dentro dessa gama de problemas, alguns conceitos especiais deverão ser definidos, como os de atualização e de aceleração histórica, por um lado, e, por outro, o de estagnação cultural, de atraso ou regressão histórica. [...] Por atualização ou incorporação histórica, designamos os procedimentos pelos quais esses povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia ou mesmo com a sua destruição como entidade étnica. Este foi o caso, por exemplo, da incorporação de povos autóctones subjugados pelo conquistador e de populações africanas trasladadas como mão-de-obra das minas e das plantações tropicais, nas formações coloniais escravistas da América. O conceito de regressivo- do ponto de vista das entidades étnicas avassaladas, traumatizadas ou destruídas – como conteúdos progressistas, enquanto um procedimento de incorporação de povos atrasados a sistemas sócio-econômicos mais avançados. A característica fundamental do processo de atualização histórica está no seu sentido de modernização reflexa com perda de autonomia e com risco de desintegração étnica”. RIBEIRO, Darcy. *O processo Civilizatório: estudos de antropologia da civilização*. Petrópolis: Vozes, 5ª Ed., 1979, pg. 56.

XXI inaugura uma nova etapa do capitalismo, também entendida pela concepção econômico-ideológica da reinvenção do colonialismo, ou do neocolonialismo.

Antes de Darcy Ribeiro e sua antropologia histórico-dialética, a primeira tradição marxista que procurou formular a nova era do capitalismo e suas reconfigurações sociais o fez a partir dos estudos de Lênin e precursores capazes de formular uma teoria autêntica sobre o Imperialismo. A partir de então, na Europa em específico, é possível pensar em sistemas políticos que buscam a emancipação econômica a partir da bandeira da libertação nacional no Novo Mundo, na Ásia e África a partir do paradigma do materialismo histórico-dialético⁵⁵.

Para provar que não há linearidade nos processos históricos, outros pensadores que resistiram no século XIX e se engajaram nas lutas pela independência nacional na América Latina, são jogados de lado ou simplesmente encaixados no paradigma europeu como “liberais radicais”. O conteúdo emancipador dos escritos de Simon Bolívar, Simon Rodrigues e Jose Martí é entendido, tanto na opinião de ideólogos conservadores quanto de revolucionários eurocêntricos, como versões latino-americanas das ideias de Jean Jacques Rousseau e de outros pensadores iluministas. A visão mecânica e pouco aprofundada sobre a construção do pensamento de emancipação nacional latino-americana é entendida como uma mera extensão do liberalismo radical, tanto por autores europeus como também por seus discípulos neocoloniais. Nesse sentido, quem “passa as marchas do motor histórico” da humanidade ainda é a Europa⁵⁶. O continente americano só possui a opção da aceleração ou do freio que as engrenagens e a embreagem

⁵⁵ Citamos aqui os líderes políticos que fomentaram uma luta anticolonialista e simbioticamente nacionalista em suas nações como Mao Tse-Tung e Amílcar Cabral.

⁵⁶ Percebemos a leitura eurocêntrica sobre o processo de independência das Américas, principalmente, com Eric Hobsbawm, onde o autor coloca o movimento das Luzes como uma visão ligada à construção do liberalismo. Quando situa as “revoluções burguesas”, tem uma visão considerada superficial sobre o período, dando a entender que tratava-se de um simples – e não complexo – desdobramento sobre os novos fatos políticos da metrópole. A escolha de determinadas “datas-chave” mostra que sua visão sobre o mundo se traduz bem em nossa metáfora do carro. Ver TRAVERSO, Enzo. *El siglo de Hobsbawm- Desaparece un 'comunista tory'*. Publicação on-line de Viento Sur, 2012. Link: <http://www.vientosur.info/spip.php?article7228>. Ao analisar os estudos de Donghi e Ramos, percebemos que há a independência das Américas devido às movimentações nas metrópoles. Mas isso não significa que a construção do espaço público e os projetos de sociedade defendidos pela elite crioula sejam uma derivação do liberalismo político, por terem importantes diferenças. Citamos aqui a história de Abreu e Lima – um dos generais de Bolívar e brasileiro – que escreveu um livro chamado “Socialismo”. Nessa seara que desconstrói o “Imperador Europeu” como motor da história e o protagonista da acumulação capitalista, tomamos como perspectiva a análise do sistema mundial proposto por André Gunder Frank, em detrimento de uma análise da parcela das partes do centro europeu e suas colônias, sem que se observe, por exemplo, a importância da Ásia para o mercado global. Ver FRANK, Andre Gunder. *Reorient*. Ver HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, 23ª Edição.

metropolitanas permitem. A luta por independência torna-se algo inevitável diante do processo de reprodução econômica de acumulação do capital. Dessa maneira, a política não possui autonomia, sendo uma derivação metafísica dos processos macroeconômicos, mesmo que das transformações desse processo tenham sido constituídas minimamente uma esfera pública, uma imprensa e uma cultura política, elementos oriundos do próprio desenvolvimento da cultura política implementada pelas “Luzes” do europeu no Novo Mundo.

Se os líderes independentistas são tratados como apêndices desse motor, a situação piora quando se discute a história das civilizações indígenas. A consciência histórica eurocêntrica dominante a trata como uma espécie de pré-história da descoberta das colônias, seja na mídia ou no trabalho profissional historiográfico⁵⁷. Qualquer tentativa de revisão das narrativas metropolitanas sobre a Confederação Asteca ou o Império Inca é logo colocada no “calabouço europeu” das “heresias anacrônicas”, dos “juízos de valor” ou da falta de objetividade científica.

Nesse sentido, é gerar certo enguiço no eurocentrismo desconstruir as civilizações ameríndias como sujeitos históricos passivos, sem que necessariamente se estude e problematize a fundo as contradições destas civilizações, tratando-as como meros selvagens. Na opinião de Jorge Abelardo Ramos:

Incas y aztecas no eran individuos ‘*en estado de naturaleza*’. Constituían, por el contrario, sociedades organizadas, aunque en decadencia, cuya complejidad sólo fue advertida por la codicia españolas al destruirlas, luego de despojarlas de su plata y su oro. Al margen de ambos imperios, sólo quedaban ruinas memorables de civilizaciones más antiguas o varios miles de grupos étnicos que vagaban por las llanuras patagónicas, por el Gran Chaco, las Antillas o el Alto Amazonas, cazando o pescando, temerosos del rayo o adoradores del Sol, y cuyo inescrutable pasado pertenece antes al campo de la etnología más que al de la historia⁵⁸

As civilizações ameríndias passam a ser caracterizadas ou descritas através de outras bases teóricas das ciências sociais. Encará-las como sujeitos históricos

⁵⁷ Citamos aqui o *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*, material produzido por editores da revista *Veja* e vendido em aeroportos como autêntico material historiográfico. Trata-se de um empreendimento que busca criminalizar todas as figuras históricas que lutaram pela emancipação nacional das nações latino-americanas, passando por Bolívar, Getúlio Vargas, Che Guevara, Fidel Castro e Hugo Chavez. É um belo exemplo de construção identitária mística sobre os processos históricos, colocando-os como fruto de um mesmo radicalismo “de esquerda” a ser abandonado, sem que se perceba de fato suas nuances e contradições.

⁵⁸ Ramos, *ibidem*, pg.62.

pertencentes a uma determinada etapa do processo civilizatório não necessariamente significa assumir a perspectiva linear. Para o eurocentrismo, o indígena e suas civilizações tornam-se mero produto de “sociedades tradicionais”, involuídas e linearmente superáveis, onde tudo que era do momento histórico do feudalismo era eminentemente uma etapa pré-capitalista, naturalização essa também fomentada pelos estudos vinculados à tradição marxista⁵⁹.

Seguindo uma linha crítica de pensamento semelhante temos um dos principais pensadores do chamado marxismo latino-americano: o peruano José Carlos Mariátegui. Influenciado por Gramsci e procurando uma outra perspectiva teórica para a síntese do continente, que não aquela proposta pela Internacional Comunista do início do século XX, Mariátegui propôs uma revisão sobre a história indígena, ressaltando inclusive que nas Américas já existiam “civilizações comunistas”, destruídas pelo ferro e pela “barbárie européia”:

Ao comunismo incaico – que não pode ser negado nem diminuído por ter se desenvolvido sob o regime autocrático dos incas – se designa por isso mesmo como comunismo agrário [...] Sob uma aristocracia indígena, os nativos compunham uma nação de 10 milhões de homens, com um Estado eficiente e orgânico cuja ação alcançava todos os campos de sua soberania. Sob uma aristocracia estrangeira os nativos se viram reduzidos a uma massa dispersa e anárquica de um milhão de homens, jogados na servidão e no ‘felahismo’⁶⁰

A visão mariateguiana pode ser percebida com predominância e reivindicada por diversos setores da intelectualidade bolivariana⁶¹. Nesse sentido, também percebemos uma visão sobre o indígena a partir da revisão proposta por Mariátegui nos livros didáticos, tanto no que diz respeito ao combate do eurocentrismo como também na defesa das civilizações pré-colombianas como sociedades avançadas e mais igualitárias.

Cabe indicar que a perspectiva mariateguiana dos materiais não explora uma contradição interna do próprio pensador peruano, na qual aristocracia e civilização comunista não são tratadas como categorias antagônicas. Pelo contrário, poderia-se dizer que são contradições não antagônicas, que levam a uma espécie de harmonia funcional-civilizatória. Dessa maneira, surge uma possível provocação: a perspectiva indígena,

⁵⁹ RIBEIRO, Idem.

⁶⁰ MARIATEGUI, Jose Carlos. *Sete Ensaios da Realidade Peruana*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 71,72.

⁶¹ Dentre os diversos livros, destacamos a obra *Revolucion en Revolucion*, no qual a perspectiva teórica mariateguiana serviria para combater o burocratismo, permitindo uma revolução cultural dentro das estruturas internas da Revolução Bolivariana.

trabalhada nos livros, conforme veremos adiante, trabalha com uma perspectiva histórica real ou trata-se de uma formação narrativa idealizadora sobre os povos originários⁶²?

O livro que trata especificamente dos chamados povos originários e da conquista europeia busca romper com a visão eurocêntrica. Trata-se de um material que inicia suas discussões históricas a partir da história da ocupação de um “território que não tinha nome” pelos povos originários, desenvolvendo primeiramente narrativas sobre as civilizações que existiam no atual território venezuelano- os katugas:

La extensión del espacio geográfico donde vivían los karive-tupí- guaraní (Katugua), ocupaba “más de las dos terceras partes del territorio continental e insular de Suramérica”, espacio que hoy corresponde parcialmente a Venezuela, Brasil, Paraguay, Uruguay, Argentina, Bolivia, Ecuador, Colombia y casi todas las islas del mar Caribe. ¿No les parece que solamente por la inmensa extensión del lugar de lo posible, es un deber estudiar la cultura de los Katugua? Pero no solo por eso, sino por los valores morales y éticos que permitían a esos pueblos una vida en armonía con la naturaleza del lugar y una convivencia igualitaria y feliz. ¿No crees que a lo mejor fue por esto último que llamaron “lugar de lo posible” al espacio donde vivían? [...] Entre los karive, tupí y guaraní hubo unidad cultural, que no es lo mismo que uniformidad cultural. No fue uniforme, pues cada etnia conservó particularidades culturales, pero dentro de esa diversidad cultural hubo muchos elementos comunes; por ejemplo, la vivienda: la churuata, también llamada ette, fue semejante en las tres culturas.[...] La organización social de los katugua era eminentemente participativa. Todas las decisiones se tomaban por consenso; es decir, toda la comunidad reunida en asamblea debía estar de acuerdo con lo que se decidía. A las asambleas asistían hombres y mujeres de todas las edades, y tenían derecho a hablar hasta las niñas y los niños. Esa sociedad era igualitaria, no existían jerarquías ni un poder central con instituciones. Sí había líderes (llámense jefe o con otro nombre), pero su liderazgo era regulado por las decisiones que de mutuo acuerdo tomaba la comunidad. Solo en caso de guerra, el cacique tomaba individualmente decisiones (a veces consultadas con el shamán), que eran cumplidas por su pueblo porque confiaban en los líderes que habían escogido.⁶³

A afirmação de que os katugas formavam um grande povo e tinham uma “organização social mais participativa” busca produzir um outro sentido histórico, diferente daquele tradicionalmente ensinado na narrativa, onde a comunidade indígena era vista como uma sociedade primitiva, não-evoluída. Ao mesmo tempo em que procura

⁶² Ao destacar as diferenças entre seu anti-eurocentrismo e da perspectiva de Mariategui, Abelardo Ramos problematiza o idealismo do marxista peruano. Para isso, Ramos vai de encontro as formulações marxianas do “modo de produção asiático” defendidas por Marx e, posteriormente, Trotsky. Ver RAMOS, J. Abelardo. *Historia de la nación latino-americana*. Buenos Aires: Continente, 2012, 3ª Edição.

⁶³ EQUIPO KARAIWE. *Colecion Bicentenario: Historia de Venezuela e Nuestroamerica- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013, pg.28.

dialogar com os conceitos políticos-chave para a própria Revolução Bolivariana, como a ideia de participação e de democracia. Nem mesmo o cacique aparece como um sujeito autoritário ou travestido de um poder místico, mas de um “líder que o povo havia escolhido”. A inversão de parâmetros contrapondo-se a uma pressuposta narrativa conservadora sobre os katugua vai além, como podemos perceber no seguinte trecho, no qual as autoras descrevem as liberdades desse povo:

Trenzando libertades: la organización social que tenían los katugua dentro de sus comunidades es fundamental elemento de enlace para establecer la unidad entre estas etnias (...) Dentro de esta sociedad se educa para ser libre. Libertad de actuación asumida con responsabilidad. Libertad de pensamiento (...). Libertad de soñar (...). Libertad conseguida desde la infancia debido a una educación llena de cariño y sin autoritarismo de los padres sobre los hijos. La crianza de los niños entre los katugua era la misma, llena de respeto y cariño (...). Esta manera de educar se va a reflejar cada vez que los katugua se niegan a obedecer órdenes de los hombres barbados venidos de tan lejos.” (1995: C. H. Parés). La autora se refiere a la invasión europea de los siglos XV – XVI ¿Estás o no de acuerdo con que a ustedes también se les eduque para asumir la Libertad con responsabilidad?⁶⁴

Os katugua aparecem no *box* como sujeitos protagônicos na construção da liberdade no território que posteriormente vai ser conhecido como Venezuela. A ideia de apresentar os katugua como um povo com essas qualidades, e terminar o *box* com uma pergunta retórica sobre a ideia de liberdade nos tempos atuais para que os alunos possam respondê-la, dá a entender que o material procura subliminarmente consolidar uma *consciência histórica exemplar*⁶⁵ para reforçar o projeto civilizatório bolivariano. Ou seja, a defesa da organização social dos katugua reforça uma pedagogia política para os alunos-cidadãos bolivarianos, que devem aprender a relação entre democracia participativa e liberdade. Construir uma narrativa que mostre que a América já era um território onde a liberdade era exercida impulsiona a lógica de construção do inimigo externo e idealiza uma identidade latino-americana ainda não assumida por esses povos. Portanto, a consciência histórica exemplar proposta permite realizar uma profunda revisão dos termos e conceitos da história dos povos katugas. Não somente deles, mas também da forma como o conquistador é visto no material, além das civilizações-estado originárias.

⁶⁴ EQUIPO KARAIVE, Idem, pg.32.

⁶⁵ RUSEN, Jorn. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, pg.65.

Apesar das revisões dos termos e conceitos históricos, percebemos uma faceta idealizada sobre os povos katuguas. A lógica da consciência histórica exemplar só possui sentido se articulada com categorias psicologizantes sobre a história. A sociedade indígena é tratada como uma comunidade que se sociabiliza e educa suas crianças “com muito respeito e carinho”. Trata-se de um subjetivismo inerente ao próprio livro didático que procura construir uma identidade – nesse caso, uma identidade indigenista ligada a uma visão bolivariana- disposta a projetar um horizonte de expectativa capaz de se relacionar com as categorias do tempo presente fundamentais para ela, como “participação” e “democracia”.

Tratando-se dos livros didáticos bolivarianos, romper com o “enfoque positivista” e o “ensino tradicional” significa problematizar a configuração binária sobre a noção de progresso contida na história e a oficialização desse conceito por parte do europeu. Nesse sentido, construir uma identidade latino-americana passa a ser uma questão ética para o ensino de história venezuelano. Inculcar valores morais dotados de sentido próprio para a constituição de uma identidade bolivariana nos parece ser a principal perspectiva de grande parte dos materiais, fundamentada, inclusive, em um princípio do próprio livro, como podemos perceber no seguinte trecho:

Mundialmente se le otorga a la enseñanza de la historia un rol prioritario para la formación de valores éticos y sociales. En tanto que en los países latinoamericanos, se considera que las asignaturas del área de Ciencias Sociales son la clave para formar en cada estudiante su identidad con la nación y con Latinoamérica. Con ambas ideas estamos de acuerdo (posiblemente, también ustedes); nos corresponde aplicar una metodología y una didáctica que hagan sentir que estudiar historia es interesante y útil para entender el presente y proyectar un futuro mejor⁶⁶.

Diferentemente das intenções dos livros didáticos das editoras privadas – como veremos adiante, a relação entre passado/presente e futuro para a Colección Bicentenario possui uma perspectiva mais explícita para dar sentido à história. A própria intencionalidade de se iniciar o debate sobre os povos originários, sempre buscando a ponte com o tempo presente mostra que a narrativa bolivariana procura garantir uma educação política forjada numa identidade nacional latino-americana, ou como sugere o próprio título do material, “venezuelana” e, portanto, “nuestroamericana”. De certa maneira, ela busca romper fronteiras e privilegiar as contradições locais. Os exercícios e

⁶⁶ EQUIPO KARAIVE, Idem, pg.1

as imagens contidas nos materiais da *Colecion* possuem esse objetivo a todo o momento, onde o aluno precisa fazer essa reflexão constante entre passado/presente/futuro, como se observa na imagem abaixo:



Fonte: Colecion Bicentenário: História de Venezuela e Nuestroamerica – educacion Media.

A Colección *Bicentenário* procura problematizar o léxico conceitual de definição sobre o continente americano a todo o momento. Termos como Mesoamérica não são aceitos passivamente, e são sempre colocados como objeto de reflexão para professores e alunos. A problematização sobre o que vem a se tornar a Venezuela ou a América Latina já se inicia na explicação sobre o processo de ocupação desse território, que, conseqüentemente, “não tinha nome”⁶⁷ quando da imigração dos povos por meio do estreito de Bhering. O próprio debate sobre a conquista ibérica é tratado nos materiais

⁶⁷ EQUIPO KARAIVE, Ibidem, Pg. 16.

ditos conservadores como “viagens de exploração do território”. Sobre o tema da conquista trataremos especificamente na segunda parte deste capítulo.

Ao tratar da civilização Inca percebemos o mesmo intuito de revisão da histórica eurocêntrica por parte dos materiais bolivarianos. Escolhemos dois trechos para a análise. Um primeiro, introdutório, sobre o caráter da dominação Inca no território, a abertura de um capítulo - “*El único Estado unificado que hubo en Abya Yala*” – e um segundo, que questiona a sociedade Inca como uma sociedade igualitária:

El único Estado unificado que hubo en Abya Yala

En la cordillera de los Andes Suramericanos hubo pueblos originarios con avances culturales desde 200 años a. C. hasta el año 1300 de n.e. Entre otras culturas están estas: chavín (al norte del río Marañón), la nazca o mochica, la cultura tiahuanaco y la aymará (en la actual Bolivia). Esos pueblos tenían una agricultura tecnificada: cultivaban en andenes o terrazas, técnica adecuada al relieve montañoso. Criaban llamas y vicuñas, eran tejedores, ceramistas y conocían la metalurgia. Los incas (también originarios de la región), en sucesivas invasiones, lograron dominar a otros pueblos de los Andes (el cartograma te da buenos datos). Los incas no destruyeron la cultura de los pueblos dominados, sino que la asimilaron e impulsaron y por eso tuvieron grandes avances culturales[...]

Una sociedad igualitaria?

La división del trabajo originó que en la sociedad del incanato surgieran cinco estamentos o grupos sociales. Primero una aristocracia: el Inca (cargo hereditario) y su familia; un segundo estamento que por méritos tenía privilegios, formado por sacerdotes, jefes militares, y altos funcionarios del Estado, de las provincias y jefes de ayllu (llamados curacas); artesanos y campesinos (llamado curic) que eran la mayoría del pueblo, habitantes de los ayllus; y los llamados yanocunas que eran trabajadores al servicio del Estado de por vida y hereditariamente.

La educación de los descendientes del Inca y de sus familiares comenzaba a los 13 años de edad en la Yachayhuasi (casa del saber), donde recibían clases teórico-prácticas de los amautas (sabios) durante 4 ó 6 años. Los hijos e hijas del pueblo llano no tenían acceso a la yachayhuasi, su educación teórica-práctica provenía de su familia y de su convivencia en el ayllu. Es indiscutible que el avance de los conocimientos en astronomía, matemática y otras ciencias fue logrado por la clase sacerdotal. Estos conocimientos fueron aplicados a la arquitectura monumental, caracterizada por enormes bloques de piedra que encajaban unos con otros sin necesidad de utilizar alguna mezcla para unirlos. Los sacerdotes hacían los cálculos, el diseño de la obra y supervisaban el duro trabajo de miles de hombres del pueblo.

*En tu opinión, esa era una sociedad igualitaria?*⁶⁸

⁶⁸ EQUIPO KARAIVE, Ibidem, pp. 35-37.

Nos trechos acima, os Incas aparecem como “dominadores de outros povos” e ao mesmo tempo “não destruidores da cultura dos povos dominados” e “assimiladores de culturas”. A contradição no trecho merece uma análise histórica, pois, de fato, existem tensões e batalhas ideológico-culturais sobre o projeto civilizatório proposto pelos Incas. Alguns os consideram como sociedades que produziam redes de dominação semelhantes às aquelas propostas por europeus, bastante presentes na perspectiva eurocêntrica advinda da própria *leyenda rosa castelhana*⁶⁹. A narrativa vai além nos seus tensionamentos contraditórios, com o objetivo de problematizar essa sociedade a partir de uma perspectiva ideológica indigenista-mariateguiana, problematizando a civilização Inca com os demais alunos se se tratava ou não de uma sociedade igualitária, mesmo possuindo um tipo específico de “aristocracia”.

