

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
CURSO DE HISTÓRIA

ADRIANA SANTOS SILVA

A História da América Latina “das Cavernas ao Terceiro Milênio”:

Uma análise dos livros didáticos de história da Unidade Básica de Ensino Paulo VI

São Luís

2017

ADRIANA SANTOS SILVA

A História da América Latina “das Cavernas ao Terceiro Milênio”:

Uma análise dos livros didáticos de história da Unidade Básica de Ensino Paulo VI

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciatura plena em História.

Orientador: Profa. Dra. Carine Dalmás

São Luís

2017

ADRIANA SANTOS SILVA

A História da América Latina “das Cavernas ao Terceiro Milênio”:

Uma análise dos livros didáticos de história da Unidade Básica de Ensino Paulo VI

Aprovada em: 23/11/2017.

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciatura plena em História.

Orientador: Profa. Dra. Carine Dalmás

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carine Dalmás

Universidade Estadual do Maranhão
(Orientador)

Prof. Dr. (a) Isabel Ibarra

Universidade Estadual do Maranhão
(1º Examinador)

Prof. Dr. (a) Márcia Milena Galdéz

Universidade Estadual do Maranhão
(2º Examinador)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela base sólida que me fornecem. Obrigada pelo carinho, amor e pelo apoio incondicional.

A professora Carine Dalmás pela orientação, ensinamentos, correções, paciência, confiança e pelo apoio perene. Agradeço eternamente pela oportunidade que me concedeu de desenvolver o trabalho de Iniciação Científica intitulado “Temas e Práticas de Ensino na Unidade Básica de Ensino Paulo VI” que serviu de alicerce para construção deste trabalho.

Ao programa de bolsas PIBIC/ UEMA pelo financiamento da pesquisa de Iniciação Científica.

A minha tia Silvana, exemplo de generosidade, pelo incentivo, disponibilidade e prontidão em ajudar.

Ao corpo docente do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão pela bagagem de conhecimento proporcionado durante a graduação, que mudou, sem dúvidas, minha forma de olhar para o mundo.

A turma 2013.1 (e a outros tantos que se somaram à turma) pelas vivências, experiências acadêmicas e aprendizagens compartilhadas em sala de aula. De modo muito especial manifesto minha gratidão a Jaciara Leite, Poliane Almeida, Francisca Marchão, Camila Lima, Samara Ramos e Yann Maia pelas conversas descontraídas, risadas, resiliências, (des) entendimentos, trabalhos em equipe e pelos vários momentos divididos dentro e fora da Universidade. Vocês ajudaram a tornar essa experiência memorável.

A Larissa Castro, que se tornou minha melhor amiga da graduação e da vida. Obrigada pelas conversas, incentivos nas horas de incertezas, encorajamento cotidiano, carinho e, sobretudo pela sua amizade.

Aos membros do Laboratório Estudos Históricos Latino-Americana (LEHLA) pelo aprendizado adquirindo nas reuniões e nos encontros do cineclube, que vem contribuindo significativamente para minha formação como pesquisadora da América Latina. Reservo um agradecimento especial a Sara Sales pelo apoio e pela amizade.

A Quezia Guimarães, minha companheira na pesquisa de campo. Obrigada pela força nos momentos de desânimos e pela parceria.

Aos professores, alunos, direção e coordenação pedagógica da Unidade Básica de Ensino Paulo VI pela disponibilidade em participar do projeto.

A todos os amigos que não citei, mas que de alguma forma contribuíram para meu caminhar durante a graduação. A todos vocês meus sinceros: muito obrigada!

Uma investigação não terá poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças.

(MEINERZ)

RESUMO

Este trabalho analisa como a História da América Latina é apresentada aos estudantes da Unidade Básica de Ensino Paulo VI, pertencente à rede estadual de ensino básico de São Luis/Maranhão. Tomamos o livro didático de História adotado pela instituição - "Das Cavernas ao Terceiro Milênio", das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho (2013, Volumes: 1, 2 e 3) como principal fonte de reflexão e objeto de análise. Nosso objetivo é demonstrar, por meio da abordagem de determinados temas, como a história do subcontinente aparece nesse material, os limites das propostas e possibilidades de aprofundamento mais consistente do estudo sobre o tema.

Palavras-Chaves: América Latina; Ensino de História; Livro Didático.

ABSTRACT

This paper analyzes how the History of Latin America is presented to the students of the Basic Unit of Education Paulo VI, belonging to the São Luis / Maranhão state primary school system. We took the didactic book of History adopted by the institution - "From the Caverns to the Third Millennium", by the authors Patrícia Ramos Braick and Myriam Becho (2013, Volumes: 1, 2 and 3) as the main source of reflection and object of analysis. to demonstrate, through the approach of certain themes, how the history of the subcontinent appears in this material, the limits of the proposals and possibilities of more consistent deepening of the study on the subject.