Para o aluno, os elementos específicos da narrativa permitem a construção de uma visão positiva dos povos originários. Podemos chegar a essa conclusão por dois motivos. O primeiro deles está ligado à análise do corpo da narrativa. Por mais que demonstre uma divisão do trabalho, os grupos sociais não aparecem como sujeitos coletivos que produzem conflitos entre si, onde cada um deles tem sua função social, dando a entender que havia certa harmonia entre o aristocrata, o trabalhador intelectual (formadores dos *ayllus*) e o trabalhador braçal (camponeses e artesãos). De certa forma, os autores, ao não questionarem a fundo o conflito social do Império Inca, buscam demonstrar que tais contradições não merecem ou não podem ser colocadas em pé de igualdade se comparadas com aquelas produzidas pelos conquistadores, como veremos no segundo momento desta reflexão.

O segundo motivo está relacionado ao corpo do material, que já faz toda uma revisão conceitual sobre o papel dos povos originários. Já não se usa o termo América para descrever o território. Fornecer uma resistência ao termo e tratá-lo como categoria anacrônica e ideologicamente eurocêntrica, utilizando a expressão indígena que determinava o nome do espaço que entendiam por ser o “seu mundo” (*Abya Yala*) já nos mostra sinais de produção de uma pedagogia política de resistência que vai dar substância ao vocabulário e à gramática da consciência histórica bolivariana/nuestroamericana.

⁶⁹ RAMOS, *Ibidem*, pg. 88.

Cabe, nesse sentido, averiguar o uso do termo Abya Yala e, se, historicamente, todas as civilizações dos povos originários se enxergavam de maneira genérica nesse termo.

A orientação dos materiais já está substancialmente voltada para a defesa desses povos, a partir de imagens que enaltecem os povos indígenas, mostrando de fato que existem vencedores e vencidos. Ressalta-se, assim, a necessidade de contar, em detrimento dos vitoriosos, a história dos que perderam e foram drasticamente oprimidos pelo projeto colonizador ibérico.

No final do tópico sobre os Incas, o material busca afirmar, quase que em réplica, a perspectiva mariateguiana, utilizando-se da palavra ciência como argumento de autoridade para mostrar ao aluno que tal civilização possuía outros valores sociais:

Hasta el siglo XV los pueblos originarios de América fueron sus únicos habitantes. Su milenaria cultura había evolucionado SIN influencias de pueblos de otros continentes. En la diversidad de culturas, hubo algunas características comunes: eran politeístas, mantuvieron una armónica relación sociedad-naturaleza, predominó el trabajo colectivo, no existió la propiedad privada de la tierra, no hubo pueblos con hambre... La evolución cultural lograda por esos pueblos fue interrumpida a fines del siglo XV con una invasión venida de Europa que dio origen a la resistencia indígena.⁷⁰

A justificativa assumida no trecho para defender que os povos originários da América possuíam valores humanisticamente mais evoluídos, como construir civilizações que não conviviam com a fome, baseia-se nos mesmos argumentos utilizados por Mariátegui para desconstruir a visão mecanicista e evolucionista sobre a história da América Latina proposta pela esquerda européia na IIª Internacional. É central no seu ensaio sobre a questão indígena o fato de se ter civilizações sem propriedade privada e que alimentavam “milhares de habitantes”.

O dado demográfico é, a esse respeito, o mais convincente e decisivo. Contra todas as reprovações que – em nome de conceitos literais, ou seja, modernos, de liberdade e justiça – se possam fazer ao regime incaico, estão fato histórico- positivo, material – de que a assegurava a subsistência e o crescimento de uma população que, quando chegaram os conquistadores ao Peru, ascendia a 10 milhões e que, em três séculos de domínio espanhol, desceu a um milhão. Esse fato condena o regime colonial não a partir de pontos de vista abstratos ou teóricos ou morais – ou como se queira qualificá-los – da justiça, mas sim a partir dos pontos de vista práticos, concretos e materiais da funcionalidade.⁷¹

⁷⁰ EQUIPO KARAIVE, Ibidem, pg.44.

⁷¹ MARIÁTEGUI, J.C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008, pg.72.

O “cientificamente comprovado” pelas autoras também se inverte em termos anti-eurocêntricos: a autoridade sobre os fatos históricos, políticos e sociais da América Latina é necessariamente advinda de intelectuais do continente. Dessa forma, a perspectiva identitária é também presente no que diz respeito às escolhas das autoras para a construção das narrativas. Poucos são os pensadores europeus que aparecem para dar luz às narrativas, seja em boxes ou epígrafes iniciais de capítulos.

O cenário de disputa pela inversão conceitual e histórica sobre as civilizações ameríndias não faz parte das intenções dos materiais privados venezuelanos. Não há nenhuma problematização polêmica de reivindicação dessas civilizações como experiências históricas mais humanistas ou igualitárias e os exercícios dos conteúdos não permitem a autonomia do aluno em suas respostas. Não há quase nenhuma pergunta onde o aluno deve se posicionar politicamente. A simples leitura passiva do livro didático o permite responder às perguntas. Quando se fala sobre a organização política dos Incas, por exemplo, somente é citado os nomes dos imperadores “[...] que se dividía em cuatro provincias gobernadas por Hermanos o parientes del Inca”⁷². A operação histórica para tratar sobre as civilizações possui um enfoque simplista, uma vez que os próprios exercícios não possuem potencialidade reflexiva. Ao perguntar ao aluno sobre o conteúdo dos Incas, o exercício se propõe a questionar “quienes ejercian la máxima autoridad entre los incas”⁷³.

*La fundación del Imperio inca se le atribuye a Manco Cápac, en el siglo XIII, quien gobernó desde la ciudad del Cuzco una larga franja de casi 5 000 kilómetros, que abarcó desde Ecuador hasta el centro de Chile, en su calidad de hijo del Sol y supremo jefe político, militar y religioso. El império inca se dividía em cuatro provincias gobernadas por Hermanos o parientes del Inca: Chinchasuyu, Antisuyu, Contisuyu y Collasuyu. Em cada comunidad el gobierno era ejercido por los curacas, que actuaban en nombre del Inca.*⁷⁴

O trecho supracitado nos mostra que a narrativa considerada conservadora pelos autores da *Colecion* não se preocupa em realizar um balanço histórico sobre o regime político dos incas. Trata-se de uma narrativa mais descritiva, onde prefere-se situar as

⁷² MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R. *Historia de Venezuela*. Caracas: Editora Santillana, 2011,pg.18.

⁷³ MORON et.al., op.cit.

⁷⁴ MORON et.al., op.cit.

divisões familiares que compunham o governo a necessariamente entender a relação entre a organização política, a economia e a cultura desses povos, propondo narrativas distintas e, aparentemente, pouco conectadas. A narrativa também possui um estilo tradicional, bem parecido com a literatura enciclopédica, no qual são características principais a ênfase dada às questões geográficas (extensão do território do império inca) e a visão do “passado pelo passado”, sem nenhuma correlação com outras dimensões temporais, produzindo uma problematização entre elas.

Como são tratadas as civilizações e povos ameríndios nos livros didáticos brasileiros?

Interessante notar a semelhança dos materiais brasileiros com os livros didáticos privados venezuelanos e com a concepção eurocêntrica. Ambos os livros não colocam a questão do universalismo europeu como elemento crítico. A narrativa proposta pelos materiais melhor ranqueados⁷⁵ não se inicia com a centralidade da história nacional, apresentando certa distinção se comparado com a *Colección Bicentenário*. O fio condutor da narrativa se produz a partir da centralidade da Europa. Primeiro são apresentadas as transformações do mundo feudal e da formação das monarquias nacionais para que os materiais brasileiros cite as civilizações originárias/ ameríndias. Afinal, a ordem dos fatores altera os produtos? Para os formuladores da narrativa estatal-bolivariana, sim. Falar sobre as questões locais/nacional e expandi-las para o geral/global/internacional seria um pressuposto metodológico que “ressignifica a história”.

A crítica ao eurocentrismo pode também ser entendida de diferentes formas. No material dos irmãos Pilletti e de Thiago Tremonte, há um box específico que trata o conceito de eurocentrismo, problematizando essa perspectiva⁷⁶. No entanto, a crítica a tal ideologia feita pela narrativa bolivariana aparece não só em box, mas no seu aspecto de construção metodológica do livro. Nesse sentido, os livros didáticos brasileiros melhor ranqueados pelo PNLD ainda assumem a perspectiva de organização temporal baseada na metodologia tradicional, na qual a visão de história integrada tem como ponto de partida a história europeia e não a história nacional/latino-americana.

⁷⁵ Trata-se dos materiais didáticos História e Vida Integrada e Projeto Araribá: História.

⁷⁶ PILLETI, PILLETI & TREMONTE. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2010, 4ª Edição, pg. 150.

Ao tratar da civilização asteca, os materiais brasileiros se assemelham aos materiais privados venezuelanos. As narrativas se mantêm numa perspectiva tradicional, porém com algumas nuances que se distinguem dos seus “irmãos editoriais venezuelanos”⁷⁷. Há uma problematização maior com relação às fontes de estudo sobre essas civilizações – os chamados *códices*⁷⁸, desconstruindo certa visão enciclopédica sobre a história. No entanto, ainda se mantêm uma perspectiva analítica fragmentada, onde o político não aparece articulado com elementos da cultura e da economia de sua época. Eis um trecho da narrativa que exemplifica a identidade entre os materiais venezuelanos privados e um dos materiais brasileiros:

Os astecas formaram um grande império

*Em meados do século XIV, os astecas fixaram-se em uma área próxima ao Lago Texcoco, região do atual México, onde fundaram a cidade de Tenochtitlán. A partir dela, conquistaram cidades e povos vizinhos, resultando na formação de um grande império. A guerra era uma das atividades centrais dos astecas. Por meio dela, dominavam outras sociedades, obrigando-as a pagar tributos e reconhecer a sua autoridade política e militar*⁷⁹.

O político simplesmente é desconsiderado nas narrativas sobre incas e astecas nos materiais brasileiros. O conteúdo destinado ao tema é enxuto e pouco problematizador sobre essas diferentes civilizações ameríndias. As grandes civilizações-Estado são categorizadas a partir do conceito de império, tratado distintivamente se comparado com a narrativa da Colección Bicentenário. Nas narrativas estatais-bolivarianas, há uma necessidade de distinção entre o Império Inca e a Confederação Asteca, mostrando que no primeiro o poder era aristocrático e, no segundo, tratava-se de um conselho de políticos. Sobre as lideranças políticas dessas civilizações, trataremos no tópico adiante.

Ao relatar sobre os povos indígenas brasileiros, percebe-se que não se dá a devida ênfase na discussão das diferenças culturais, políticas e regionais. Em ambos materiais, o indígena é tratado em pequenos capítulos, onde há, inclusive, uma perspectiva de homogeneização. Em um deles, a história dos indígenas aparece destacada ao final de um

⁷⁷ Descobrimos que um dos materiais, o Projeto Araribá, é também feito pela editora Santillana, que possui sua sucursal no Brasil – a Editora Moderna. As semelhanças entre ambas também são vistas na coleção história e vida integrada.

⁷⁸ São as fontes remanescentes das civilizações originárias. Grande parte delas estão em posse dos museus europeus, principalmente em países como França, Espanha e Inglaterra.

⁷⁹ MELANI, M.R.A. *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, pg.138.

capítulo, sobre a colonização portuguesa⁸⁰. No outro, é destinado um pequeno capítulo, que produz uma narrativa sobre os indígenas no passado e nos tempos atuais.

Nos dois casos é possível perceber uma visão estanque do indígena brasileiro, tratando-o como o mesmo povo do processo de colonização que permaneceu vivo até os tempos atuais. Nesse sentido, não há uma problematização a respeito dos povos originários brasileiros, se foram “aculturados” ou se se transformaram com o tempo. Não há sequer uma citação sobre a grande referência de investigação sobre os indígenas- como Darcy Ribeiro- e não há menção nenhuma, por exemplo, ao Marechal Rondon- mentor de Darcy e um dos formuladores da política preservacionista do início do século no país. Dessa forma, o indígena brasileiro – componente crucial de uma matriz étnica – é simplesmente tratado como mera curiosidade e “estudo complementar” nos materiais didáticos brasileiros. Apesar dos esforços dos PCN’s e PNLD em incluir novos sujeitos, a perspectiva tradicional e excludente sobre o indígena é ainda a via de regra nos “melhores” materiais didáticos.

2. A resistência indígena: a perspectiva dos vencidos ou dos vencedores?

A América Latina e suas nações, ao longo da construção histórica de mais de quatro séculos, encaram alguns dilemas de cunho temporal ou, para alguns, etnográfico: compreender-se como um “território que não tinha nome” antes da chegada do europeu, “Abya Yala” – nome dado pelas civilizações ameríndias – ou América, nome que decreta o marco da chegada dos “conquistadores europeus” no “Novo Mundo”.

Para os “desbravadores dos mares”- os conquistadores- a América representava um continente de novas possibilidades de expansão territorial. Quando descobriram o ouro, a necessidade mercantil imposta pelo império espanhol consolidou o “sentido da colonização” naquilo que se entendia como um novo território. O Clero católico foi acionado pelo Império por meio dos Jesuítas, com o objetivo de santificar homens e mulheres que reivindicavam outros deuses e andavam nus, algo inaceitável para aqueles que desejavam transformar a América numa colônia espanhola.

⁸⁰ MELANI, Ibidem, pp. 176-183.

Astecas e Incas foram aniquilados, graças à ciência política e militar desenvolvida na Europa. O lema “dividir para governar” - já denunciado na obra de Maquiavel - foi importante instrumento de assimilação de culturas indígenas que resistiam ao domínio da Confederação Asteca e do Império Inca. Foi assim que Hernan Cortez conseguiu incorporar seu exército e, conseqüentemente, causar o desmonte de civilizações tão antigas. Posteriormente, Pizarro também se utilizou dos mesmos métodos: a aliança entre força bruta - representada pela pólvora e o metal - e a assimilação das “tribos”. O resultado desse empreendimento, todos sabemos: a vinda de doenças mortíferas e a escravidão/trabalho compulsório como lei perpétua na colônia espanhola.

A distinção entre europeu e indígena foi demarcada e sistematizada com o passar do tempo. A construção ideológica de inferioridade orquestrada pelo clero jesuíta realizou o trabalho de formatar novas sínteses religiosas, abandonando boa parte da crença considerada pagã dos povos originários, porém mantendo sua linguagem pictórica com grafias ocidentais. Esse sincretismo é considerado por Darcy Ribeiro como o período que inicia a aculturação dos povos e da opressão⁸¹. A partir do momento em que o indígena se torna um servo de Jesus, está sacramentada sua aceitação como um subalterno perante

⁸¹ Darcy Ribeiro situa as discussões sobre os estudos voltados para o tema a partir de uma antropologia histórica pautada numa visão evolucionista. Seus estudos operam com as noções de *aceleração evolutiva* e *atualização histórica*. Grosso modo, podemos dizer que a aceleração evolutiva é o sentido do projeto nacional das metrópoles perante as colônias, de imposição unívoca no continente americano. Caberia as colônias uma constante atualização, buscando sempre o fator vetorial de modernização imposto pelas metrópoles nacionais. Posteriormente, com a independência e a consolidação de Estados Nacionais na América, são reconfigurados os sentidos de aceleração e atualização no capitalismo dependente, consolidando uma ordem *neocolonial* entre centro e periferia. Nesse sentido, Darcy define: “Dentro desta perspectiva, os estudos de *aculturação* ganham nova dimensão. Ao invés de se circunscreverem às situações e aos resultados da conjunção entre entidades culturais autônomas, passam a focalizar, principalmente, o processo de formação de novas etnias no curso de expansão de povos ativados por processos civilizatórios e da subjugação de populações por eles avassaladas por força da atualização histórica. [...] Este processo pode ser estudado em todas as situações globais em que se depara com agências colonialistas de sociedades em expansão, servidas por uma tecnologia mais avançada e por uma alta cultura, atuando sobre contextos sócio-culturais estranhos. Tais agências não refletem aquela alta cultura senão nos aspectos instrumentais, normativos e ideológicos, indispensáveis ao cumprimento de suas funções de exploração econômica, de domínio político, de expansão étnica e de difusão cultural. Atuam, geralmente, junto a populações mais atrasadas e profundamente diferenciadas cultural, social e, por vezes, racialmente da sociedade dominante. No esforço de subjugação, aquelas agências colonialistas tomam elementos culturais do povo dominado, principalmente técnicas adaptativas às condições locais para o provimento da subsistência. Mas se configuram, essencialmente, como variantes da sociedade nacional em expansão cuja língua e cultura são impostas aos novos núcleos. Nestas agências interagem uma minoria oriunda da sociedade dominante e uma maioria proveniente das populações locais para atender a objetivos do grupo expansionista. Através da interação destes contingentes é que se plasma a cultura nova, tendente, por um lado, a perpetuar-se como cultura espúria de uma sociedade dominada; mas, por outro, a atender às necessidades específicas de sua sobrevivência e crescimento e, por esta via, a estruturar-se como uma etnia autônoma”. RIBEIRO, Darcy. *Configurações Histórico-Culturais dos Povos Americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, pg.10.

o homem branco europeu, incentivado pela Coroa por meio da sua escravização e, pouco depois, com seu trabalho compulsório através da *mita* e *encomienda*.

O sistema econômico a ser imposto pela Metrópole só teria sentido se as mentes e visões de mundo na América também fossem suas. Para isso, não só a conquista do território e da população do ponto de vista econômico fazia sentido, mas para a Espanha o sentido da colonização só possui um horizonte de domínio claro se acompanhado da produção de intelectuais a partir da fundação de universidades. Dessa forma, a elite intelectual hispânico-indígena – conhecida como *criolla* – não foi formada na Espanha, mas sim na própria colônia⁸². Posteriormente, o feitiço da universidade alienadora e reprodutora dos interesses intelectuais hispânicos no continente voltará contra quem as criou, uma vez que diversos intelectuais independentistas se formaram nessas universidades.

Diante desse breve quadro histórico, é necessário perceber os sentidos atribuídos no tempo presente sobre o período da conquista e da colonização. Os livros didáticos são importantes sínteses desses momentos e de como os enxergamos. Assim como fizemos no tópico anterior, cabe mais compreender os sentidos dados à consciência histórica dos livros didáticos, articulá-los com os debates historiográficos sobre o tema e a sua intensa disputa pela verdade histórica. Nesse sentido, caberia questionar quando é “certo” ou “errado” apresentar a figura de Cristóvão Colombo como um “grande aventureiro dos mares que descobriu a América” ou como o “conquistador que primeiro iniciou a exploração do homem branco sobre os indígenas”. Ambas as versões produzem determinado sentido e aparecem com suas devidas nuances nos materiais escolares. No entanto, a ênfase dada a uma versão ou outra elucida as visões de mundo por trás da narrativa, hipoteticamente neutra, ainda mais quando falamos de materiais escolares, todos eles mediados por questões nacionais.

Numa nação que vive uma conjuntura de intensa luta política como a Venezuela, as tensões políticas e ideológicas sobre a história são condicionalmente polarizadas. Basta perceber a necessidade de construção da identidade indígena como elemento de alteridade perante o conquistador europeu. Analisamos o papel do espanhol durante a conquista no seguinte trecho:

⁸² PINTO, Alvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. Brasília: Editora Universitária, pg. 20.

En aquellos días de invasión a nuestras tierras, la flecha de nuestros ancestros se empuñó ante la espada y el casco del conquistador. Estalló entonces un rabioso arcoíris sobre quienes sabían que la libertad vivida desde hacía miles de años estaba agonizando, y presentían que la tierra suya sería arrebatada por manos ajenas, arrebatado que se hacía en nombre de un dios que nunca antes habían conocido. Amenazados de guerra, despojo, esclavitud y muerte, las manos de nuestros antepasados ya no pudieron cosechar el maíz, la yuca, el cacao ni la papa en suelo colectivo. Las amenazas del Requerimiento se cumplieron: la conquista de América fue violenta. Los conquistadores usaron la violencia contra una población indígena diezmada progresivamente por una lucha desigual, que generó su exterminio físico y facilitó la imposición a los sobrevivientes de los sistemas de organización política, social y económica del español. La resistencia indígena se manifestó en enfrentamientos por defender sus tierras y su vida, pero ante la superioridad del armamento de los españoles, las poblaciones indígenas que luchaban sin protección para cuerpo y cabeza, fueron en su mayoría sometidas o exterminadas⁸³.

O conquistador é tratado como um sujeito que obstrui a liberdade dos povos originários, que anteriormente podiam livremente “plantar o milho, a mandioca e o cacau em solo coletivo”. O trecho busca construir uma oposição étnico-ideológica entre indígenas e conquistadores europeus, colocando os últimos como os principais promovedores da violência bélica, religiosa e cultural.

Ao contrário de se tentar suavizar a história da conquista hispânica a partir de uma narrativa eufêmica do “descobrimento”, prefere-se destruir a síntese que promove o consenso existente entre o conquistador europeu e o indígena como elemento da identidade nacional venezuelana. O europeu passa a não fazer parte da história nacional, entendido, como podemos perceber no trecho, como um “invasor de nuestras tierras”. Dessa forma, não há mestiçagem e, conseqüentemente, há uma possível construção de um ideário indigenista, no sentido de polarizar os sentidos históricos e enfatizar a brutalidade da violência em torno do processo de conquista.

A oposição entre os indígenas - protagonistas de uma terra a ser assumida por todos os venezuelanos- em oposição ao conquistador europeu produz uma generalização contraditória, devido ao tempo presente. Percebe-se uma construção ideológica sobre a história da colonização. Afinal, quando as terras são reivindicadas por um grupo social atual que vê a história do conquistador a mais de 500 anos a frente, a sensação implícita da narrativa é a de conexão entre dimensões temporais distintas. A história da colonização

⁸³ EQUIPO KARAIVE, Ibidem, pg.58.

do continente possui, portanto, um pano de fundo estrutural, gerando homogeneidade entre a dominação do Pacto Colonial e o momento histórico recente, entendido por intelectuais “terceiro-mundistas” como neocolonialismo ou a história do capitalismo dependente na atual ordem global.

Cabe aqui um parêntese sobre como a conquista é vista em outros países latino-americanos. No México, a orientação da consciência histórica na perspectiva do Estado se dá muito mais pela diluição das identidades indígenas e européias. Quem vai ao *Zócalo* da Cidade do México, local que deu a vitória final a Hernan Cortez contra os astecas, se depara com uma pedra em homenagem àquele momento histórico: “el 13 de agosto de 1521, Heroicamente defendido por Cauhtemoc cayo Tlateloco en poder de Hernan Cortez. No fue triunfo ni derrota, fue el doloroso nacimiento del Pueblo mestizo que es el Mexico de hoy”. Percebe-se, portanto, que a identidade nacional mexicana procura incluir o europeu a partir do lugar do consenso forjado na perspectiva da mestiçagem.

Cabe questionar aqui a figura de Hernan Cortez nos materiais didáticos bolivarianos, responsável por liderar a conquista espanhola na América. Trata-se de entender a representação política do homem europeu na narrativa venezuelana. Afinal, diante da violência e espoliação dos povos autóctones e sua consequente mestiçagem com o conquistador, quais são as escolhas realizadas pelos autores da Colecion Bicentenário ao tratar esse agente histórico? Cabe, portanto, analisar o primeiro encontro entre Cortés e Montezuma, e, posteriormente, a indicação de Cortés como governador da Cidade do México, em 1521:

Al poco tiempo, Cortés tuvo que ir a la costa y en su ausencia se sublevaron los aztecas contra los españoles, porque el hombre que Cortés había dejado como suplente suyo había ordenado una matanza de nativos. Al regresar, Cortés le pidió a Moctezuma que calmara a su pueblo, pero no lo logró porque ya el Consejo Azteca lo había destituido, y recibió una lluvia de flechas y piedras. Moctezuma fue herido y se dejó morir negándose a recibir alimentos y curas para su herida. Cortés consideró necesario huir de la ciudad sigilosamente pero fueron descubiertos. Miles de indios los atacaron. También les quitaron armas, bolsas con oro y otras riquezas. Hubo miles de indígenas muertos y centenares de españoles. Los prisioneros españoles fueron sacrificados ante los dioses aztecas. Este desastre, considerado el más grave experimentado por los conquistadores en América, se conoce como la “Noche Triste” (30 de Julio de 1520). El nuevo jefe, Cuauhtémoc fue prisionero, torturado y ejecutado años después. Tenochtitlán quedó destruida. Eso y una colosal matanza de indígenas, puso fin a la Confederación Azteca. El resto de su territorio fue ocupado sin resistencia de sus entristecidos habitantes. El

*rey felicitó y recompensó a Hernán Cortés con el título de Gobernador de Ciudad de México, fundada por él, en el año 1521 sobre las ruinas de Tenochtitlán.*⁸⁴

Percebe-se que é descartada a opção de ênfase à mestiçagem na narrativa bolivariana. O livro atenta para o número de mortos durante as grandes batalhas, mostrando que o número de mortos indígenas “chegou aos milhares”, enquanto que, de espanhóis, somente “centenas”. Apresenta também uma perspectiva de resistência do índio perante o conquistador, mostrando que “milhares de índios lhes atacaram”, mesmo com um poderio bélico inferior e que, “os espanhóis foram sacrificados perante os deuses astecas”. A chamada “noite triste” foi uma “grande matança de indígenas”. Além disso, o material mostra que Montezuma não negociou com a opressão conquistadora, preferindo a morte do que a solicitação feita por Cortés, em “acalmar os indígenas”, evitando assim novos ataques contra os espanhóis.

A perspectiva da narrativa bolivariana, mais uma vez, é a de distinção entre o conquistador e o indígena. É mais enfatizada a derrubada da Confederação Asteca e seu Conselho pelos conquistadores. Há, portanto, uma necessidade de desmonte do possível consenso durante o choque bélico de civilizações, com o provável objetivo de dar substância à identidade latino-americana, fundamental para a visão de mundo bolivariana. Afinal, ao invés de forjar um consenso baseado na mestiçagem como é feita pela placa do *Zócalo*, a narrativa sobre o indígena na Colección Bicentenário busca demonstrar que esse processo foi violento e houve, de fato, uma civilização derrotada. A comprovação dessa afirmação está diretamente relacionada à escolha de uma categoria psicológica para descrever a batalha de 1521, uma “noite triste”, na qual, posterior a ela, o “resto do território” foi ocupado pelos conquistadores, “sem a resistência de seus entristecidos habitantes”.

Nesse sentido, como é vista a figura de Colombo e Hernan Cortés nos materiais privados? Cristóvão Colombo aparece como um “viajante contratado” pelos espanhóis. A narrativa é autocentrada em sua figura, sem quaisquer articulações com os impactos da primeira ocupação espanhola com relação à vida dos povos indígenas no continente:

Cristóbal Colón emprendió el proyecto expedicionario hacia la India por el océano Atlántico, con el apoyo de los Reyes Católicos, Isabel de Castilla y Fernando de Aragón.

⁸⁴ EQUIPO KARAIVE, Ibidem, pg.69.

También contó con la ayuda de los frailes de la Rábida (Andalucía) y los hermanos Pinzón. El 17 de abril de 1492, en la ciudad de Santa Fe, Colón y los reyes firmaron las capitulaciones. En ellas los monarcas cedían a sus exigencias: lo nombraron almirante de los mares, con derecho a percibir la décima parte de todas las ganancias que obtuviera en su empresa; también accedieron a otorgarle el cargo de virrey y gobernador general de todas las tierras que descubriera. El descubrimiento de las nuevas tierras inquieto a la Corona portuguesa, por lo que cuestionaron el derecho de España a explorarlas. El papa Alejandro VI intervino y resolvió el conflicto por medio de una bula que dividió las posesiones de ambas naciones con una línea imaginaria trazada de Norte a Sur, a una distancia de 100 leguas al occidente de las islas Azores y de Cabo Verde. A España le correspondieron las tierras situadas al oeste de la línea y a Portugal las del este. Como esta solución no fue satisfactoria para Portugal, en 1494 se firmó el Tratado de Tordesillas, que substituyó la línea anterior por otra ubicada a 370 leguas al oeste de Cabo Verde⁸⁵

Trabalhando com os arquétipos de consciência histórica sugeridos por Rusen podemos dizer que trata-se de uma narrativa que substancia uma consciência de tipo *exemplar*, embutida em si noções voltadas pela visão *tradicional*⁸⁶ sobre o processo. Trata-se de uma descrição fundada basicamente nas grandes figuras e, portanto, pouco problematizadora no que diz respeito à relação entre diferentes dimensões temporais ou até mesmo da relação entre o indivíduo e a sociedade que, nesse caso, seria a relação entre Colombo e a Coroa, e os povos indígenas.

O material da editora Santillana também assume o espectro ideológico do “descobrimento de novas terras”. Dá a entender inclusive que Cristóvão Colombo caminhou por terras inabitadas após ser nomeado pela Coroa espanhola como almirante dos mares. Reforça uma visão ideológica pacifista sobre a conquista do espanhol, além de remontar um tipo de narrativa típica da tradição positivista, ou seja, do indivíduo europeu como fonte oficial e auto capaz de descrever os fatos.

No caso de Hernan Cortés, não há no corpo do texto um destaque mais central para a reflexão sobre o período. A figura do político supracitado aparece no corpo de uma narrativa que não o analisa a fundo, seu projeto societário e suas influências político-maquieváticas – elemento primordial para a execução da conquista e a destruição da Confederação Asteca:

⁸⁵ MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R. *Historia Universal de Venezuela*. Caracas: Editora Santillana, 2011, pg.97.

⁸⁶ RUSEN, Jorn. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, pg.63.

La conquista de América en un inicio fue violenta y luego pacífica. Ejemplos de la primera fueron la de los aztecas por parte de Hernán Cortés (1519-1521) la de los incas (1531-1535) dirigida por Francisco de Pizarro. La superioridad de las armas y los caballos ofrecieron gran ventaja a los españoles al momento de luchar a grandes distancias. El sometimiento de los imperios aseguró a España el control de los grandes yacimientos de plata que requería Europa para impulsar su economía⁸⁷.

Como podemos perceber no único corpo onde aparece a figura dos conquistadores, o material sequer faz uma mínima biografia sobre Pizarro e Cortés, como havia feito com a figura de Colombo. Ambos aparecem, nesse sentido, irrefletidamente no conjunto do conteúdo. Entretanto, o mais importante a se analisar na narrativa é o sentido dado para as futuras ocupações dos espanhóis e na sua relação com indígenas – que mais uma vez não aparecem na narrativa. A narrativa dá a entender que a ocupação do território foi “pacífica”, ou seja, sem resistência por parte dos indígenas. Nesse sentido, não precisamos recorrer às discussões mais profundas da análise historiográfica para saber que trata-se de uma inverdade a posição assumida pelo material privado, uma vez que houve outros enfrentamentos de espanhóis com povos indígenas. Não só na dimensão bélica, mas também a assimilação e o processo de transfiguração étnica do índio não ocorreu passi(cífica)vamente, numa espécie de acordo entre jesuítas e a Coroa, mas também por meio de uma violência simbólica contra as culturas e seus saberes. Dessa forma, há uma clara polaridade entre a narrativa bolivariana e a narrativa conservadora dos livros didáticos privados venezuelanos. De um lado, uma perspectiva que prefere não adentrar no “árido” e problemático espaço da história de uma mestiçagem consensual, preferindo até extirpar o europeu como elemento da história nacional. E, do outro, trata-se de uma narrativa que prefigura esse consenso, descrevendo os europeus como únicos elementos políticos, ainda que enxutamente e pouco problematizados.

Diante da tela venezuelana, construímos também um quadro de aproximações e distinções do material didático brasileiro sobre as figuras da conquista espanhola. Preocupamo-nos em analisar também o conquistador português- concentrando especificamente na figura de Pedro Álvares Cabral. Dessa forma, ampliamos nosso desenho acadêmico comparativo sobre as narrativas dos materiais brasileiros – no sentido

⁸⁷ MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R., Idem, pg. 104.

de perceber se elas situam os europeus a partir da visão de descobrimento ou da conquista por força.

No caso da conquista (ou descobrimento) das civilizações asteca e inca, ambos materiais trabalham com uma perspectiva relacional entre europeu e indígena, assim como é feito na narrativa bolivariana. Não se descreve o processo histórico da conquista em separado como é feito pela narrativa conservadora venezuelana. No entanto, os materiais se diferem no que diz respeito ao caminho sobre a forma como é entendida a chegada do europeu na América. Enquanto no Projeto Araribá se trata a questão como uma conquista de uma civilização perante outra⁸⁸, a visão do História e Vida Integrada analisa sob o prisma do “(Des) Encontro de Culturas”⁸⁹. Pouco se problematiza em ambos os materiais a figura dos conquistadores (Colombo, Cortés e Pizarro). No entanto, não se passa a ideia de passividade do indígena perante o conquistador europeu, mesmo no segundo material, que trata tais questões numa perspectiva mais culturalista. Fala-se que “o conflito entre os Asteca e os espanhóis não demorou acontecer”⁹⁰ e que houve uma resistência.

Em um dos materiais didáticos brasileiros, percebe-se o intuito de problematizar a perspectiva da conquista portuguesa no continente. Após uma leitura sobre a chegada de Cabral no Brasil, há um tópico específico que problematiza se o choque entre o europeu e o indígena seria um “‘Descobrimento’ ou conquista”:

‘Descobrimento’ ou conquista?

O processo de ocupação da América pelos europeus recebeu alguns nomes que podem parecer sinônimos, mas indicam noções diferentes do que foi o contato do Novo com o Velho Mundo. Os espanhóis, por exemplo, utilizavam o termo conquista. Os portugueses, achamento. Convencionalmente, a História usa descobrimento. A palavra, contudo, parece significar erroneamente que o continente estava ‘encoberto’ e foram os europeus que tiraram as vendas que o cobriam. Pode significar, também de forma errada, que esse processo teve apenas um sujeito histórico: o europeu, dando a entender que as populações indígenas da América estavam à espera de sua chegada. [...]

A primeira inquietação é se Cabral e sua esquadra foram os primeiros europeus a chegar ao território que viria a ser o Brasil. Se lembrarmos que havia lendas entre celtas e fenícios de terras a oeste da Europa [...], podemos perguntar se não havia algum conhecimento do continente americano por esses povos; ou, ainda, questionar como um navegador inexperiente (Pedro Alvares Cabral) recebe um gigantesco investimento –uma

⁸⁸ MELANI, Ibidem, pg.144.

⁸⁹ PILETTI PILLET & TREMONTE, Ibidem, pg. 130.

⁹⁰ PILETTI PILLET & TREMONTE, op.cit.

*das maiores expedições da época – perde-se no caminho para as Índias, ‘encontra’ novas terras e, depois, segue viagem.*⁹¹

O restante da narrativa trabalha com a análise investigativa, procurando a todo momento relativizar a vinda de Cabral como a primeira chegada do europeu em solo brasileiro. Como se trata de uma narrativa que apresenta tal sentido histórico, entendemos que o trecho já suporta de fato o sentido dado para a narrativa e um tipo de *consciência histórica de tipo crítico*⁹². Ou seja, trata-se de uma narrativa com um estilo contra-argumentativo perante algumas posições dominantes e ainda existentes na historiografia e nos livros didáticos, conforme percebemos quando investigamos as narrativas conservadoras venezuelanas.

Há um reconhecimento por parte do livro em haver outros povos europeus que assolaram em terras ao oeste. A figura de Cabral também não é vista isolada de um contexto mais amplo, problematizada a partir de uma perspectiva relacional com o indígena. O fato de se reconhecer o sujeito indígena já mostra que a abordagem brasileira sobre o processo de colonização portuguesa produz uma narrativa mais destoante, se comparada com os livros didáticos conservadores venezuelanos.

⁹¹ PILLETI, PILETTI & TREMONTE, *Ibidem*, pg.148.

⁹² RUSEN, *Jorn. Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, pp.66-67.

3.Considerações finais

Conforme argumentamos durante as análises das narrativas, nosso objetivo foi mostrar caminhos para as opções realizadas pelos autores dos materiais. Trata-se de desnudar o autor e encarar o livro didático não só como um artefato sobre o passado, mas também como instrumento ideológico. Cada palavra e conceituação sobre o período histórico deste tema incide na orientação de caminhos políticos, como pudemos perceber no tema da conquista. A visão sobre o indígena e o europeu nos livros constrói um divisor de águas, principalmente quando colocamos a narrativa estatal-bolivariana ao lado da narrativa -conservadora das editoras privadas.

Apesar das polaridades percebidas nas narrativas venezuelanas, o livro didático brasileiro foi elemento importante para o quadro. Primeiro para mostrar que as opções historiográficas dos autores, por mais que imbuídas de sentido histórico futuro, não são polarizadas. Talvez pelo fato de não haver um livro didático estatal que busque criar uma proximidade com o atual governo, e sim com complexas mediações entre o MEC, universidade, autores dos livros didáticos e mercado editorial. Nesse sentido, não há um agente governamental brasileiro que dispute acirradamente os termos históricos, propondo até mesmo inverter metodologicamente o contar histórico – do local/nacional/ América Latina para a Europa.

Diante das novas perspectivas colocadas pelos materiais bolivarianos, a lógica de rompimento com o eurocentrismo foi levada até as últimas consequências, tanto no conteúdo da narrativa quanto no método a ser proposto. O contraste com o livro didático brasileiro é visível, uma vez que os conteúdos apresentam sensivelmente uma semelhança no que diz respeito à tipologia de consciência histórica crítica e exemplar. No entanto, o fato de não se ter proposto uma inversão no método, o livro brasileiro se organiza, prioriza e enfatiza de início a organização tradicional, assemelhando-se, portanto, com os livros didáticos privados venezuelanos.

Cabe também questionar até que ponto a inversão proposta é uma simples inversão ou trata-se de uma nova e complexa construção da consciência histórica tão solicitada e exigida por setores revisionistas da história eurocêntrica sobre as Américas⁹³. O livro

⁹³ Ver DONGHI, Túlio Halperín. *História da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. Além de sua obra clássica, podemos perceber sua adesão à crítica ao eurocentrismo em seu artigo sobre

didático bolivariano aparece como construtor de um consenso ideológico não antes visto, e assumido agora como um discurso oficial. **Há certa adesão do revisionismo sobre a história do continente proposto por intelectuais como Abelardo Ramos, Túlio Halperin Donghi, dentre outros.** Entretanto, procura-se identificar a construção da mestiçagem – inerente ao processo de construção da identidade nacional venezuelana e bolivariana – com a violência da conquista, optando por um consenso que a-historicamente extirpa o homem branco europeu como produto desta história. Diante deste quadro, como é feita a relação entre Simon Bolívar, advindo de uma elite mestiça – crioula – e, ao mesmo tempo, de família aristocrática, com a produção de um “nuestroamericanismo” que não inclui o homem branco como produto dessa visão de mundo? Questão essa a ser discutida no próximo capítulo.

O esforço em desnudar as opções ideológicas dos autores a partir das narrativas nos leva ao início deste capítulo e à epígrafe de Hobsbawm: toda a história é história presente. Cabe questionar: até que ponto discutir os livros didáticos sob o prisma das ideologias e da representação política relativiza a história enquanto ciência - sendo mais uma produtora de narrativas literárias, como querem tanto os pós-modernos? Até que ponto resgatar uma identidade territorial como faz a narrativa bolivariana desconstrói a possibilidade de consolidação de sínteses holísticas, uma vez que o nacional é “passionalmente” reivindicado? Aliás, seria possível construir uma história não-nacional e, portanto, não identitária, ainda mais no terreno do ensino de história?

A grande discussão a ser percebida nos livros, quando analisamos seus aspectos de “visão de mundo” é de que esses estão intimamente ligados com os usos da memória histórica na produção de consensos sobre a identidade nacional. Cabe questionar se é possível construir um livro didático distante das instrumentalizações pragmáticas oriundas da arena política. Estudando a questão indígena e a conquista, percebemos que os materiais didáticos são ferramentas de utilização histórica. Dessa forma, não se trata de um estudo simples sobre o passado, onde o autor procura apresentar diferentes visões e problemas sobre o mesmo assunto. Por mais que seja essa a visão ideal do que seria um bom material, ele faz parte do terreno e das disputas do homem com relação aos projetos

historiografia. Ver DONGHI, T.H. *HISTORIOGRAFIA Colonial Hispano-Americana e Multiculturalismo: a História da Colonização entre a Perspectiva do Colonizador e a do Colonizado*. In: Estudos Históricos-América Latina. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

políticos. Dessa forma, trata-se mais de um livro sobre o futuro presente que necessariamente um documento que pluralize as diferentes visões sobre o passado.

CAPÍTULO 2

HERÓIS SEPULTADOS E HERÓIS VIVOS: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS TÊM A DIZER SOBRE A FUNDAÇÃO DA NAÇÃO?

O que é a independência para Brasil e Venezuela nos livros didáticos? Qual é o significado do termo do ponto de vista histórico? Como aparecem os heróis que “fundam o mito” da nação em ambos os países? Existe um culto personalista dessas figuras? De que forma a história da independência constrói um imaginário político que opera e produz sentido nas consciências históricas nacionais a partir da relação passado-presente-futuro?

Para responder às questões levantadas, é necessário compreender as opções ideológicas e políticas dos autores e editoras dos livros didáticos ao tratar sobre a fundação das nações. Cabe, nesse sentido, analisar figuras históricas que sintetizam o sentimento de pátria e de rompimento com a metrópole e o Pacto Colonial. Analisando Venezuela e Brasil, temos de um lado o libertador Simon Bolívar, os generais “coadjuvantes” que estiveram ao seu lado nas batalhas pela libertação das colônias espanholas - O’Higgins, San Martín, Sucre, Miranda - e seu precursor intelectual - Simon Rodríguez. No caso brasileiro, temos Dom Pedro I e a formação de um império brasileiro que “rompe pelo alto” com a Coroa portuguesa. Além disso, temos também a figura de Tiradentes, a Fênix de fins do século XIX da Primeira República Brasileira, transformado em um herói nacional a ser cultuado por sua luta anti-colonial contra a tirania portuguesa.

A investigação sobre os políticos recorre não só aos estudos historiográficos sobre as figuras do mito fundador nacional. É também necessário apresentar um balanço conceitual sobre a formação dos estados, situando a América Latina no contexto de construção identitária-nacional. Situamos os livros didáticos no centro da formação nacional, como artefato ideológico crucial que produz significado para a nação. Afinal, o que os livros têm a nos dizer sobre a independência?

1. A América Latina entre as nações criollas e a unidade nacional como projeto

Voltar à questão da formação dos Estados-Nação remete a uma tensão com o projeto civilizatório europeu para a humanidade. Para Xavier-Guerra, a idéia de nação e seu derivativo conceitual para a construção de uma ideia de povo a partir do sujeito cidadão são as “duas maiores novidades do mundo moderno”⁹⁴. A construção de uma identidade nacional das colônias hispânicas durante o processo de independência se dá a partir de embates que buscam disputar tal “novidade”. Diferentemente do que ocorre nas nações européias, que procuravam uma homogeneização do povo a partir da construção da cidadania, as colônias espanholas entendiam o projeto de construção da nação como uma soma dos diferentes povos que existiam nesse território⁹⁵. Trata-se, portanto, de uma visão histórico-cultural distinta sobre a nacionalidade, uma construção identitária latino-americana.

Dentro desse conglomerado de povos americanos, a mestiçagem entre europeus, indígenas e negros fundamenta a base étnica que produz um outro significado para a constituição de um novo sujeito político nos trópicos. Segundo a tipologia étnico-nacional de Darcy Ribeiro, os povos que se misturaram e produziram o fenômeno da violenta mestiçagem e deculturação das etnias indígenas e africanas perante o europeu fazem parte da substância que os unifica contraditoriamente nos chamados *Povos-novos*:

Os Povos-Novos das Américas são, também, o resultado de formas específicas de dominação étnica e de organização produtiva sob condições de extrema opressão social e deculturação compulsória que, embora exercidas em outras épocas e em distintas áreas do mundo, alcançaram na América colonial a mais ampla e a mais rigorosa aplicação. [...] Os traços comuns a todas estas nações e enclaves, que as caracterizam como Povos-Novos, não se revelam apenas no seu processo formativo. Manifestam-se, também, nos seus perfis atuais e nos problemas de amadurecimento étnico-nacional e de desenvolvimento sócio econômico com que se defrontam. Manifestam-se, sobretudo, pelo seu desatrelamento de qualquer tradição arcaica, que permitiu configurar as parcelas mais atrasadas de suas populações como componentes marginais de tipo diverso daquele que encontramos nos Povos-Testemunho [as antigas civilizações-Estado indígenas], porque marginalizados antes social do que culturalmente. O processo de integração compulsória a que foram submetidos os deculturou drasticamente, conformando-os como massas propensas à mudança e, por isto mesmo, menos conservantistas e mais flexíveis.

⁹⁶

⁹⁴ XAVIER-GUERRA, François. El soberano y su reino: Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. In: SABATO, Hilda (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones: perspectivas históricas de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, pp.33-61.

⁹⁵ XAVIER-GUERRA, Idem, pg. 37.

⁹⁶ RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, Pp.226-232.

A consolidação dos povos novos no continente americano, aliada a questões específicas da conjuntura global, levou à construção de uma unidade nacional com características próprias da formação dos Estados-Nação nas Américas. Quando falamos mais especificamente das colônias hispânicas, há um complexo movimento de independência a partir de suas guerras, ininteligíveis se colocadas como uma mera *derivação comum* dos desencadeamentos e dos fatos políticos da Europa. Nesse sentido é que o título de nosso tópico ganha substância, uma vez que há uma naturalização conveniente por parte da história européia em encarar a fragmentação da Grã-Colômbia em distintas e pequenas nações.

Dentro dessa mesma problematização cabe questionar se, de fato, grande parte dos estudos voltados para o entendimento teórico sobre a ideia de nação respeita os limites e parâmetros de especificidade entre o projeto civilizatório europeu e o projeto independentista das colônias americanas. Em termos de estudos historiográficos, antropológicos e das ciências sociais em geral percebemos uma transposição mecânica das concepções sobre a nação no Velho Mundo instaladas na *intelligentsia* crítica de nossos intelectuais dos trópicos. Autores europeus que veem as nações como “comunidades imaginadas”, “invenções de tradição” ou até mesmo “uma ideologia de falseamento da realidade” reproduzem suas teses acadêmicas nos trópicos em uma importante zona nacional de conforto bem consolidada e hegemônica perante o cenário internacional.

El concepto de ‘Nación’ es anacrónico para la mayor parte de los europeos, sólo en el sentido de que han realizado hace ya mucho tiempo su unidad nacional en el marco del Estado moderno. El nacionalismo de los europeos es tan profundo, arraigado y espontáneo, bajo su manto imperial de generoso universalismo, que únicamente se advierte cuando otros pueblos, llegados más tarde a la historia del mundo, pretenden realizar los mismos objetivos que los europeos perseguían en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX. Resulta cosa de meditación percibir entonces su afectada indiferencia (teñida de un sutil desprecio) hacia los importunos brotados en las márgenes del mundo civilizado. Es el momento que los europeos eligen para subrayar en los nacionalismos de los países coloniales su fosforescencia folclórica, su pintoresca filiación religiosa o sus evidentes rasgos semibárbaros⁹⁷.

A ideologia eurocêntrica é um motor da história para grande parte dos pensadores europeus do século XX e XXI. Mesmo aqueles que assumem o materialismo histórico-dialético como método científico caem nessa cilada. A própria historiografia marxista

⁹⁷ RAMOS, Jorge Abelardo. Historia de la nación latino-americana. Buenos Aires: Ediciones Continente, 2012, 3ª Edição, pg. 21.

inglesa é formuladora dos termos conceituais citados acima. Dessa forma, é necessário realizar uma breve análise sobre o conceito de nação para os europeus e distingui-lo no sentido de entendimento sobre a nação nos trópicos. Mais ainda, é necessário situar o livro didático nesse contexto e desconstruir determinados tipos ideais a seu respeito.

2. A Nação na Europa e no Novo Mundo: breves distinções

Do ponto de vista da Ciência Política, ou até mesmo das Ciências Sociais de maneira geral, o debate sobre o conceito de nação é, provavelmente, um dos mais densos e complexos. Uma vez que, para categorizá-la, é necessário articular a ideia de nação com Estado, principalmente quando situamos o debate historicamente situado no século XIX. Para que não caiamos em devaneios ou imprecisões teóricas, a historiografia surge como ferramenta de contextualização dos debates travados por intelectuais ao longo do tempo.

A nação é um conceito por si só paradoxal. Parafraseando Otto Bauer, quanto mais forte é a idéia de nação, mais forte é o seu sentimento compartilhado perante uma comunidade e, ao mesmo tempo, mais distinta é essa comunidade perante as demais nações existentes no mundo⁹⁸. A forma melhor indicada para se retirar dessa dialética insuperável do ponto de vista da naturalização da ideia de nação – tratando-a como uma entidade genético-social existente desde a Antiguidade – é situando-a no seu espaço-tempo. Dessa maneira, percebemos a não-linearidade do conceito ao longo da História e passamos a tratá-lo como um objeto social passível de um olhar crítico.

Diante do cenário historiográfico crítico sobre a nação, existem alguns divisores. Há aqueles que repudiam o conceito, situando o historiador como um desconstrutor das nacionalidades, uma vez impregnadas de mitos e tradições induzidamente inventadas. Eric Hobsbawm faz parte dessa ala intelectual. Do outro lado do ringue acadêmico, existem autores que repudiam a crítica antinacional, como Tom Nairn. Segundo ele, a crítica antinacional remete a uma construção na qual o historiador passa a falar de um “não-lugar”, caindo em um internacionalismo abstrato⁹⁹.

Para Elias Palti, entender a ideia de nação significa superar a binária oposição entre nacional/anti-nacional. É necessário promover suas distinções de acordo com o

⁹⁸ Otto Bauer apud. PALTÍ, Elias. *La nación como problema*. Los historiadores e la “cuestion nacional”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, pg.11.

⁹⁹ PALTÍ, Idem, pg. 12.

contexto histórico. Afinal, como já situamos acima, existem radicais diferenças entre o conceito de nação na Antiguidade e o conceito *moderno* de nação, principalmente advindo de fins do século XVIII e XIX.

Precisar historiograficamente o debate sobre a nação significa enxergar outras oposições intelectuais sobre o tema. Passamos a perceber a distinção entre aqueles que enxergam a nação como uma entidade *genealógica* –ou seja, permanente e imutável desde a Antiguidade européia – ou como uma entidade *antigenealógica*. No entanto, mesmo com a dualidade histórica, dentro daqueles que defendem a nação como um conceito antigenealógico, é possível perceber a força da crítica diante de suas posições. Segundo Palti:

En efecto, la crítica ‘débil’ del nacionalismo no descarta todavía la posibilidad de que existieran, ya bajo el Antiguo Régimen, otras formas de nacionalidad, distintas de las modernas, lo cual resulta profundamente perturbador puesto que hace surgir inmediatamente la sospecha de que, de ser así, las naciones bien podrían sobrevivir a la erosión del concepto genealógico a que los historiadores del nacionalismo se encontrarían consagrados [...] Una crítica ‘fuerte’ del concepto genealógico de la nación debe poder sostener, pues, no sólo la afirmación – absolutamente irrefutable, pero aun fuertemente tautológica – de que antes de fines del siglo XVIII no existían las naciones modernas, sino que la nación *como tal* no existía anteriormente¹⁰⁰.

Parte da perspectiva antigenealógica, sustentada por Eric Hobsbawm, pensa a nação como um “constructo mental”, “abstrato”, “discursivo” e “identitário”. A nação passa a ser entendida como uma “tradição inventada” que não representa o mundo real. Tal definição parte do pressuposto dual, que divide o entendimento sobre o conceito entre uma definição objetiva e outra subjetiva. A nação seria, portanto, terreno das emoções e irracionalidades, não produzindo formulação concreta no mundo real.

O exemplo-padrão uma cultura de identidade, que se ancora no passado por meio de mitos disfarçados de história, é o nacionalismo. Ernest Renan observou há mais de um século, ‘Esquecer, ou mesmo interpretar mal a história, é um fator essencial na formação de uma nação, motivo pelo qual o progresso dos estudos históricos muitas vezes é um risco para a nacionalidade’. As nações são entidades historicamente novas fingindo terem existido durante muito tempo. É inevitável que a versão nacionalista de sua história consista de anacronismo, omissão, descontextualização e, em casos extremos, mentiras. Em um grau menor, isso é verdade para todas as formas de história de identidade, antigas ou recentes.¹⁰¹

¹⁰⁰ Palti, *Ibidem*, pg. 15,16.

¹⁰¹ HOBBSAWM, ERIC. *Não basta a história de identidade*. In: *Sobre História*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997, 2ªed., pg.285.

O pensamento da chamada historiografia marxista inglesa, se colocado em relação às perspectivas que se vinculam ao campo da educação histórica – encabeçada pelos ensaios teóricos de Jorn Rusen – promove interessantes choques e embates necessários, principalmente para compreendermos a ideia de nação e sua necessidade de construção histórica, ou seja, de promoção de uma, digamos, *consciência histórica oficial*.

Uma consciência histórica oficial seria voltada para a construção de uma visão nacional, na qual o mito fundador do Estado-Nação aparece como o protagonista. O protagonista aqui se torna o político influente, em grande parte membro das elites econômicas e políticas de determinado tempo histórico. Para não ser impreciso temporalmente, podemos dizer que a consciência histórica oficial se inicia no século XIX, quando o ofício de historiador assume status de ciência na Europa.

Nesse sentido, dialogando com os pressupostos colocados pela historiografia inglesa, os manuais escolares fortalecem as tradições e a “invenção” de uma história uniforme e “pelo alto” das elites. É nessa interseção teórica que há um embate entre os campos de estudo.

Para o campo da educação histórica, entender a consciência histórica significa analisar as *estratégias narrativas* utilizadas pelos autores dos livros para produzirem determinado tipo de orientação prática. As narrativas dos livros, por não estarem ausentes da mediação das políticas públicas, ou seja, de uma concepção formulada no seio do Estado por intelectuais do campo histórico, também condicionam os autores, “sugerindo-lhes” diretrizes básicas para que seus materiais sejam aprovados e possam competir e ganhar destaque no mercado editorial.

Diferentemente das leituras que colocam a tradição como elemento anti-histórico e a ser combatido pelos historiadores, Rusen entende que existe uma maneira de pensar e se orientar por meio do entendimento de um passado mais imóvel. A tradição, ou em outras palavras, o próprio mito, é visto por Rusen como elemento participativo do conhecimento histórico, e não uma antípoda. Dessa forma, tudo indica que a perspectiva de Jorn Rusen se distingue da noção de *tradição inventada*, formulada por Eric Hobsbawm e Terrence Ranger:

A obra organizada por Hobsbawm e Ranger lida com a utilização de imagens que se referem a um passado longínquo, identificado à tradição, e seu uso para a integração social e legitimação institucional. Para os autores, tradição inventada é um conjunto de

práticas que estabelece uma continuidade em relação a um passado histórico considerado apropriado pelos seus formuladores (Hobsbawm e Ranger, 2008:9). O mecanismo da tradição inventada – recurso de manutenção ou disputa por bens, direitos, vantagens por parte de grupos dominantes, submetidos ou emergentes – está sustentado na transformação de algo que é relativamente novo em algo que teria uma existência imemorial, ou que, no mínimo, se encaixa com uma tal antiguidade. Ela também é dotada de um caráter simbólico e ritual, com gestos e objetos que não tem função prática, *mas sim ideológica* [grifo nosso].¹⁰²

Partindo do pressuposto político, quais narrativas realizadas por agentes do Estado e intelectuais contratados para consolidar diretrizes e fundamentações para a construção da cidadania não são ideológicas? Se assumirmos a tese da invenção das tradições, não corremos o risco de reduzir todo o campo do ensino de história a uma mera fabricação de mitos, uma vez que a edificação da história escolar passa pelo reconhecimento e produção de uma identidade nacional? O simples fato de existir um horizonte de expectativa nacional significa caminhar num sentido contrário à produção de uma história crítica e global?

Diante de nossas fontes e de nosso quadro metodológico, cabem as seguintes questões: o que é mitificar um agente histórico? Em que medida esse fenômeno ocorre no livro Didático? Qual posição deve assumir o historiador? Devemos nos distanciar do mito e contribuir para sua destruição? Ou devemos assumir a árdua tarefa de explicá-lo e problematizá-lo, ao invés de simplesmente ignorar sua existência, colocando-o como objeto alheio ao nosso conhecimento?

Nesse sentido, os sujeitos políticos que se apresentaram como vanguarda de um ideário republicano-nacional – como Simon Bolívar e Tiradentes – ou de um Estado-Nação imperial – como é o caso de Dom Pedro I – precisam ser problematizados à luz de um olhar voltado para a apropriação contemporânea dessas figuras. Afinal, como são tratados nos livros? Qual é a importância histórica dada para eles? Quais são os contrastes ideológicos entre essas figuras, quando utilizados para gerar um sentido histórico nacional nos livros didáticos?

Simon Bolívar e o bolivarianismo

¹⁰² CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011, pg.34.

Nas edições da Colecion Bicentenário, Simon Bolívar é o principal ícone dos materiais didáticos. Em todos os volumes existe algum tipo de referencial sobre o Libertador. Simbolicamente ele está em todas as capas dos livros, sombreado sob um cavalo, empunhado de uma espada na mão esquerda, no qual seu corpo é misturado aos contornos continentais da chamada “Nuestra America”, a América do Sul.

Simon Bolívar aparece para os venezuelanos como o pai fundador do registro político, jurídico, moral e ético, um exemplo a ser seguido por todos os latino-americanos. Mesmo que o registro político da Revolução Bolivariana seja o chamado “socialismo do século XXI”, é em Bolívar que se encontra a maior ênfase para as respostas filosóficas, rumo à construção de um novo projeto civilizatório para a Venezuela. Marx, Engels, Lênin e Mao complementam esse discurso, principalmente o de Hugo Chavez¹⁰³. No entanto, não assumem a base de sustentação teórica e exemplar como assume Simon Bolívar e seu projeto nacional independentista para toda a América Latina.

A narrativa sobre Bolívar permite a construção épica desse personagem. Um homem que lutou pela liberação das colônias hispânicas e buscou, com isso, formular um novo projeto nacional. Inspirado nos ideais de Francisco de Miranda – participante ativo da Revolução Francesa- que já em 1806 convida Bolívar rumo à empreitada de libertar a Venezuela e a América do jugo colonial espanhol - também é um dos primeiros formuladores da ideia da Pátria Grande, conforme assinala Jorge Abelardo Ramos:

Miranda había concebido una vasta Confederación, llamada Colombia, que abrazaría a los pueblos hispano-americanos desde Tierra del Fuego hasta el Misisipí. Esta organización política estaría coronada por un Inca como emperador hereditario. Contaría con dos cámaras, un poder judicial, un sistema de ediles y cuestores. En esta caprichosa combinación de Roma y Cuzco, la constitución americana completaría la amalgama.¹⁰⁴

A utopia, associada à necessidade histórica de construção de uma grande nação americana moveu Simon Bolívar e aqueles que libertaram as colônias do jugo espanhol. O Congresso Anfictiónico realizado no Panamá em 1826 é a tentativa de construção do marco utópico proposto por Bolívar. Com sua morte, ocorre aquilo que Ramos chama de *balcanização criolla* da nação latino-americana. Divididas em pequenas nações e

¹⁰³ Ao que tudo indica, por ter se inspirado no maofismo, Chavez contribuiu para a construção do Libro Rojo, do PSUV e deixou o Libro Azul como uma contribuição teórica antes de sua morte. A própria edição da Constituição Bolivariana em pequenos livros, baratos e acessíveis às camadas populares, remonta o estilo e a didática política formulada por Mao Tse-Tung.

¹⁰⁴ RAMOS, Jorge Abelardo. Historia de la nación latino-americana. Buenos Aires: Ediciones Continente, 2012, 3ª Edição, pg. 111.

fragmentadas, controladas pelas elites locais, ocorre um processo de transferência da dependência e, conseqüentemente, uma reorientação da dominação no continente, que passa a ser controlado por Estados Unidos e Inglaterra.

Do ponto de vista da construção histórica de Bolívar, arriscamos a dizer que trata-se de um personagem épico-alexandrino¹⁰⁵. Trata-se de um desbravador continental, que percorreu mais batalhas e caminhou mais quilômetros com seu exército que Alexandre, o Grande. Dentro do atual contexto sócio-político, afirmar Bolívar como elemento identitário significa dar continuidade às ideias de seu principal seguidor: Hugo Chavez Frias.

Voltando a questão dos materiais didáticos da Colecion Bicentenario, Bolívar é tão importante que existe um material específico sobre ele, para os alunos do terceiro ano do ensino médio, intitulado “Bolívar: un hombre de todos los tiempos”. De todos os capítulos desse livro, o que mais me despertou curiosidade foi logo o primeiro. O início do material já busca constituir o amálgama temporal da nação, a fusão ideológica necessária entre passado, presente e futuro. Logo no início do livro, há uma interessante mensagem para os professores que instrumentalizam os materiais didáticos.

La didáctica en la enseñanza del ideario bolivariano se construye desde múltiples miradas, por lo que esta debe ser el producto de la triangulación de tres aspectos: las y los estudiantes, actores y actrices sociales, protagonistas de su aprendizaje; las y los docentes, responsables de generar múltiples y diversas estrategias pertinentes para cada grupo; y el contexto particular en el que se encuentra ubicada la institución, a fin de que el conocimiento se genere en tiempos y espacios específicos. [...] Colega: te invitamos a seguir el consejo que nos dejó la maestra y poeta chilena Gabriela Mistral: “Enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento (...)”. Está en tus manos fomentar la valoración del ideario de Bolívar y la vigencia de su pensamiento, que no es más que la consolidación de la emancipación.

*¡A iniciar el camino hacia la construcción de la nueva y el nuevo republicano que nuestro país necesita!*¹⁰⁶

Percebe-se a centralidade que assume o professor ao valorizar o ideário bolivariano para seus alunos. O professor, ao ensinar a história de Bolívar, contribui para a “consolidación de la emancipación” da Venezuela. A mensagem para os professores é

¹⁰⁵ GIRARDET, Raoul. *Mitos e Mitologias políticas*. São Paulo: Scwarcz, 1987, pg. 75.

¹⁰⁶ EQUIPO KARAIIVE. *Colecion Bicentenario: Bolívar: un hombre de todos los tempos- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013, pg.1.

coerente com a constituição do material, que logo no primeiro capítulo procura criar essa fusão ideológico-temporal entre Simon Bolívar e o novo ideário republicano pós-1999.

Es importante que conozcas que el actual nombre de nuestro país: República Bolivariana de Venezuela (1999), nació de una Asamblea Nacional Constituyente convocada por el entonces presidente de la República, Comandante Hugo Rafael Chávez Frías, como una manera de reivindicar el ideario de Bolívar, símbolo de unidad nacional, latinoamericana y caribeña. [...] Después de elaborado el proyecto constitucional, el pueblo elector fue convocado a un referendun aprobatorio, porque debía decidir si estaba o no de acuerdo con ese modelo. En efecto, el 15 de diciembre de 1999 este fue aprobado por mayoría de votos. [...] Cuando leas el preámbulo de la Constitución, te darás cuenta de que su fin supremo es “Refundar la República” con base al ideario que nuestro Libertador Simón Bolívar dejó inconcluso, porque la realidad de su tiempo histórico no se lo permitió. [...] Bolívar y los hombres y mujeres que participaron en el proceso de independencia de nuestro país nos dejaron un ejemplo de lucha por la patria, de libertad, igualdad y justicia. Por tal motivo, son mencionados en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).¹⁰⁷

Logo no início do primeiro capítulo, o projeto bolivariano contemporâneo iniciado por Hugo Chavez é visto como conclusão da obra de Bolívar, não realizada pelo Libertador devido aos limites de seu tempo histórico. A construção de uma democracia participativa a partir da Constituição de 1999 possui centralidade para o bolivarianismo, elemento chave para a unidade nacional e o fermento ideológico necessário para uma nova Venezuela.

O fato de Bolívar se encaixar como um precursor da Constituição Bolivariana o coloca como um homem que enxerga para além de seu tempo, “um homem de todos os tempos”, como sugere o nome do material didático analisado. Cabe a ele ser a luz, uma espécie de prisma político-ideológico do povo venezuelano, latino-americano e caribenho em geral. Nesse sentido, Bolívar se torna “um visionário”:

Bolívar: un visionario

El pensamiento de Simón Bolívar abarcó muchas facetas que supo fusionar en el trayecto de dos décadas dedicadas a crear repúblicas independientes del imperio español, lo que lo consolida como un visionario. A continuación conocerás algunas de ellas:

Visionario: persona capaz de anticipar una visión justa del futuro.

Bolívar legisló sobre el manejo y la propiedad de las minas mediante un decreto en el que estas pasaron a ser del Estado; es decir, las nacionalizó en el año 1829. El Libertador

¹⁰⁷ EQUIPO KARAIWE, Idem, pg.9.

decidió dictar esta orden debido a que España, en 1523 y 1786, por medio de decretos, se adjudicó la propiedad de las minas.

En 1829, Bolívar ordenó que los beneficios económicos de las salinas y de la fundición y amonedamiento de metales del territorio se entregaran al Estado. Esta idea de soberanía para el manejo de los recursos del actual espacio de Venezuela está presente hoy en día en el artículo 12 de nuestra Constitución, en el cual puedes apreciar que se hace referencia a las minas e hidrocarburos presentes en el país.

También legisló para controlar la exagerada burocracia, evitar el enriquecimiento ilícito de funcionarios, la corrupción administrativa y el contrabando; viejas aberraciones que, posteriormente, en lugar de aminorarse, se incrementaron y todavía lastiman y perjudican la vida de la sociedad.

Nada fue improvisado, todo se ajustó a situaciones reales que se debían superar, porque si algo caracterizó la acción del Libertador fue la planificación.

Bolívar, aunque no utilizó los términos “conservación” ni “ecología”, implementó medidas que contemplaban, a través de un cuerpo legal, la protección de bosques, aguas, suelos, fauna y minas.

Probablemente, ese interés de Bolívar por preservar los recursos naturales tuvo su origen en la admiración que tuvo por la naturaleza desde que era niño, además de que su condición de propietario de plantaciones le había permitido adquirir conocimientos sobre el valor del agua para los cultivos. Además de ello, había estudiado Historia Natural y tuvo conversaciones sobre el tema ambiental con Alejandro de Humboldt y Aimé Bonpland.¹⁰⁸

Em um mundo onde especialistas consideram o contexto atual global de crise “ambiental e ecológica”, a qual fomentada pelos altos níveis de consumo promovidos pelos países centrais do capitalismo, surge um Bolívar que pensa em questões de “planejamento” e “distribuição da água” para todos os cidadãos¹⁰⁹. Mais uma vez, o passado é utilizado como arma exemplar para a profecia dos nossos problemas, assim como um possível reformador para um futuro melhor.

¹⁰⁸ EQUIPO KARAIWE, Ibidem, pg. 13.

¹⁰⁹ Segundo Héctor Bencomo Barrios, dentre as várias tarefas políticas, a conservação dos recursos naturais também fez parte de sua práxis: “ En 1825, hizo un recorrido por varios pueblos de la sierra peruana y por los que conforman la República de Bolivia; un viaje que há sido gratamente recordado por los habitantes de aquellos parajes, más por las múltiples decisiones de reforma social que por el hecho de haber visto al autor de la liberación de médio continente. El 19 de diciembre de 1825 es la fecha de su decreto, firmado en la ciudad de Chuquisaca (hoy Sucre, capital de Bolivia), mediante el cual dispuso que se hiciesen visitas a las cabeceras de los ríos para observar su curso y determinar los lugares por donde se pudiese conducir el agua hacia los lugares carentes de dicho líquido; que se emprendiese la plantación de hasta um millón de árboles mayores, y que se elaborasen las ordenanzas para la creación, prosperidade y destino de los bosques”. Ver BARRIOS, Héctor B. *Bolívar ante la política*. Caracas: Archivo General de la Nación, 2010, pp 48-49.

Fica clarividente que Bolívar é a base de sustentação de uma consciência histórica oficial da nova nação bolivariana. Um país que busca construir um novo modelo civilizatório a partir do “socialismo do século XXI”, o Libertador, ao que nos parece, é a principal ferramenta ideológico-salvacionista para o futuro da nação venezuelana. É a partir dele também que a própria Venezuela busca romper com a balcanização entre as nações latino-americanas. Obviamente que, sem a “reencarnação política” de Bolívar na figura de Hugo Chavez, o Libertador ainda assumiria um papel simbólico e ideológico secundário na luta entre o antigo Estado – pautado na democracia liberal-representativo-burguesa – e o Estado que tenta nascer a partir de suas bases antigas- projetado a partir da “democracia participativa, da plurinacionalidade e do protagonismo popular”- conforme sugerido pela Constituição de 1999.

Dentro da seara conceitual construída pela Constituição de 1999, como é possível dar substância a uma democracia participativa e plurinacional? Ou seja, como incluir as diferentes etnias – indígenas e afrodescendentes - que conformam e se constituem enquanto um Povo Novo? Vejamos o trecho abaixo, sobre Bolívar e a questão indígena:

Con relación a los indígenas, Bolívar emitió un decreto de protección de los mismos en el Cuartel General del Rosario de Cúcuta (actual Colombia) el 20 de mayo de 1820, en el que estableció, entre otros aspectos, la devolución a las comunidades indígenas, como propietarias legítimas, de todas las tierras que formaban los resguardos, los cuales serían repartidos a cada familia a fin de que pudieran cultivarlas, tomando en cuenta el número de personas que conformaban cada una de ellas.

En el presente, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su Artículo 119, establece lo siguiente:

El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y en la ley.

Lo leído anteriormente nos permite inferir que el Estado, actualmente, le brinda protección jurídica a los pueblos indígenas como nunca antes se había hecho en la historia de Venezuela. Nuestra Carta Magna ha servido de ejemplo a otras naciones hermanas en materia de reconocimiento de los pobladores indorinarios y de las tierras que por derecho les pertenecen.

Es importante señalar que Bolívar vivió en una sociedad en la que las y los indígenas padecían las consecuencias de la dominación colonial, eran discriminados y carecían de muchos derechos, entre ellos, la participación política. Esto no fue impedimento para

que el Libertador reconociera la importancia de “los naturales”, como él los llamaba, por lo que buscó la manera de defender no solo sus tierras, sino también de brindarles educación, así como prohibir la explotación de estos por parte de sacerdotes, jueces, políticos o cualquier persona.¹¹⁰

Bolívar no trecho destacado serve como um amálgama, uma espécie de síntese crioula-mestiça dos Povos Novos americanos. Pode ser até tratado como um “proprietário de plantações” como vimos em um trecho anterior. No entanto, a sua distinção com relação ao espanhol se dá por sua mestiçagem¹¹¹, mesmo que seja filho de importante família de donos de escravos e latifundiários súditos da Coroa espanhola. O Libertador aparece como essa provável síntese dos povos novos, um símbolo capaz de se locomover entre os diferentes estratos sociais e étnicos da sociedade que vivia o jugo colonial, seja no século XIX ou em seu processo de recolonização durante o século XX, a partir da estruturação do capitalismo dependente na América Latina. Por isso, a contradição sobre quem foi Bolívar de fato e a relação com sua classe de origem é tangenciada, no sentido de manter uma coerência com a construção ideológica de um Bolívar inserido no seio das camadas populares. De certa maneira, o “Bolívar Bolivariano” é um personagem ligado mais à sua relação com os escravos – como sua própria ama-de-leite, a Negra Hipólito – e indígenas, quando de sua prisão pelos espanhóis na sua primeira empreitada pela libertação colonial.

Para garantir o status de homem célebre, o livro busca mostrar algumas curiosidades sobre a vida privada do Libertador. São destacadas as amantes de Bolívar, suas respectivas biografias, como elas as encontrou em cada momento da vida¹¹². Mostra-

¹¹⁰ EQUIPO KARAIVE, *Ibidem*, pg.15.

¹¹¹ Explicada a partir da ótica do espúrio, a mestiçagem para Darcy Ribeiro é um fenômeno de *Transfiguração Cultural*. Isso significa que os povos originários, em contato com o europeu, passaram por um processo de mudança no qual está embutido a lógica da violência e da imposição de uma cultura, ou, em outras palavras, um *modus operandi* de viver sobre outro. Tal perspectiva produz um novo *ethos nacional*, que consiste em determinar uma coação ideológica, religiosa, política e societária do metropolitano sobre indígenas e africanos. Dessa forma, não é assumida a tese da via de mão dupla, onde a mestiçagem é explicada a partir de uma síntese cultural democrática, a chamada “democracia racial”: “No plano do *ethos* nacional, esta ideologia se conforma como uma explicação do atraso e da pobreza, em termos da inclemência do clima tropical, da inferioridade das raças morenas, da degradação dos povos mestiços. Na esfera religiosa, se plasma como cultos sincréticos em que ao cristianismo se mesclam crenças africanas e indígenas, resultando, afinal, em uma variante mais distanciada das correntes cristãs europeias do que qualquer de suas heresias mais combatidas. Estes cultos eram, todavia, plenamente satisfatórios para cumprir a função genérica de consoladoras do homem com a miséria do seu destino terreno e, ainda, as funções específicas de manutenção do sistema, justificando alegoricamente a dominação branco-europeia e induzindo as multidões a uma atitude passiva e resignada”. Ver RIBEIRO, Darcy. *As Americas e a Civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, pg. 94.

¹¹² EQUIPO KARAIVE, *Op.cit*, pg.24.

se necessário, portanto, tratar do político em todas as suas dimensões. Não somente elementos biográficos visíveis à questão pública, mas também privadas. É extraído o máximo de informações possíveis sobre o Libertador. Afinal, todas elas são imprescindíveis para a sustentação de uma consciência histórica oficial e bolivariana. Trata-se de um herói a ser mantido vivo em todos os aspectos inerentes à vida humana- sejam elas ações políticas e militares, projetos políticos e utopias, passando pelos afetos e por sua personalidade romântica- garantindo uma faceta de eternidade em sua “obra terrena”. Assim como acontece com Hugo Chavez, Bolívar não morreu. Trata-se de uma desapareição física. O herói precisa estar vivo para a garantia do equilíbrio moral de todos os venezuelanos e latino-americanos em geral.

Diante desse cenário, qual é o tom dado pelos livros didáticos brasileiros para heróis como Tiradentes e Dom Pedro I? Há um contraste ou semelhança na forma descritiva de suas narrativas de vida?

Tiradentes e Dom Pedro I

A Inconfidência mineira, hoje reconhecida pelos autores por Conjuração Mineira, foi um importante objeto de discussão nos livros didáticos e na historiografia. Segundo Thaís Fonseca, o ator político que carrega consigo a síntese desse processo –Tiradentes - exerceu um papel pedagógico nos livros Didáticos, de consolidação da identidade nacional entre aquilo que a autora chama de república populista, ou seja, durante um recorte temporal de 1930 a 1960. A autora, a partir desse recorte, mostra o quão importante é para o Estado “sacralizar” e “celebrar” a figura de Tiradentes, chegando até as décadas de 80, 90 e nos anos 2000:

Muitas transformações ocorreram na historiografia, nas artes, no ensino de História, desde aquela época. Não obstante, as mesmas idéias ainda ecoam em nossos dias e, mesmo que aparentemente não despertem mais interesse, continuam a ser repetidas e, de certa forma, a fazer sentido. Assim é que, sob os auspícios do Governo do Estado de Minas Gerais, as escolas públicas mineiras receberam, em abril de 2001, um livrinho intitulado *Joaquim José: a história de Tiradentes para crianças*. Escrito e ilustrado por um publicitário e artista plástico de Belo Horizonte, ele comprova o quanto as representações tradicionais de Tiradentes ainda são caras na defesa de uma identidade, nacional ou regional – neste caso sobretudo da última – e o quanto ainda servem a interesses políticos. O livro foi publicado e distribuído como parte das estratégias de propaganda do governador Itamar Franco, usando, mais uma vez, a Inconfidência Mineira como instrumento de combate à privatização das estatais e de oposição ao governo federal. O Tiradentes-Cristo está presente no texto, mas

sobretudo nas primorosas ilustrações do autor, que ao mesmo tempo heroificam e sacralizam o personagem, apresentando-o militante, bandeira na mão, pregando a revolução, cercado por seus companheiros-discípulos, elevado à sacralidade por anjinhos sorridentes. Falar das Minas Gerais do setecentos significa, assim, falar do passado de lutas gloriosas, de bravos exploradores dos sertões, de cidades pontuadas de igrejas cobertas de ouro e de heróis supliciados nas mãos das autoridades portuguesas, em defesa dos ideais de liberdade¹¹³.

A importância de um fato histórico como a Conjuração Mineira para os brasileiros se auto-justifica pelo seu poder de difusão de diversas formas de apropriação e de construção da consciência histórica nacional. A manipulação das figuras e dos símbolos que conformam a identidade nacional pela política, tanto por representantes das classes dirigentes quanto por aqueles que lutaram contra elas, demonstra certa unanimidade. Desde grupos guerrilheiros de esquerda anteriores à ditadura militar,¹¹⁴ passando pelos generais da ditadura, do Exército brasileiro, a Igreja, a elite política conservadora mineira e nacional: todos querem se identificar com uma figura que lutou contra a empresa colonial na América Portuguesa, que fazia parte de uma elite política, sendo o menos abastado financeiramente dos conjuradores. Afinal, que símbolos e exemplos históricos são importantes para servirem como ferramentas de poder simbólico¹¹⁵ significativas que envolvem a figura de Tiradentes?

Em cada conjuntura e em cada grupo social que tenta se identificar com Tiradentes percebemos uma variação. Se na ditadura militar o mais importante da figura de Tiradentes era situá-lo como um patrono da nação¹¹⁶, a apropriação realizada pelos defensores de Tancredo Neves após sua morte envolvia não só o significado patriótico, mas também a conotação regional mineira e a vinculação católica de Tiradentes¹¹⁷. Para algumas organizações de esquerda, Tiradentes foi visto como símbolo de um nacionalismo progressista e revolucionário, uma vez que sua luta anti-colonial serve como inspiração para impulsionar uma libertação nacional, promovendo uma luta anti-

¹¹³ FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. *A PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: A INCONFIDÊNCIA MINEIRA NA EDUCAÇÃO MORAL E POLÍTICA (1930-1960)*. In: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0723.pdf>, pp.8-9

¹¹⁴ Em 1961 é criado por Francisco Julião e líderes operários o Movimento Revolucionário Tiradentes. Tinha como método de enfrentamento político a luta armada, antes mesmo do golpe militar. Durante a ditadura militar realizou ações conjuntas com outros agrupamentos guerrilheiros. Ver FILHO, Daniel A. R. *Imagens da Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

¹¹⁵ Aqui entendemos o poder simbólico na perspectiva sugerida por Pierre Bourdieu. Ver BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*.

¹¹⁶ FONSECA, Thaís Nívea de Lima e, Idem, pg. 5.

¹¹⁷ PALHA, Cássia Rita Louro, op.cit.

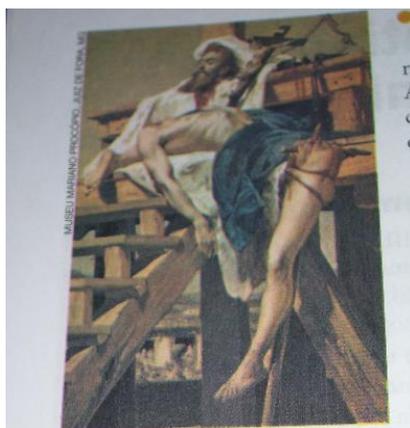
imperialista, tanto por setores de esquerda mais reformadores, representados pelo trabalhismo quanto pelos militantes dos agrupamentos da luta armada. O entendimento sobre Tiradentes era muito semelhante.

Mesmo que haja esse poder simbólico significativo, os livros didáticos brasileiros atuais têm dado pouca importância à figura de Tiradentes e à narrativa da Conjuração Mineira. Nos livros que analisamos, tanto o fato histórico como a figura deste indivíduo são brevemente explicadas e não ocupam mais de duas páginas sobre o período. Em um dos livros, nem o termo Conjuração Mineira e nem mesmo o nome tradicional Inconfidência Mineira dão título a esse fato histórico. Ao que parece, o eufemismo é utilizado como estratégia de “desconstrução de mitificação” do período histórico tratado, onde o título dado para explicar esse processo é “Nova Revolta toma forma na Região das Minas”¹¹⁸. Tiradentes aparece como um elemento coadjuvante da Conjuração Mineira, não possuindo qualquer centralidade e importância política que o diferencie dos demais líderes desse processo.

Tal horizontalidade cria, no entanto, um paradoxo pela própria perspectiva do livro, que prefere dar ênfase à morte de Tiradentes, mostrando que sua punição foi severamente diferente com relação aos demais conjuradores. Não há nenhuma explicação e problematização nos livros sobre os motivos que levariam a Corte portuguesa a realizar uma punição exemplar com Tiradentes. Em um dos livros, sequer existem exercícios que problematizam sua figura¹¹⁹. No entanto, a maioria das imagens que buscam dar sentido à narrativa escrita estão predominantemente focadas nele. A clássica obra de Pedro Américo, onde Tiradentes jaz esquartejado aparece em ambos os livros. Tiradentes é um homem enforcado e mutilado pela elite colonial. No entanto, as razões que levaram a essa punição não são explicadas para nossos alunos e professores. Ao contrário da explicação, tenta-se promover uma negação tácita do fato histórico, conforme podemos perceber na descrição das telas de Pedro Américo e Antônio Parreras:

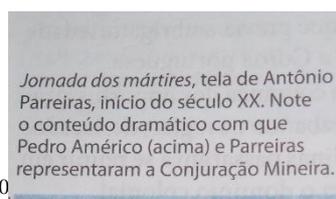
¹¹⁸ PILETTI, Cláudio, PILLETTI, Nelson e TREMONE, Thiago. *História e vida integrada*. São Paulo: Ed. Ática, 2011, pg.114.

¹¹⁹ APOLINÁRIO, Maria Raquel (org). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2011, 3ª Ed.



Tiradentes esquartejado, tela de Pedro Américo, 1893.

A obra *Tiradentes esquartejado* foi produzida no contexto da república recém-fundada no Brasil e expressa o projeto de criação, por parte da elite política, intelectual e artística do Brasil, dos heróis nacionais, sendo Tiradentes um deles. A pintura representou, contudo, a fragilidade do suposto herói e seu fim trágico, martirizado pela violência do sistema colonial.



Jornada dos mártires, tela de Antônio Parreiras, início do século XX. Note o conteúdo dramático com que Pedro Américo (acima) e Parreiras representaram a Conjuração Mineira.

120

Alertar para esse drama significa dizer que há certo exagero na construção das representações artísticas. É inferido um claro juízo de valor dos autores do livro didático para que o aluno e o professor observem que a “dramaticidade” está interligada à intencionalidade dos pintores em construir o “mártir da Inconfidência (ou Conjuração)”. A intenção de se produzir uma consciência histórica crítica, conforme proposto por Rusen, ou seja, a partir de uma narrativa que desconstrói o mito e sua importância, quer relativizar as práticas de punição exemplar feitas pela corte portuguesa. Nesse sentido, o efeito paradoxal de uma consciência histórica crítica de negar o mito acaba por reforçar distorções históricas e até mesmo relativizar a importância do político no devir histórico nacional.

A descrição da tela de Pedro Américo pode também ser problematizada. Segundo ela, a construção de uma representação em torno da figura de Tiradentes “expressa o projeto de criação, por parte da elite política intelectual e artística do Brasil, dos heróis nacionais, sendo Tiradentes um deles”. Ao que parece, a narrativa do livro desconhece a apropriação ampla deste mártir, e sequer problematiza a construção de um “Tiradentes mais à esquerda”, uma vez que tal representação é uma criação de uma “elite” que possui um projeto de “criação [...] dos heróis nacionais”.

¹²⁰ APOLINÁRIO, Maria Raquel (org), Idem, pg.156.

A tentativa de apresentar o Tiradentes cadáver, ao que nos parece, entra em sincronia com o método dominante de leitura do político no livro Didático brasileiro e da defesa da tese da invenção das tradições. Cabe ao historiador quebrar os mitos fundadores, pois eles fazem parte de uma construção ideológica operada pelas classes dominantes. Dar ênfase à sua morte tem um significado radical: apagá-lo da construção de uma memória histórica coletiva.

Nesse sentido, é predominante na narrativa do livro didático uma consciência histórica que busca afirmar uma *contra-narrativa*. Para Rusen, ela é uma estrutura de pensamento que se opõe aos tipos tradicional e exemplar. A consciência histórica crítica percebe as transformações do homem no tempo, resistindo às permanências da moral dominante:

As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. [...] Sua contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores. Desafia a moral apresentando o seu contrário. As narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais¹²¹.

A consciência histórica de tipo crítico é a negação de valores culturais que são passíveis de serem percebidas a partir do processo histórico. A narrativa de tipo crítico produzida nos livros didáticos pode fomentar novas interpretações do processo histórico que partam de uma visão mais ampla do conhecimento histórico. Dentro dessa tipologia também situamos as narrativas que fogem de uma análise global, propondo uma leitura histórica identitária e fragmentada do processo histórico, onde determinadas dimensões do social são negadas, como a própria política, por exemplo. Portanto, as contra-narrativas podem assumir diversas facetas “críticas” durante o processo de constituição da narrativa histórica.

Dialogando com a tipologia proposta, ao que nos parece o livro didático se propôs a negar a figura de Tiradentes e a negar as *orientações temporais*¹²² que predeterminam a vida do homem brasileiro, que vê nesse rebelde – com todas as nuances e gradações históricas necessárias para chegarmos a uma definição que use essa palavra para

¹²¹ RUSEN, op.cit., pg.67.

¹²² RUSEN, op.cit.

descrever Tiradentes no final do século XVIII - um importante marco de *orientação prática no tempo*. A crítica ao mito e a obsessão por desconstruí-lo, ao invés de problematizá-lo e apresentar outras facetas e leituras sobre as diferentes apropriações históricas da mesma figura, levaram aos construtores de tal narrativa a produzir uma (contra?-) narrativa esvaziada de sentido político-social.

Segundo os estudos de Vartuli¹²³ sobre a representação de Tiradentes no imaginário dos jovens, a partir da análise das respostas sobre a Inconfidência mineira no vestibular, é possível detectar três tipos de respostas sobre o Alferes: uma que identifica a tela de Pedro Américo como uma interpretação histórica que denuncia a repressão colonial, lutando por uma “causa vencida” ; a segunda – predominante – que coloca Tiradentes como figura sacralizada e mitificada pelo artista, extrapolando interpretações que entendem a imagem como uma “figura-verdade”, ou seja, como um documento que retrata diretamente a concretude da realidade, típica de interpretações oficialistas-positivistas ; a terceira resposta identifica Tiradentes como herói popular, como militante que esteve presente em um determinado contexto e foi líder de um empreendimento anti-colonial , interpretação minoritária diante do quadro de respostas.

Articulando os estudos da autora com nossas investigações, é possível dizer que os livros didáticos são a expressão da consciência histórica dominante. Tanto a visão da repressão quanto a visão do homem mito descolam o político de sua ação no mundo real, fazendo com que Tiradentes perca um sentido histórico central para a construção do imaginário político e social do Brasil. Por mais que vejamos equívocos hiperbólicos para aqueles que procuram na história de Tiradentes e na Inconfidência Mineira um horizonte de expectativa, procurando problematizá-lo como sujeito histórico ativo das lutas, assim como os que procuram sepultá-lo, mortificando-o como um homem vencido pela repressão e um “messias” do imaginário republicano do início do século XX, os livros didáticos pouco procuram estabelecer múltiplas interpretações sobre o mesmo sentido histórico, mostrando assim que não há pluralidade de visões sobre a história nas narrativas. Pelo contrário, há um *sentido único* e declarado sobre a interpretação de Tiradentes nos livros didáticos: o da mitificação a partir do seu esquecimento na história,

¹²³ VARTULI, Silvia Maria Amancio Rachi. *Tiradentes pelos pincéis e narrativas: arte, ensino e imaginário nas interpretações dos vestibulandos*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: documento fotocopiado, 2006.

seja por meio da ênfase dada à repressão colonial ou pela ênfase à sua sacralização, como um antiquado mito da nossa história.

Diante do cenário teórico proposto sobre a questão nacional na América Latina, o Brasil se insere nesse contexto com particularidades que o distingue perante a construção dos estados nacionais do continente. Trata-se de uma independência com um registro político distinto e de um processo de emancipação que constituiu um Estado imperial, sob o comando de um membro da família real portuguesa.

Apesar dessa identidade política brasileira ser distinta no que diz respeito à conformação política estatal das elites, a identidade continental foi uma mola propulsora para o rompimento com a metrópole. Segundo o professor João Paulo Pimenta, a associação da palavra América com a ideia de liberdade era constantemente reivindicada por jornais da época. Mesmo que a nação brasileira tenha nascido como produto histórico único e singular, foi a visão de América que proporcionou a primeira etapa da consolidação do enfrentamento político com a metrópole e a consequente emancipação¹²⁴. Como bem nos apresenta o professor, até mesmo os conselheiros reais de Dom João VI enxergavam na América Hispânica uma possível aliada dos setores emancipadores da América Portuguesa:

Em 1818, um conselheiro real recomendava a D. João ‘de modo algum provocar os Revolucionários de Buenos Aires [...], pois o maior paradoxo político que hoje se possa imaginar é haver quem queira supor que o vasto Continente da América do Sul se tornará ainda Colônia da Europa’. Argumentava que ‘queiram ser ou sejam independentes os Povos vizinhos ao Brasil não é um motivo para lhes declarar uma guerra aberta: pelo contrário [...] Os aliados natos do Brasil hão de ser sempre os Americanos do Sul e mesmo os do Norte’.

Podemos perceber que, até mesmo quando o Brasil possui um estatuto político equivalente a Portugal por meio do Reino Unido de Dom João VI, as próprias elites metropolitanas, contrárias à emancipação e a independência, percebiam que o continente possuía uma visão nacional americana ampla que, caso houvesse algum tipo de retaliação,

¹²⁴ O professor João Paulo Pimenta, em artigo recente, cita alguns trabalhos historiográficos da época que contribuíram para o reforço de uma identidade americana. Dentre as obras, cito a que mais chamou atenção, a História da América Portuguesa, datada de 1730, “de autoria de Sebastião da Rocha Pitta, focada na região ‘que se chamou América, por Américo Vespúcio, e ultimamente Brasil’”. Ver PIMENTA, João Paulo. *Portugueses, americanos, brasileiros: identidades políticas na crise do Antigo Regime luso-americano*. In: Almanack braziliense. São Paulo: Ed. UNIFESP, 2006, pg. 76.

aliança ou tentativa de auxílio ao Antigo Regime espanhol, poderiam sucumbir diante de uma revolta à moda bolivariana.

A relação entre o conceito de América atribuído pelas classes dirigentes independentistas criollas e as classes brasileiras, apesar de se forjarem politicamente a partir de uma visão continental, são distintas no que diz respeito a construção dos estados nacionais. Enquanto que na América espanhola foi constituída por pouco tempo uma grande nação, posteriormente “balcanizada” em pequenas e fragmentadas repúblicas, a nação brasileira se formou por meio de uma relação ainda metropolitana. Afinal, foi necessário o filho do rei português para a formação de um consenso entre grupos políticos que se enfrentavam no período (os chamados grupos portugueses e brasileiros).

Diante da breve narrativa historiográfica, cabe situar D. Pedro I nos livros didáticos brasileiros. De maneira geral, os materiais analisados situam Dom Pedro I a partir da sua ação na esfera pública. Os materiais brasileiros apresentam os conflitos entre as elites políticas e a defesa das posições do Imperador por meio dos acontecimentos políticos no Brasil e em Portugal. Em um dos materiais há um box explicando as divergências entre os grupos políticos locais:

Grupos políticos no processo de independência		
Grupo	Composição social	Proposta
Partido Brasileiro	Fazendeiros, altos funcionários e ricos comerciantes. O principal líder era o paulista José Bonifácio de Andrada e Silva.	Defendia a independência e uma monarquia chefiada por D. Pedro. Era contra a participação popular.
Partido Português	Ricos comerciantes portugueses.	Era contra a independência do Brasil. Aprovava a política das Cortes de recolonizar o Brasil.
Liberais radicais	Formado por membros das camadas médias urbanas, como advogados, padres, funcionários do governo, etc.	Defendia a ruptura com Portugal e a instalação de uma república. Propunha o fim da escravidão.

125

A ação de D. Pedro I na esfera pública é tratada a partir de um cenário complexo de disputas. Não há, conforme percebemos em estudos anteriores¹²⁶, uma homogeneização das elites políticas como uma entidade única. Existe a preocupação

¹²⁵ MELANI, Maria Raquel Apolinário. *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2007, pg.147.

¹²⁶ Estudos que realizamos durante nossa iniciação científica.

constante, durante as narrativas, de demarcação do registro político, sempre numa perspectiva relacional entre Dom Pedro I, as elites locais e os acontecimentos globais.

Diferente dos conteúdos analisados referentes à Conjuração Mineira, não há nos mesmos materiais quaisquer perspectivas de correlação entre dimensões temporais distintas. Ou seja, o passado de Dom Pedro I nos livros não mereceu atenção para que fosse realizado algum tipo de “manobra histórica”, conforme percebemos nos materiais didáticos venezuelanos. Dessa maneira, as categorias independência e soberania nacional brasileiros permanecem estanques no século XIX. Não há uma “amarra” na orientação temporal na qual é problematizado a ideia de sermos uma nação independente, como ocorre na própria Venezuela.

Outro fato que nos chamou atenção sobre Dom Pedro I nos materiais brasileiros diz respeito à sua não mitificação moral e ética. Não há qualquer tentativa de apresentar as dimensões de sua vida privada ou de situá-lo como um patriarca da nação. Por outro lado, sua heroificação em tempos anteriores também sequer é discutida. Cabe a Dom Pedro I somente o seu papel num determinado e limitado tempo histórico que esteve no poder.

Considerações finais: a respeito dos contrastes

Durante a escrita desse capítulo, tentamos estabelecer uma sincronia na comparação dos mitos fundadores nacionais. No entanto, sabemos das dificuldades metodológicas impostas, uma vez que tratamos separadamente cada um desses indivíduos, podendo gerar algum tipo de paralelismo ou desconexão comparativa. Dessa maneira, cabe o exercício nas considerações finais de enxergar os contrastes entre as diferentes narrativas sobre os mitos fundadores nacionais.

O primeiro contraste que percebemos consiste em nosso quadro teórico. Se de um lado temos um Bolívar dos manuais escolares que nega a tese de invenção das tradições, temos um Tiradentes e um Dom Pedro I que são assumidos dentro desse espectro, mesmo que implicitamente. É possível perceber que, do lado bolivariano, há a necessidade de ressuscitar o Libertador e tratá-lo como paradigma teórico, filosófico, político, moral e ético. Bolívar torna-se um grande homem épico-alexandrino a ser ressuscitado. Todas as dimensões da sua vida merecem ser problematizadas, inclusive a vida de suas amantes.

Do lado brasileiro, para Tiradentes só resta o túmulo de um mártir temporalmente situado, mesmo que seu exemplo histórico tenha transcendido sua existência física. Cabe ao livro retratar somente a barbárie de sua morte. Pouco ou nada se problematiza em torno dos projetos políticos defendidos durante a Conjura o Mineira e a importância de Tiradentes como figura pública nesse processo. No caso de Dom Pedro I, percebe-se a necessidade de apresentá-lo “mais sobriamente”, situando-o no cenário de disputas pelo poder. O fato de ambos aparecerem com ares de sobriedade nos livros nos d  a impressão de desconsiderá-los como figuras públicas importantes ou até mesmo como marcos de orienta o prática no tempo.

Os próceres independentistas venezuelanos são tratados como mártires nacionais, figuras públicas de respeito e a serem idolatradas, sendo Bolívar a vanguarda desse culto ideológico. Bolívar   protagonista da história. Do lado brasileiro, os heróis de ontem são tratados como figuras coadjuvantes no processo. Diante do contraste colocado, existe meio termo entre a idolatria e a nega o do protagonismo dos políticos, os mitos fundadores nacionais? A forma como o mito se constituiu enquanto sujeito histórico na América Latina possui as mesmas características dos mitos fundadores positivistas europeus? Ou seja,   possível situar a narrativa bolivariana sobre Bolívar no mesmo espectro das narrativas sobre os mitos fundadores do Estado francês, ingl s ou alemão? Basta apertar o botão teórico do positivismo que conseguimos situá-lo dentro da ideia das narrativas tradicionais? Não há um meio termo teórico capaz de explicar e problematizar a constru o da ideologia nacional latino-americana como produto histórico concreto e singular de um determinado tempo?

As questões levantadas são d vidas que não possuem uma resposta exata, devido ao terreno arenoso em que se situam. A questão nacional brasileira, e a latino-americana em geral, precisam de um espectro teórico e crítico próprio, que reflita suas especificidades. Não cabe aqui inferir um juízo de valor sobre as teses historiográficas que aparentam orientar a confec o dos materiais didáticos, e sim propor solu es para novos problemas que não se adequam tão facilmente   binariedade crítica das “inven es de tradi o” ou do positivismo pura e simples. Ao mesmo tempo, não se adequam   constru o de uma ideologia nacional que remonte os idos novecentistas da constru o dos estados nacionais europeus, pois os próprios “protagonistas” são radicalmente distintos. Ou seria possível colocar Tiradentes e Bolívar no mesmo “balaio de gato” da gironda ou do jacobinismo francês? Ou reduz -los a uma mera compara o com Thomas

Paine ou qualquer outro inglês ou norte-americano com ideais advindos do iluminismo?
Enfim, são questões em aberto, não respondidas pelo autor do capítulo, mas que podem alimentar futuras discussões.

CAPÍTULO 3

VERSÕES QUENTES E FRIAS: CHAVEZ E LULA

Certa vez, durante uma aula de Teoria da História na minha graduação, o professor Danilo Ferretti, ao comentar sobre a historiografia da Revolução Francesa, fez uma declaração que me deixa inquieto há algum tempo : “já faz mais de 200 anos que aconteceu a Revolução Francesa. Logo, são 200 anos de escrita diferente sobre ela”. Creio que quis dizer que a mudança ao longo do tempo transforma - junto com a visão de mundo do historiador sobre determinado tema - a orientação temporal dada a determinados eventos políticos, costumes e manifestações culturais considerados importantes para a humanidade. O ser jacobino em 1789 não é o mesmo ser jacobino de 1989 de François Furet quando se contrapõe ao historiador marxista Michel Vovelle, também de sua época.

Outra declaração que tenho carregado durante anos diz respeito a uma fala de Lênin sobre o primeiro Estado Socialista da humanidade. É um trecho que Christopher Hill reproduziu em uma biografia em homenagem a liderança soviética:

O que foi conquistado pela Revolução Russa é inalienável, nenhuma força terrestre poderá privar-nos disso... Durante centenas de anos construíram-se Estados pelo modelo burguês, e agora foi revelada a primeira forma não-burguesa de Estado. Talvez nosso aparelhamento seja muito ruim, mas dizem que a primeira máquina a vapor inventada era ruim também: nem sabiam se funcionava ou não ... E o fato é que hoje temos máquinas a vapor. Por pior que seja o nosso aparelhamento, ele aí está: fez-se um invento da maior importância histórica, criou-se um tipo proletário de Estado. Vamos deixar que toda a Europa, portanto, vamos deixar que milhares de jornais burgueses espalhem notícias de horrores e misérias e sofrimentos a que se submetem os trabalhadores em nosso país – pois, com tudo isso, em toda parte do mundo, todos os trabalhadores sentem-se atraídos pelo Estado soviético¹²⁷

A fala de Lênin assume ares de profecia. Durante todo o século XX, a escrita sobre a história da Revolução Soviética foi feita em um fórum internacional de partidos comunistas, entre os partidos de esquerda não-alinhados, partidos conservadores-liberais e pela imprensa. Todos emitiram uma opinião sobre a “primeira máquina a vapor socialista” do mundo. A União Soviética foi o primeiro parto revolucionário da

¹²⁷ HILL, Christopher. *Lênin e a Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, 2ª Edição, pg. 157.

humanidade que consistia num novo código ideológico e na implementação econômica de um modo de produção socialista.

A União Soviética deixou de existir há 24 anos. Quando ela entrou em colapso, Eric Hobsbawm terminava sua última obra de folêgo não-ensaística, a *Era dos Extremos*, onde refletia sobre a história do século XX. Naquela época, o historiador inglês já declarava que a União Soviética era um objeto de difícil estudo, pois a considerava um “cadáver quente”. Ou seja, explicar as razões de seu colapso justamente na época em que entrava em crise não era tarefa fácil, pois as dimensões históricas e sociais ainda permaneciam vivas na memória coletiva. Interpretar os motivos do fim dessa federação socialista de nacionalidades era como dirigir numa estrada cheia de neblina.

Oito anos após a queda da União Soviética, surge um militar eleito democraticamente na Venezuela que, dois anos após a aprovação de uma Constituição que rompia com o modelo de Estado rentista-petrolífero e da “democracia modelo” da chamada Quarta República, inaugura a nova construção do socialismo na América do Sul, o chamado “Socialismo do Século XXI”.

Diante do calor da queda da União Soviética e as subseqüentes profecias fukuyanas pelo fim da história, novamente assistíamos à construção de uma civilização com a roupagem ideológica do socialismo na América do Sul. Um país que por anos se comportou como unívoco exportador de petróleo dos Estados Unidos, que não havia presenciado experiências ditatoriais como aquelas ocorridas nos países vizinhos a partir de fins da década de 40 em diante, elegia um presidente que, mais uma vez, identificava progresso com a construção de uma civilização socialista. Novamente, o socialismo encontrava calor nos trópicos, mostrando que a Frieza da Guerra não havia o aniquilado, ou tratado como uma experiência antiquada, “cafona” e defendida somente por Fidel Castro e seus correligionários em Cuba.

A eleição de Hugo Chavez na Venezuela é um marco histórico contemporâneo na América Latina. Sincronicamente à sua eleição, no continente aparecem novos governos reivindicando revoluções no Equador e Bolívia. Quatro anos depois, no Brasil, “pela primeira vez na história deste país” um operário chega ao poder. O fim da década de 90 e o início dos anos 2000 foram marcados pela tentativa de encerrar “a triste noite neoliberal”, nos dizeres de Rafael Correa.

Sem sombra de dúvidas, meu trabalho como historiador teria sido muito mais fácil se tivesse escolhido investigar sobre o atual momento nos meus 46 anos de idade (hoje tenho 26). Estudar a história política dos líderes atuais latino-americanos nos materiais didáticos atualmente é como estar num caldeirão borbulhante, sem saber de fato o significado transcendental da atual conjuntura. Quando digo transcendental, obviamente não o reivindico em termos metafísicos, mas dos impactos das experiências reformistas, progressistas, nacionalistas e revolucionárias do Cone Sul no futuro. Afinal, o que será da América Latina daqui a 20 anos, após a aparição de Evo Morales, Rafael Correa, os Kirchners, Mujica, Lula e Hugo Chavez? O que mudou e o que vai vir a mudar nesse continente?

Certamente que as perguntas elencadas não são objeto de reflexão e análise deste capítulo. Mantendo nossa perspectiva metodológica, problematizamos as figuras de Hugo Chavez e Luis Inácio Lula da Silva nos livros didáticos. O contraste entre ambos na perspectiva comparada proposta já nos fornece muito “pano pra manga”, uma vez que existem dificuldades prévias a serem colocadas, do ponto de vista epistemológico do próprio autor.

A primeira dificuldade na atribuição da comparação diz respeito ao já dito calor histórico. Falar de governantes que deram um tom simbólico “mais à esquerda” nas nações da América Latina nos últimos anos significa assumir que o terreno das fontes é nebuloso. Nebuloso e pouco estanque, diante da guerra de informação da internet e dos meios de comunicação de massa. A todo momento, Lula e Chavez aparecem nos noticiários de seus países e do mundo inteiro, configurando um enorme dinamismo de suas identidades políticas.

Apesar da ebulição de informações, ambos conseguiram construir uma identidade política autônoma, na qual seus nomes tornaram-se paradigmas teóricos de pensamento. Resumindo: as práxis política de Chavez e Lula conseguiram incluir “ismos” em seus nomes. Cabe questionar, portanto, como são tratados os chamados chavismo e lulismo nos livros didáticos.

A segunda dificuldade se apresenta em termos de contrastes físico-biológicos. De um lado, temos dois anos que se completa do falecimento – ou, para os venezuelanos bolivarianos, a “desaparição física” – de Hugo Chavez Frias. Justamente após sua morte, os livros da *Colecion Bicentenario* são publicados, com o intuito de disputar, com o

mercado editorial privado, a concepção de educação e, no caso da história, a orientação prática no tempo de jovens que estão nas escolas públicas. Do outro lado, temos um Lula, vivo e disputando a esfera pública sem um livro de história “lulista”. Dessa maneira, a história do ex-presidente é tratada nos livros didáticos dos mercados editoriais privados e por autores que seguem as políticas curriculares do Programa Nacional do Livro Didático e os Programas Curriculares Nacionais de História. Enquanto que, na Venezuela, a mediação entre a publicação dos livros e o Ministério da Educação ocorre diretamente a partir de livros públicos. Cabe, portanto, analisar ambas as figuras em seu contexto nacional, investigando as aproximações e contrastes das narrativas destes materiais.

Chavez: versões quentes e frias

O chavismo se define, do ponto de vista historiográfico, a partir de uma reinterpretação da história contemporânea nacional do século XX. Há uma necessidade de rompimento com certa visão historiográfica denominada como tradicional a respeito da história nacional. Segundo tal perspectiva, a história contemporânea sobre a Venezuela tinha uma orientação prática voltada para a “tese da excepcionalidade venezuelana de democracia modelo”¹²⁸.

A estratégia temporal do chavismo consiste em consolidar um marco a partir da edificação de uma nova república- a chamada Vª República. A Vª República seria oposta à era da chamada democracia modelo – influenciada por interesses norte-americanos de 1948 a 1998 – da IVª República. Segundo o professor norte-americano Steve Ellner, a desconstrução da democracia modelo significa romper com a tese do excepcionalismo venezuelano:

Mucho de lo que se ha escrito sobre Venezuela há estado influenciado por la ‘tesis del excepcionalismo venezolano’[...] La tesis del excepcionalismo sostiene que la historia moderna venezololana ha estado exenta de las luchas encarnizadas, los conflictos agudos de clase y los rencores raciales que han caracterizado a otros países latino-americanos. Por muchos años, los analistas políticos junto con representantes de círculos influyentes en Washington presentaron la visión del ‘excepcionalismo’, al etiquetar a Venezuela como una democracia modelo. [...] El argumento principal de los *chavistas* en su esfuerzo

¹²⁸ Ver ELLNER, Steve. *El fenómeno Chávez: sus Orígenes y su impacto*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 2011.

de alcanzar el poder fue que la democracia después de 1958 había traicionado los intereses nacionales e ignorados a los pobres y estaba plagada de corrupción ¹²⁹

A tese da excepcionalidade venezuelana buscava amortecer a visão de conflito de classes, como houve nos países vizinhos e seus respectivos governos ditatoriais. Segundo o autor, a orientação prática no tempo sobre o período histórico em questão obedecia aos interesses norte-americanos, que ditavam as “regras do jogo” no que diz respeito à exploração petrolífera no país. É a partir da construção ideológica de um paradigma conservador, “corrupto e clientelista” que se percebe a construção de uma nova democracia, uma “democracia participativa”.

A partir dessa tentativa de reorientação política da consciência histórica nacional, os materiais da *Colecion* apresentam as mesmas perspectivas críticas assumidas pelo chavismo. Buscam apresentar uma outra versão da história contemporânea, realizando um balanço revisionista sobre o Pacto de Punto Fijo, o marco de inauguração do que é chamado de “democracia puntofijista”. Trata-se de um sistema político pautado na alternância de poderes entre a Acion Democratica, COPEI e URD. Estavam excluídos da disputa institucional da democracia representativa, após o Pacto de Punto Fijo, partidos mais à esquerda, como o próprio Partido Comunista Venezuelano:

[...] En efecto, el 31 de octubre de 1958, los tres dirigentes citados se reunieron en la vivienda de Caldera en Caracas, la quinta Punto Fijo, de allí el nombre Pacto de Punto Fijo. En esa reunión concretaron acuerdos políticos para actuar unificadamente en el proceso electoral. Acordaron no postular un candidato único, sino que elaboraron un “Programa mínimo común”; y los tres partidos políticos quedaban comprometidos a que, en caso de ganar las elecciones el candidato de cualquiera de los tres partidos que suscribieron el Pacto de Punto Fijo, al asumir la presidencia de la República incluiría en su gobierno a miembros de los tres partidos. Aunque los dirigentes de esos partidos habían expresado al regresar al país, la tesis de mantener la unidad de las fuerzas políticas que habían cooperado en el movimiento que derrocó la dictadura, el Partido Comunista de Venezuela no fue invitado a la reunión que acordó el citado pacto y quedó excluido de sus decisiones. Hecho que recibió críticas negativas a través de los medios de comunicación. ¹³⁰

¹²⁹ ELLNER, Steve, Idem, pp. 13;20.

¹³⁰ EQUIPO KARAIIVE. *Colecion Bicentenario: Historia de la Republica- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013, pg.123.

Apresentar o Pacto de Punto Fijo como um paradigma democrático venezuelano significa adjetivar com singularidade uma determinada experiência histórica. Significa dizer que a democracia não possui valor universal. Cabe situá-la como um sistema pautado na democracia representativa, que, de certa maneira, faz parte do conteúdo velho da IVª República. A narrativa vai, portanto, traçando um caminho que explique a partir da lógica chavista as razões pelas quais foi necessário “refundar a República” a partir de uma nova Constituição, promulgada em 1999.

Na seção “La agenda Venezuela acelera la decadencia de la democracia puntofijista”, os materiais da *Colecion* buscam explicar a transição entre a velha e a nova república. Sintonizados com o projeto chavista de construção histórica, cabe aos materiais bolivarianos expor a crítica a essa democracia modelo, diretamente ligada aos interesses estadunidenses :

Caldera inició su mandato prácticamente con un país estrangulado económicamente, derivado de la mayor crisis económica del siglo XX. Es tal el panorama económico, que se suscita una emergencia bancaria en diciembre de 1994, que trae como consecuencia un cambio en la potestad de la política cambiaria, la cual queda a partir de ese momento en manos del Ejecutivo y no del Banco Central de Venezuela. [...] En correspondencia con esta compleja situación bancaria, a menos de un año de estar en la presidencia, Caldera decretó la “Ley de Emergencia” para proteger los ahorros de los depositantes y regular a las instituciones financieras involucradas, lo que implicaba el desvío de cifras multimillonarias a auxilios bancarios. [...] Prácticamente estos apuros económicos colocaban al país ante una inminente crisis financiera. Nuevamente, el pueblo estaba envuelto en demagogia, en promesas incumplidas. [...] Ante el tren ministerial de economía y planificación de la presidencia de Caldera el Fondo Monetario Internacional (FMI) y representantes del gobierno de los EEUU declaraban: ‘Nos congratulamos y aplaudimos las reformas económicas anunciadas por el presidente Rafael Caldera(...) Venezuela es un baluarte de la democracia latinoamericana. Es, además, nuestro principal abastecedor petrolero y uno de nuestros principales socios económicos en el hemisferio (...) Nosotros creemos que las medidas de ajustes contribuirán a sacar a Venezuela de la crisis económica y financiera que ha estado experimentando’ [...] Una de las primeras reacciones de la población venezolana ante este ‘plan de ajuste’ fue la realización de marchas de protesta contra estas medidas gubernamentales de ajuste económico y a favor del incremento de los ingresos mínimos del trabajador.¹³¹

Percebe-se que não há imparcialidade no que diz respeito à opinião do último governo da democracia puntofijista. Rafael Caldera representa o governo que aprofundou

¹³¹ EQUIPO KARAIWE, Idem, Pp.161-163.

a maior crise econômica e financeira do século XX. Além disso, Caldera e a democracia puntofijista são identificados com os interesses estadunidenses na região, como podemos detectar no trecho que replica a fala de governantes norte-americanos, que tratavam a democracia venezuelana como um “baluarte”, “exemplo”, uma vez que a Venezuela era um dos “principais sócios no hemisfério”. O julgamento sobre o período da democracia puntofijista é a substância necessária para apresentar a construção de uma nova república. Conforme propagado por aliados chavistas que buscavam na crise sistêmica da IV^a República motivos para uma nova orientação no tempo, a Colecion afirma a tese revisionista analisada por Steve Ellner e demais pesquisadores, alinhados e dispostos a disputarem politicamente o sentido atribuído às noções de passado, presente e futuro para a construção de um novo projeto nacional.

É dentro dessa trincheira histórica de reinterpretação do passado que Hugo Chavez aparece como um marco. Suas ações rumo à construção de uma nova república se iniciam não em sua eleição, mas quando lidera um golpe de estado, revisto pela Colecion e pela nova orientação bolivariana como uma “rebelião militar” no ano de 1992:

Uno de los aspectos, que los analistas en el área económica destacan como un detonante silencioso que fue labrando el camino de la inconformidad, no solo del grupo de militares que decidieron dar el paso adelante el 4 de febrero, sino de ese pueblo que desde múltiples facetas y actitudes en adelante se hará sentir, es el correspondiente a los efectos que dejó en el país el proceso de sustitución de importaciones que constituyó una constante en la política económica neoliberal emprendida por los gobiernos del régimen de Punto Fijo.¹³²

O famoso quatro de fevereiro seria uma consequência dos saques de supermercados feitos pela população em Caracas - o *Caracazo* - em 1989. É possível perceber uma interconexão feita pelos autores do livro entre a revolta popular e a rebelião militar liderada pelo movimento bolivariano interno do exército. Não se trata, portanto, de um simples golpe militar. Cabe construir uma orientação na qual os jovens militares liderados por Chávez se identificavam com a revolta popular, buscando um contraponto às “políticas neoliberais” que mantinham a população na extrema pobreza.

Já em 1998, Chavez aparece como representante do rompimento com a democracia puntofijista, que perdurou durante 40 anos no país. Os autores traçam um

¹³² EQUIPO KARAIWE, Ibidem, Pg.154.

quadro comparativo entre o líder do Movimento V^a República e os demais candidatos às eleições para a presidência da Venezuela. O material, nesse sentido, busca estabelecer um recorte classista, na qual os outros candidatos são identificados como representantes das “elites”, enquanto Chavez aparece como um líder das “camadas populares”:



A linha divisória bolivariano-popular consiste em distinguir Chávez e apresentá-lo como o “novo”, em oposição aos candidatos e ao último presidente “puntofijista”, Rafael Caldera. Há uma preocupação em se estabelecer a distinção entre o presidente “que foi”, das famílias tradicionais, de “formação em colégios privados” e o “que chega”, (Chávez), “de aspecto físico mestiço”, de um núcleo familiar humilde que estudou em “escolas públicas”. A busca pela distinção formata o Chavez do povo, público e estatista que quer mudança e o Caldera das elites, puntofijista e defensor dos privilegiados.

Ao chegar no período da chamada V^a República, o livro passa a demonstrar as diferenças conceituais existentes entre o período anterior e o “início da refundação da república”¹³⁴ por meio de uma Assembleia Constituinte. O Estado Democrático de Direito passa a ser visto como um “Estado Social de Direito”, cuja “justiça social” é imbuída de substância não só do direito formal, mas a partir de um modelo de desenvolvimento “socioeconómico endógeno e independiente y con la participación protagónica de todo el pueblo venezolano, sin exclusión de ningún tipo”¹³⁵.

¹³³ EQUIPO KARAIVE, op.cit., pg. 168.

¹³⁴ EQUIPO KARAIVE, op.cit., pg.169.

¹³⁵ EQUIPO KARAIVE, op.cit.,pg.172.

Em termos de projeto político, há uma clara polaridade entre o velho e o novo. No entanto, cabe refletir sobre a forma com que a liderança dessa “nova era bolivariana” é tratada nos livros da *Colección*. Nesse sentido, temos que ponderar dois elementos a nosso ver importantes para a construção desse novo mito político-social latino-americano.

O primeiro elemento consiste em enxergar Hugo Chavez numa perspectiva dialética. Ou seja, é preciso analisar o político inserido nas contradições sociais e nos antagonismos ainda muito presentes entre o chavismo e sua oposição. Não há um Chávez monolítico ou defendido por todos os venezuelanos, como há hoje um Bolívar dos “ricos e dos pobres”. Por mais que exista a construção de um senso comum atual no país da própria direita em reconhecer os avanços promovidos por Chávez, com o intuito de diminuir a relevância do atual presidente Nicolas Maduro, há ainda uma divisão ideológica muito clara entre os campos políticos em disputa na Venezuela. Nesse sentido, para entender o chavismo no contexto da Vª República é fundamental que seja detectado e construído um *inimigo comum*, que vá na contramão dos interesses do povo venezuelano.

O inimigo comum que, em termos políticos, representa um contraponto à era do desenvolvimento econômico, redução das desigualdades, das reformas sociais e da redução da inflação¹³⁶ é Henrique Capriles Radonski, último candidato do bloco opositor que disputou com Chávez e, após sua morte, com Nicolas Maduro, a presidência da república. Em ambos os casos, Capriles conseguiu um resultado eleitoral expressivo, principalmente quando se opôs a Maduro, obtendo cerca de 49% dos votos, contra 51% do atual presidente.

A construção do inimigo comum traça uma estratégia de apresentar a biografia política do candidato da oposição, mostrando seu lado antidemocrático e golpista, como podemos perceber no seguinte trecho:

[...] golpe de Estado del 11 de abril de 2002, específicamente a [H]Enrique Capriles Radonski por el asalto a la embajada de Cuba, los sucesos de Puente Llaguno y a los

¹³⁶ Até mesmo respostas sobre o atual quadro inflacionário, há uma necessidade de contraposição entre a velha e a nova república: “En cuanto a la inflación, en Venezuela fue mucho mayor en los años previos al gobierno de Chávez, alcanzando tasas de 45,9 % en 1993, en 1994 de 70,8 %, de 56,7 % en 1995 y de 103 % en 1996; mientras que en el Gobierno de Chávez la inflación ha tenido un comportamiento de 22 % en promedio, y desde el año 2000 los trabajadores han recibido aumentos de salario mínimo todos los años”. Ver EQUIPO KARAIIVE, op.cit., pg.184.

*firmantes del llamado Decreto de Carmona: Julio Brazón, Ignacio Salvatierra, Leopoldo López, María Corina Machado, Alberto Federico Ravell, Guillermo Zuloaga, entre otros. El gobierno nacional decretó tres días de duelo y numerosas personas e instituciones, dentro y fuera del país, manifestaron su repudio por el crimen*¹³⁷.

Interessante notar que, ao situar Capriles como um responsável pela tentativa de assalto à embaixada de Cuba, não há no corpo do livro nenhuma figura ou foto do candidato opositor, até mesmo quando se narra sobre as eleições disputadas contra Hugo Chávez, onde conseguiu 44% dos votos. Enquanto todos os opositores derrotados aparecem em imagens, preferiu-se silenciar visualmente a imagem de Capriles, deixando a entender que trata-se de uma manobra política, ou, em nossa opinião, uma tática eleitoral, situando-o como mais um dos demais golpistas de 2002. Dar uma dimensão imagética ou figurativa para um inimigo comum ainda em vida pode significar, dentro da arena de disputa política, um enaltecimento de alguém que não merece o papel protagonista. É, nesse sentido, pragmaticamente mais interessante deixá-lo à sombra da memória histórica coletiva. Táticas ideológicas desse porte são comuns nos livros didáticos, conforme percebemos nos materiais didáticos soviéticos, nos quais Trotsky é apagado de fotos em que aparece junto a Lênin, por exemplo. Ou até mesmo nos Estados Unidos, quando os conflitos raciais não faziam parte das páginas dos livros até a década de sessenta.¹³⁸

Se o inimigo comum é uma tática de manobra da orientação prática no tempo dos chavistas, outro elemento importante a ser considerado é a construção ideológica do bolivarianismo, no qual Bolívar é apropriado pelo chavismo como a matriz substancial de visão filosófica para a refundação da república. Para que haja um efeito prático disso, as figuras de Chávez e Bolívar são faces de uma mesma moeda, mesmo que em tempos históricos distintos:

En primer instancia, la necesidad de legislar para el pueblo y con el pueblo. Bolívar, a pesar de provenir de “cuna de oro” lo hizo ayer, tomó decisiones a favor de los desposeídos. La situación de los esclavos, las experiencias del exilio en Antillas, tanto en

¹³⁷ EQUIPO KARAIVE, op.cit., pg. 180.

¹³⁸ Para maiores informações, ver CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Jamaica como en Haití, las confiscaciones de tierras, los haberes militares a favor de negros, pardos e indios, etc.; alimentaron los idearios de un Bolívar que comprendió que sin participación popular no podía haber Independencia. Hugo Chávez, de origen humilde y guardando las distancias temporales, hizo lo propio; su Gobierno tuvo un gran contenido popular, sancionando cuerpos legales, empezando por la mismísima Constitución Nacional de 1999, en la que se dignifica a los sectores históricamente excluidos. Sería extenso nombrar todas las iniciativas adelantadas por Hugo Chávez Frías que van desde leyes progresistas pasando por instituciones como las misiones, instrumentos efectivos de avance social para los humildes e invisibilizados de la democracia representativa.

En segunda instancia, Bolívar aun cuando no fue un pensador educativo, fue un apasionado de la instrucción del pueblo. En carne viva experimentó una máxima de gran vigencia: la ignorancia es la primera de las causas del infortunio. Por eso su convencimiento que un sujeto social sin estudios es un ser incompleto, y de aquí también su convicción de que la instrucción es la felicidad de la vida. En este sentido, acusó el Libertador que tanto la corrupción como “las tinieblas de la servidumbre” son hijas directas de la ignorancia. El Libertador siempre tuvo consciencia de la función transformadora de la educación, papel por demás preponderante del Estado. En su Discurso de Angostura del 15 de febrero de 1819 había dicho: “La Educación Popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y Luces son los polos de una república; moral y luces son nuestras primeras necesidades”. Hugo Chávez Frías al igual que el Libertador asumió en cada una de las ejecutorias de su gobierno que la formación cívica esa una tarea compartida entre el Estado y la sociedad en general. Durante su actuación como estadista, Hugo Chávez puso en práctica una política educativa orientada a la creación de numerosas escuelas y colegios en todo el territorio nacional. La sola eliminación del analfabetismo -entre abundantes medidas más- demuestra cómo Hugo Chávez Frías se alimentó del ideario bolivariano en el que educar es un ejercicio para la libertad.

En última instancia, tanto Simón Bolívar como Hugo Chávez Frías apostaron su vida en la idea de la unión como garantía de emancipación y soberanía. El anhelo de una América Latina integrada hunde sus raíces en el empeño de la Gran Colombia y el Congreso de Panamá del primero, y encuentra en la geopolítica policentrista e independentista del segundo, un remozado intento. Unidad como divisa, economía de complemento y solidaridad es el legado bolivariano de un Hugo Chávez Frías que auspició un nuevo internacionalismo de los pueblos, alejado de cualquier intervencionismo extranjero. La herencia de la Gran Colombia y del Congreso de Panamá como primeras tentativas bien fundamentadas para la unificación de países hispanoamericanos, sirven de inspiración a la visión estratégica de la Revolución Bolivariana. La doctrina unionista de Simón Bolívar no debe confundirse con Panamericanismo. El Panamericanismo es un recurso para el sometimiento de los países más pobres por el afán expansionista del Norte y Hugo Chávez Frías tuvo claridad de ello.¹³⁹

¹³⁹ EQUIPO KARAIVE, Op.cit., pg.211.

Percebe-se uma fusão ideológica entre figuras do passado e presente. Hugo Chavez aparece como um continuador da obra de Bolívar. Para consolidar tal fusão, são contrastados em um primeiro momento a origem social de ambos, mostrando que o primeiro veio das classes abastadas, enquanto que o líder militar é de origem humilde. No entanto, apesar das diferentes origens sociais, há uma aproximação ideológica que assemelha o *estilo de governo* de ambos. Nesse sentido, aparecem na retórica chavista como dois estadistas comprometidos com os interesses das maiorias pobres.

O segundo aspecto identificador e conector entre os dois mitos diz respeito à preocupação com a educação do povo venezuelano. De um lado surge um “Bolívar filósofo”, que apresentou os princípios necessários para retirar o povo da “escuridão da servidão” a partir de um projeto iluminista. Do outro lado, já no século XX, aparece um “Bolívar prático”, que fez reformas na educação e que conseguiu criar missões cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo, onde educar se torna “um exercício para a liberdade”.

O último aspecto interessante do trecho citado está em resgatar o sentido latino-americano de Bolívar e Chávez. Enquanto o primeiro foi o responsável pela edificação da Grã-Colômbia, buscando desconstruir a ideia de uma América fragmentada em pequenas nações, Chávez aparece como a reencarnação do espírito internacionalista bolivariano, de solidariedade e amizade entre as nações do Sul. O Congresso do Panamá de início do século XIX é a inspiração para uma visão estratégica ampla da Revolução Bolivariana, repudiando o “intervencionismo estrangeiro” e o “Panamericanismo”.

Em contraste ao chavismo declarado da *Colecion*, temos como contraponto os livros didáticos confeccionados pelo mercado editorial, em especial os materiais da editora espanhola Santillana. Hugo Chávez não aparece nos materiais como líder de um “novo paradigma republicano”, e sim como um criador de um movimento – o Movimento Bolivariano Revolucionário – 200 - que “moralizasse o exército” e lutasse “contra a corrupção”¹⁴⁰. No que diz respeito a tentativa de tomada de poder em 1992, o material da Santillana trata tal ação política como um “Golpe de Estado”, conforme defendido pela visão historiográfica tradicional. Ao contrário dos materiais da Colección, o quatro de

¹⁴⁰ MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R. *Historia Universal de Venezuela*. Caracas: Editora Santillana, 2011,pg.192.

fevereiro de 1992 não é uma data em que se deve comemorar a rebeldia e a resistência dos militares venezuelanos contra as políticas neoliberais implementadas por Caldera.

O material privado analisado também não trabalha com os marcos históricos dos livros chavistas. O governo de Hugo Chávez é tratado como um sucessor de Rafael Caldera. Porém, não se vê nenhuma menção ao Pacto de Punto Fijo ou o estabelecimento de quadros comparativos entre os governantes do passado. Podemos dizer que a narrativa desses materiais é de cunho informativo, seguindo o estilo típico das enciclopédias. Datas são apresentadas e números estatísticos assumem a condução do texto. A única problematização de cunho mais “ideológico” do texto é quando o material se preocupa em mostrar que durante o governo Chávez houve uma maior “participação cidadã” da “sociedade civil” no governo, tanto do ponto de vista da construção de novos processos eleitorais para além dos cargos parlamentares e executivos, como também das formas de participação da população nos “consejos comunales”¹⁴¹.

A perspectiva de não considerar Hugo Chávez como um marco é perceptível quando o livro, na seção a respeito da “Sociedad y economia contemporánea”, debate o problema da inflação. Diferentemente dos materiais da Colección, onde o problema da inflação foi resolvido pelo governo da Vª República, que a diminuiu drasticamente, o livro editorial-privado considera que as medidas tomadas durante os governos anteriores (Andrés Perez e Caldera) também auxiliaram no combate à inflação. No entanto, não explicam os motivos dessa possível continuidade de orientação governamental¹⁴².

Outra questão contrastante é a ausência de discussão sobre a tentativa de golpe ocorrida em 2002. Os materiais falam sobre o “aumento do preço do petróleo” promovido pelo governo durante os anos de 1999 e 2000 e já “pulam” para o ano de 2003 (nao é 2002?), quando, devido aos “conflitos sociais” e no “mayor de estos conflictos [que] ocurrió el 11 de abril de 2003 (idem), cuando un golpe de Estado separo a Chávez del poder por dos días”¹⁴³.

O material da editora Santillana reconhece o avanço da participação cidadã no governo Chávez, demonstrando que o chavismo conseguiu ampliar sua hegemonia até chegar aos materiais que supostamente seriam contrários à defesa do líder bolivariano.

¹⁴¹MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R., Idem, pg. 195.

¹⁴²MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R., Ibidem, pg. 193.

¹⁴³MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R., Op.cit., pg. 194.

No entanto, esse reconhecimento é bem mais “frio” se comparado com os materiais da Colección e, também, menos problematizador sobre essa época. O fato de pouco se falar sobre tal contexto significa dar pouca ênfase a um tema ideologicamente não tão interessante de se discutir. Percebe-se que o Hugo Chávez da Santillana é um governante que possui suas especificidades, mas é um político como outro qualquer, dando a entender que não há grandes transformações de fato em seu governo. Tal perspectiva é possível de ser evidenciada quando identificamos a responsabilização dos problemas sociais da sociedade venezuelana. Diferentemente da Colección, onde existem inimigos declarados, os materiais da Santillana não responsabilizam os governantes pelos problemas sociais, e sim a um termo abstrato, aparentando uma possível construção de uma narrativa “neutra” e, portanto, mais “científica” (leia-se: enciclopédica) sobre os acontecimentos históricos.

Lula

Para entender o governo de Luis Inácio Lula da Silva, utilizamos o mesmo procedimento metodológico de nossas análises sobre o chavismo. Retornamos ao recorte temporal anterior ao governo Lula. No entanto, diferentemente do governo Chávez, no *História e Vida Integrada*, Lula é interpretado nos livros a partir do processo de redemocratização da década de 90, especificamente após o governo Fernando Henrique Cardoso. O recorte temporal da história política de ambos os governos é tema de um capítulo específico, intitulado “a democracia consolidada”. Já no *Projeto Araribá*, o governo Lula é parte da inserção do “Brasil na nova ordem mundial”, ampliando o recorte para o breve governo Collor. Diante das diferentes narrativas, os materiais didáticos brasileiros apresentam algumas nuances de divergência a respeito do significado do governo Lula e, conseqüentemente, sobre sua “antípoda Tucana”, o governo FHC.

O título da capítulo “a democracia consolidada” já nos permite enxergar uma orientação conceitual sobre as ideias de representação e poder. Democracia aparece como um sistema preconcebido e, portanto, assume determinada universalidade. Nesse sentido, ao invés de se precisar a democracia brasileira baseada nos alicerces da Constituição de 1988, forjada nos ideais liberais da democracia representativa, ela aparece como um regime político natural e único. A mesma estratégia narrativo-conceitual aparece no Projeto Araribá, onde a ideia de democracia é diretamente identificada com o sistema representativo-liberal.

No que diz respeito à figura de Lula nesse recorte histórico da década de 90, o Projeto Araribá busca traçar uma diferença entre o “Lula eleito em 2002” e o “Lula de 1989”, derrotado por Fernando Collor de Mello. O Lula de 1989 é o candidato “das reformas profundas, principalmente a agrária, que assustava os latifundiários”¹⁴⁴. No material dos Pilletti, Lula aparece no capítulo anterior, que fala do governo Collor como somente um concorrente que perdeu as eleições no segundo turno em 1989¹⁴⁵.

Os pontos de convergência entre ambos materiais aparecem na narrativa sobre o governo FHC. Ambos apresentam o governo tucano como um “controlador da inflação”. Ao mesmo tempo que, para chegar aos índices de “modernidade e desenvolvimento” defendidos por FHC, foi necessário “desnacionalizar” ou “privatizar” empresas públicas, numa perspectiva de redução das atribuições do Estado na economia. Ambas categorias aparecem como sinônimas, apesar de que o sentido do conceito desnacionalizar identifica os termos de Estado e Nação como elementos iguais. Em *História e Vida Integrada*, há um reconhecimento do avanço no campo da educação durante o governo tucano, que aumentou a inserção de crianças nas escolas “de 90% para 97%”. No Projeto Araribá, não há nenhuma menção positiva sobre o governo FHC que seja para além da conquista da redução da inflação.

Percebe-se que ambos os livros não problematizam, durante o governo FHC, o processo de articulação e implementação do Plano Real. Não há nenhuma menção crítica a esse Plano, que é visto como um sistema de metas que gerou “estabilidade econômica” e “crescimento”. Assim como a ideia naturalizada de democracia, o Plano Real também é objeto de naturalização desses materiais, apesar de existir uma bibliografia crítica a respeito do tema¹⁴⁶.

¹⁴⁴ APOLINÁRIO, Maria Raquel (org). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2006, 1ª Ed.

¹⁴⁵ PILETTI, Cláudio, PILLETTI, Nelson e TREMONE, Thiago. *História e vida integrada*. São Paulo: Ed. Ática, 2008, 3ª ed .

¹⁴⁶ Para se ter uma análise onde o Plano Real é entendido como um “Pacto de Classe”, indicamos a leitura do artigo do professor Nildo Ouriques: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1698>. Nele o professor caracteriza o Plano Real da seguinte forma: “O Plano Real, o pacto de classe que paralisa o Brasil, sustenta-se sobre três pilares. O primeiro deles – tanto na fase da estabilização (FHC) quanto na do suposto crescimento (Lula/Dilma) – é o gigantismo do endividamento estatal (interno e externo). Em junho de 1994, a dívida interna não superava R\$ 64 bilhões e FHC concluiu seu segundo governo com R\$ 700 bilhões. Lula não ficou atrás: após oito anos, a dívida interna alcançou R\$ 1,5 trilhão e Dilma tampouco vacilou em superar os R\$ 3 trilhões. Na mesma direção, o endividamento privado externo voltou a crescer e contribui de maneira direta para manter o automatismo da dívida segundo o qual quanto mais o país “paga”, mais a dívida cresce!”.

Ao situar o governo Lula, ambos os livros apresentam algumas diferenças. O História e Vida Integrada busca situar o governo petista com maiores detalhes e informações, com o objetivo de enaltecer algumas “conquistas” do governo se comparadas com FHC. Já o Projeto Araribá possui uma narrativa mais “fria” e pouco detalhista sobre o significado do governo Lula, citando somente o programa Bolsa-Família como projeto autêntico petista.

Em História e Vida Integrada percebemos uma íntima relação entre o marco teórico-conceitual apresentado por intelectuais públicos defensores do petismo¹⁴⁷ e sua narrativa. Principalmente quando situamos a perspectiva sociológica de análise das classes sociais. Assim como é feito pelas estatísticas do governo, as classes sociais não são mais identificadas a partir de categorias relacionadas à sua ação no mundo do trabalho, mas pela renda. Desta forma, existem cinco classes sociais (A,B,C, D e E) que ascendem ou descendem de acordo com a política macroeconômica do governo. No caso do material didático citado, podemos perceber a correlação entre o petismo e sua narrativa no seguinte trecho:

Nos dois primeiros anos de seu segundo mandato, Lula pôde comemorar alguns novos êxitos de sua gestão. Em 2007, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 5,4%. Nesse mesmo ano, anunciou-se uma queda de 27,7% da miséria no Brasil e o crescimento da renda dos pobres em 53%. Esses números indicam que, entre 2006 e 2007, 20 milhões de pobres saíram das classes D e E e ingressaram na chamada ‘classe C’, que corresponde a 46% da população brasileira (o grupo de maior renda é a classe A, que é seguida pela classe B e assim sucessivamente; os mais pobres estão nas classes D e E)¹⁴⁸.

Os argumentos levantados se baseiam na retórica petista, que identifica nos programas de transferência de renda as razões de uma possível “renovação da pirâmide social” brasileira, existindo assim uma “nova classe média”. Durante as eleições de 2014, podemos perceber que a base de argumentação econômica dos governos Lula e Dilma estava intimamente ligada à reinterpretação classista, da “saída de milhões da pobreza” e sua consequente entrada no “mercado consumidor”¹⁴⁹. Além dessa perspectiva da classe

¹⁴⁷ Trata-se de uma narrativa semelhante aquela defendida pelo sociólogo Emir Sader e seus correligionários petistas. Ver SADER, Emir. *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013.

¹⁴⁸ PILETTI, Cláudio, PILLETTI, Nelson e TREMONE, Thiago. *História e vida integrada*. São Paulo: Ed. Ática, 2008, 3ª ed, pg.295.

¹⁴⁹ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=loTiN45zbII>. Nesse vídeo, Lula apresenta a perspectiva de defesa da nova classe media a partir da lógica do consumo e da transferência de renda.

média, interessante notar que, além da ascensão social do governo, o material também enaltece os altos índices de crescimento econômico, a melhoria no índice de desenvolvimento humano e o Plano para Aceleração do Crescimento (PAC).

Em contraste a essa perspectiva, na qual há uma diferença entre os governos tucanos e seus sucessores petistas, o Projeto Araribá segue uma outra lógica. Ele situa a política econômica do governo petista como uma continuidade do projeto de FHC, baseado no “aumento dos juros” e no “controle da inflação”¹⁵⁰. Ou seja, há, de certa maneira, uma aproximação do discurso do livro com a orientação temporal dada pelos governos tucanos, que alegam a semelhança entre FHC e o governo Lula¹⁵¹.

Ambos os livros convergem ao utilizar como marco histórico o escândalo do Mensalão como uma grande acusação de corrupção que afetou o governo petista. No entanto, enquanto que no História e Vida Integrada o uso do termo mensalão é utilizado para caracterizar essa denúncia, o Projeto Araribá prefere tratar do caso de forma eufêmica, sem sequer se utilizar do termo que foi midiaticamente compartilhado para esse fato.

Nos livros didáticos brasileiros, Lula também não aparece como uma figura mítica, ou seja, fruto da reencarnação de outro político. Por mais que muitos enxerguem em sua trajetória semelhanças com certo “populismo varguista” ou com o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, não há nenhuma tentativa de inclusão de Lula em outro projeto histórico que não seja o seu. Por fim, podemos dizer que a convergência entre os materiais brasileiros está na sua não-utilização de termos “ideologicamente comprometedores”. Há uma tentativa de diluir possíveis compromissos e defesas do governo petista ou de estabelecer alguma crítica a ele. Apesar de haver um grande debate do petismo sobre a possibilidade de ruptura com o neoliberalismo, não há nenhuma menção ao conceito. O governo Lula não surge na narrativa com tantas definições, por mais que os autores façam em suas narrativas suas devidas manobras conceituais e distinções entre tucanos e petistas.

Considerações Finais

¹⁵⁰ APOLINÁRIO, Op.cit., pg.241.

¹⁵¹ Idem.

O quadro traçado permite visualizar um grande contraste nas formas e apropriações realizadas por Chávez e Lula em seus países. Por mais que sejam líderes latino-americanos considerados de esquerda pela mídia e a opinião pública internacional, a forma com que se traduz sua aprovação nos materiais se dá a partir da sua força no diálogo com a população e na própria construção da opinião pública. Podemos dizer que só existe um Chávez bolivariano porque possui força política e midiática, a partir das televisões públicas, estatais e comunitárias, que enaltecem a revolução. Tal perspectiva só possui sentido devido ao íntimo diálogo com as classes populares e, portanto, com a construção de uma nova sociabilidade política na Venezuela.

No caso brasileiro, Lula é uma figura com altos índices de aprovação devido aos seus dois governos e sua simbologia enquanto membro da classe trabalhadora que chegou ao poder. Entretanto, seu governo não busca fazer uma “revolução” e não possui tanto impacto no que diz respeito à mobilização popular. Além disso, Lula também não se chocou com tanta ênfase com relação aos grandes interesses das elites, se comparado com Chávez. Por isso, podemos deduzir que o fato de não se ter tantas polêmicas envolvidas em seu governo, tendo somente os programas de transferência de renda e as políticas afirmativas como possíveis perspectivas de enfrentamento, o conteúdo de seu governo não é de polarização classista, como ocorre na Venezuela com o chavismo. Pelo contrário, sua perspectiva está mais para uma conciliação, apesar de muitas vezes situar as elites como as representantes do atraso brasileiro¹⁵².

Diante das dificuldades de definição, o mais interessante de se estabelecer esse quadro é perceber que, ao se comparar conjunturas nacionais distintas, o livro didático é um importante termômetro capaz de observar as manobras políticas e as propagandas ideológicas em disputa na sociedade. Cada palavra no material didático possui um valor importante. Cada conceito busca definir uma visão de mundo para os jovens que consomem esse material. Portanto, cada detalhe é importante, principalmente quando analisamos figuras políticas contemporâneas no calor do momento. Com certeza, quando nosso próprio texto estiver mais frio, com o passar do tempo histórico, podemos dizer que alguns elementos podem ser drasticamente revistos por outros pesquisadores, ou até mesmo pelo próprio autor. Por isso, estamos à espera dos nossos 46 anos de vida...

¹⁵² Ver OTONI, Pedro. *Três aproximações à esquerda da ordem*. In: www.marxismo21.org. Material digitalizado, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LIVRO DIDÁTICO COMO TERMÔMETRO POLÍTICO

Quando se está com febre, a temperatura do seu corpo determina a gravidade desse sintoma. Uma febre de 37° não produz as mesmas sensações físico-corporais que uma febre de 40°, onde geralmente, pelo menos em minha casa, socorremos familiares e amigos caso ela chegue a níveis maiores, acima de 39°. O calor do corpo pode gerar desconfortos e o organismo, para voltar ao seu equilíbrio, produz anticorpos para garantir a estabilidade.

O livro didático é como um termômetro, e a sociedade é o organismo, na qual um corpo entra ou não em ebulição conforme as regras do jogo construídas na disputa pelos projetos nacionais em voga. O livro didático também pode ser visto como um termômetro das disputas ideológicas ou como um dos instrumentos que causam a doença ou geram os anticorpos sociais necessários na relação da guerra cultural entre governantes e governados. Se ele é uma “doença ideológica” ou o “remédio”, tudo vai depender das visões de mundo em jogo, dispostas a se imporem enquanto verdades históricas naturalizadas.

Certamente que a analogia entre os nossos fatores biológicos e a disputa de ideias no seio da sociedade pode soar como algo “positivista”, de cunho durkheimiano. No entanto, ela é uma analogia que nos perseguiu durante todo o caminhar dessa investigação, uma vez que ela surgiu justamente para perceber os contrastes e, portanto, os efeitos causadores dessas distinções dentro dos organismos nacionais chamados Venezuela e Brasil.

O livro didático funcionou como um meio de análise das conjunturas nacionais. Obviamente que não poderia coloca-lo como documento absoluto, que traz a tona a mais pura “verdade histórica”. Mesmo que seja uma fonte de muita importância, ela é uma dimensão da realidade, um indicador para aqueles que querem compreender as formas e funções do conhecimento histórico em determinada época. Ou seja, é uma fonte que busca orientar a consciência a partir das apropriações do passado.

O livro didático se comporta não só como uma apropriação do passado, mas também como uma ferramenta que indica a relação entre o que aconteceu e os “desejos”

dos agentes que o formulam para o futuro. Nesse sentido, o bolivarianismo enquanto pensamento político que baliza a consciência histórica nacional possibilitou comprovar algo já situado em nossa introdução. Certamente que o uso da nossa lógica comparativa com os materiais didáticos brasileiros puderam apresentar o contraste, tanto na forma como as narrativas são construídas nesses materiais, mas também ao respirar o “ambiente político nacional” tupiniquim, marcado pela descrença no político e na ausência de disputas ideológicas no que diz respeito aos projetos. Política no Brasil se identifica com a naturalizada democracia de 1988, diferentemente do que ocorre na Venezuela, onde os livros da coleção Bicentenário trabalham com uma clara demarcação entre as repúblicas, uma antiga - que defendia a “democracia representativa” - e uma nova - que defende a soberania nacional e uma nova constituição, por meio da “democracia participativa e protagônica”.

Outro elemento a se observar diante do contraste nacional proposto nessa dissertação foi o alargamento dos *espaços de experiência* na condução ideológica dos livros didáticos. Utilizando a categoria formulada por Koselleck, o espaço de experiência é entendido como um produto histórico que orienta as projeções históricas feitas no tempo presente para sua condução utópica, portanto, de futuro. Tal construção utópica seria o *horizonte de expectativa*¹⁵³. Tais categorias servem para compreender como, por exemplo, a partir do espaço de experiência, o bolivarianismo consegue construir a visão de um Bolívar visionário - ou seja, de um homem que no passado deu lições exemplares para o presente - e Hugo Chávez, o líder que carrega consigo a carga simbólica da representação maior do que existe (e existirá) para a Revolução Bolivariana e o Socialismo no século XXI. A história de Bolívar se transforma no bolivarianismo moderno como uma grande referência teórico-conceitual, de alta carga de espaço de experiência. É necessário estudar a história desse personagem em todas as suas dimensões, sejam políticas ou privadas, conforme constatado em nosso segundo capítulo.

A linha do tempo bolivariana também ressignifica a história dos povos indígenas, a partir de uma metodologia historiográfica que busca consolidar uma narrativa dos “de baixo”. Para isso, percebe-se uma leitura implícita, inspirada em Jose Carlos Mariategui,

¹⁵³ KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro passado. contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC, Rio, 2006.

para dar sentido a uma visão anti-eurocêntrica sobre os povos indígenas. A experiência dos povos originários com relação ao seu convívio também serve para dar substância ao sentido mais democrático de se viver em comunidade. Além disso, as lutas contra o conquistador e os líderes desses povos aparecem na narrativa como elementos heróicos a serem reivindicados.

Percebe-se que os materiais didáticos acompanham as frequências que dão substância para a batalha das ideias na sociedade. Mario Carretero os define como livros que estão diante do paradoxo do Romantismo e do Iluminismo. O romantismo surge na medida em que as opções pelos cultos heroicos não estão imbuídas de uma pressuposta “racionalidade científica”, devido ao conflituoso e passional terreno da arena de disputa pelo poder que, em termos temporais, significa ascender e apagar determinados sujeitos da memória histórica coletiva. O Iluminismo seria a tentativa de se estabelecer um conteúdo crítico desses materiais, em busca pela verdade histórica a ser contada para os jovens alunos, consumidores desses materiais.

Há uma tentativa de conformação ideológica do significado preciso sobre a função social e política de um livro didático. Nesse sentido, a conceituação de Carretero sobre os materiais didáticos é baseada num “universo do contraditório”, ou seja, numa dialética onde a racionalidade científica se conflitua e, portanto, se antagoniza com o espaço da “irracionalidade política”. Usufruído de sua analogia, o paradigma do livro didático entre ambas dimensões seria o espelho da madrasta da Branca de Neve¹⁵⁴. Ou seja, o livro didático, por se tratar de um documento que forja uma identidade nacional coletiva, estaria diante da berlinda entre a conformação narcísica do embelezamento histórico dos sujeitos que seletivamente fazem parte da nação e da possibilidade de se conformar um ensino crítico.

Poderíamos desde o início de nosso trabalho ter exercitado e tentado operar com o paradigma conceitual de Mario Carretero. No entanto, com o desenvolver de nossas leituras, percebemos que a divisão do autor entre política nacionalista irracional versus racionalidade universal iluminista não necessariamente se encaixa a partir de uma afirmação ou negação de seu paradigma. Ou seja, não se trata de uma definição teórica

¹⁵⁴ CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

que esteja esvaziada de substância, onde sequer poderíamos realizar aproximações com ela, por mais que seja modelar e nem sempre concatenada com as observações feitas em nossa pesquisa.

Trabalhando com a perspectiva de Carretero, ficam algumas dúvidas: seria o livro didático bolivariano uma peça narcísica e ufanista de novos heróis nacionais, que surgem da irracionalidade chavista, como explicar uma inversão historiográfica feita ao contar a história do indígena e dos sujeitos vindos “de baixo”, algo permanentemente discutido nos fóruns acadêmicos por especialistas de história da América? Por outro lado, caso trabalhássemos univocamente com a perspectiva do Espelho da Branca de Neve, tratar a história a partir de tal inversão dos sujeitos não seria alimentar certo romantismo relativista/pós-moderno? Estudar a história nacional numa perspectiva “patriótica” significa consolidar mitos históricos e falseamentos da realidade? Se sim, não estaríamos generalizando o fenômeno do nacionalismo a partir d via de regra europeia dos nacionalismos do início do século XX? Por fim, construir um documento histórico com o objetivo de “buscar a identidade coletiva” significa de antemão construir um documento acrítico e reprodutor dos romantismos da “irracionalidade política”?

A única conclusão mais taxativa a ser feita, diante das questões levantadas, diz respeito à importância do livro didático enquanto um documento conformador de uma visão de mundo. Utilizá-lo como uma fonte histórica permite enxergar não só a dimensão do passado, mas a constituição de uma narrativa que produz uma orientação prática para o presente e sua projeção de futuro. Por isso formulamos a analogia com o termômetro, no sentido de escapar de prováveis juízos de valor sobre as sínteses historiográficas em disputa, além de situar a política como uma dimensão racional da realidade na arena da batalha das ideias e da construção de hegemonia.

Como sou um jovem pesquisador, produzir mais dúvidas que necessariamente respostas prontas é bem mais sadio. O exercício de comparação ao observar as disputas ideológicas não está empiricamente singularizado nas experiências nacionais observadas. O que fizemos foi exercitar nosso quadro teórico sobre as questões politico-ideológicas, no sentido de compreender as movimentações e manobras existentes nos livros didáticos para sustentar uma determinada visão de mundo hegemonicamente naturalizada nas sociedades civis nacionais. Além disso, os paradoxos e as contradições observadas no trabalho podem continuar instigando, para que no futuro algumas das inquietações sejam

solucionadas, com maior carga de experiência, densidade teórica e leitura ainda mais precisa das fontes.

FONTES

Venezuelanas

EQUIPO KARAIVE. *Colecion Bicentenario: Bolívar: um hombre de todos los tempos- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013

EQUIPO KARAIVE. *Colecion Bicentenario: Historia de Venezuela e Nuestroamerica- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013.

EQUIPO KARAIVE. *Colecion Bicentenario: Historia de la Republica- Educacion Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educacion, 2013.

MORÓN, REYES, ROMERO E DIAS R. *Historia Universal de Venezuela*. Caracas: Editora Santillana, 2011.

Brasileiras

MELANI, Maria Raquel Apolinário. *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2007.

PILLETI, PILLETI & TREMONTE. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2010.

Ministério da Educação. *Programa Nacional dos Livros Didáticos*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013

BIBLIOGRAFIA CITADA

BARRIOS, Héctor B. *Bolívar ante la política*. Caracas: Archivo General de la Nación, 2010

BERGER, S. *Comparative History*. In: BERGER, S; FELDNER, H & PASSMORE, K. (orgs.). *Writing History: theory and practice*. Londres, Hodder Arnold, 2003.

CARDOSO, Ciro F. *História do Poder, História Política*. In: *Estudos Ibero- Americanos*, XXIII(1).Porto Alegre-junho, 1997.

_____. *Um historiador fala de teoria e metodologia*. Bauru: EDUSC, 2005.

- CAPRILES, Colette. La enciclopédia del chavismo o hacia uma teologia del populismo. In: Revista Venezolana de CIENCIA POLÍTICA, Número 29 / enero-junio 2006, pp. 73-92.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CARVALHO, Bernardo Rocha. *A Construção Identitária nos livros de história*. Relatório de Pesquisa financiado pela FAPEMIG. São João del-Rei, 2010
- CERRI, L. F. O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. In: FONSECA, S & GATTI, J.D.(org) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- CHOPPIN, Alain. *POLÍTICAS DOS LIVROS ESCOLARES NO MUNDO: PERSPECTIVA COMPARATIVA E HISTÓRICA*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008.
- COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Margarida Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos, notícias do que virá. In: *SAECULUM – Revista de história nº16*. João Pessoa, jan/jun. 2007.
- CUCHÉ, Denys. *Cultura e Identidade*. In: A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 1999.
- DONGHI, Túlio Halperín. *História da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Historiografia Colonial Hispano-Americana e Multiculturalismo: a História da Colonização entre a Perspectiva do Colonizador e a do Colonizado*. In: Estudos Históricos- América Latina. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- ELLNER, Steve. *El fenómeno Chávez: sus Orígenes y su impacto*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 2011.
- FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. *A PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: A INCONFIDÊNCIA MINEIRA NA EDUCAÇÃO MORAL E POLÍTICA (1930-1960)*. In: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0723.pdf>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª Edição.

- FILHO, Daniel A. R. *Imagens da Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere* – 6 volumes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.
- HILL, Christopher. *Lênin e a Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, 2ª Edição.
- HOBBSBAWM, Eric. Não basta a história de identidades. In: *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro passado. contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC, Rio, 2006.
- LAMOUNIER, Bolívar. *Depois da transição: democracia e eleições no governo Collor*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- MACEDO, A. L. N. e *O Político como problema no ensino de história: um estudo sobre a Revolução Francesa e o Totalitarismo*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de História da Universidade Federal de São João del-Rei: fotocopiado, 2010.
- MARIÁTEGUI, J.C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular/ CLACSO, 2008.
- MARX, Karl. *Acerca del Colonialismo*. Moscou: Editorial Progreso, 1981.
- MOREIRA, Kênia Hilda & SILVA, Marilda da Silva. *Um inventário: o Livro Didático de História em pesquisas (1980-2005)*. São Paulo: Unesp, 2011.
- MORA-GARCIA, J. P. *Nación y nuevas ciudadanía: de la protoconcepción del Estado venezolano al Estado nacional de la Revolución Bolivariana*. In: Reflexiones sobre Ciudadanía. Caracas: Fundacion Celarg, 2008.
- OTONI, Pedro. *Três aproximações à esquerda da ordem*. In: www.marxismo21.org. Material digitalizado, 2013
- OURIQUES, Nildo D. (org.). *Raízes no Libertador: Bolivarianismo e poder popular na Venezuela*. Florianópolis: Editora Insular, 2005, 2ª ed.

- OURIQUES, Nildo. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: OURIQUES, Nildo & RAMPINELLI, Waldir José (org.). *Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea*. Florianópolis: Editora Insular, 2ª ed.
- PALTI, Elias. *La nación como problema*. Los historiadores e la “cuestion nacional”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- PINTO, Alvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. Brasília: Editora Universitária.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. *Repensando a história comparada da América Latina*. In: Revista de história da USP, nº 153, 2005.
- RAMIREZ, Túlio. *El control y la supervisión de los textos escolares em Venezuela (1958-2004)*. In: Sapiens. Revista Universitária de Investigación, 2007.
- RAMOS, Jorge Abelardo. *Historia de la nación latino-americana*. Buenos Aires: Continente, 2012, 3ª Edição.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 3ªed.
- _____. *O processo Civilizatório: estudos de antropologia da civilização*. Petrópolis: Vozes, 5ª Ed., 1979.
- _____. *Configurações Histórico-Culturais dos Povos Americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975
- RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- _____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. *A História Escrita – teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2008, pp.115-138.
- _____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora, BARCA, I. & MARTINS, E. de Rezende (org.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- _____. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora, BARCA, I. & MARTINS, E. de Rezende (org.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