Keywords: Latin America; History teaching; Didactic book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nativos americanos cuidam de pessoas contaminadas com doenças trazidas pelos europeus como sífilis e catapora.....	50
Figura 2: "O Inferno", de autor desconhecido da primeira metade do século XVI	52
Figura 3: Imagem da página de abertura do capítulo 13 ("As ,culturas indígenas Americanas) do volume 1 da coleção de livros didáticos "Das Cavernas ao terceiro milênio"	54
Figura 4: ilustração de um mapa com a distribuição espacial de algumas culturas indígenas americanas anteriores a chegada europeia	56
Figura 5: A imagem representa uma cena de um ritual antropofágico praticado entre grupos indígenas da América	57
Figura 6: Imagem da página de abertura do capítulo 10 (" As lutas de independência na América") do volume 2 da coleção de livros didáticos "Das Cavernas ao terceiro milênio".....	67
Figura 7: Ilustração de um mapa da América Latina	74
Figura 8: Imagem da página de abertura do capítulo 9 (" Governos Populistas na América Latina") do volume 3 da coleção de livros didáticos "Das Cavernas ao terceiro milênio".....	76
Figura 9: Imagem do ex-presidente argentino Juan Perón acompanhado de sua esposa Eva Perón (Evita), em desfile nas ruas de Buenos Aires após assumir seu segundo mandato presidencial.....	79
Figura 10: Imagem da página de abertura do capítulo 10 (" Ditaduras Militares na América Latina") do volume 3 da coleção de livros didáticos "Das Cavernas ao terceiro milênio".....	82

LISTA DE SIGLAS

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CMC - Conselho do Mercado Comum

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

MEC- Ministério da Educação

PCN'S- Parâmetros Nacionais Curriculares

PNLD- Programa Nacional do livro didático

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

RME- Reunião dos Ministros da Educação

SNEL- Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SEM- Setor Educacional do MERCOSUL

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

SEM- Setor Educacional do MERCOSUL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O BRASIL E A AMÉRICA LATINA.....	22
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO DOS BRASILEIROS COM A AMÉRICA LATINA.....	31
1.3. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DE IMAGINÁRIOS E IDENTIDADES	36
2. HISTÓRIA INDÍGENA E EUROCENTRISMO NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO	44
2.2. AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	47
3. ESTUDO INTEGRADO DA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: contribuições da História Comparadas e da História Conectada no Ensino Básico.....	62
3.1. AS LUTAS DE INDEPENDÊNCIA NA AMÉRICA LATINA.....	65
3.2.OS GOVERNOS POPULISTAS E AS DITADURAS MILITARES: o Brasil na América Latina.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Este trabalho elabora um diagnóstico sobre a abordagem da História da América Latina nas turmas do nível médio da Unidade Básica de Ensino Paulo VI, pertencente à rede estadual de ensino básico de São Luis/Maranhão. Nosso ponto de partida foi a pesquisa de Iniciação Científica realizada entre agosto de 2015 e agosto de 2016, na referida unidade de ensino, com o auxílio de uma bolsa PIBIC/UEMA.¹ O plano de trabalho realizado procurou investigar a importância atribuída aos temas relacionados a América Latina no Ensino de História da escola em questão e o efeito do estudo das abordagens propostas entre os alunos. Durante a pesquisa mapeamos os materiais didáticos disponíveis na U.E.B. Paulo VI e o seu uso pelo corpo docente de história. Constatamos que os recursos didáticos eram escassos e que, nesse quadro, os professores atribuíram um lugar central para o livro didático.² A escassez de recursos didáticos relacionados à História da América Latina levou-nos a tomar os livros didáticos e entrevistas com os professores e alunos como fontes para a realização da pesquisa.

A pesquisa desdobrou-se em dois caminhos complementares: num primeiro momento realizamos uma avaliação detalhada dos conteúdos de História da América Latina presentes nos livros didáticos disponibilizados para professores e alunos. Paralelamente, compilamos testemunhos de professores de História e estudantes, obtidos através de entrevistas, respaldadas pela metodologia da História Oral.³ No entanto, as duas fontes utilizadas na pesquisa de Iniciação Científica abriram necessidades muito abrangentes para a análise, ultrapassando os limites de um trabalho de conclusão de curso. Assim sendo, com o intuito de evitar constatações

1 O projeto foi originado pelo edital nº 09/2015 sancionado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão - PPG UEMA. Disponível em: <www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2015/05/EDITAL-N.09-2015-PPG-UEMA>. A pesquisa foi orientada pela profa. Dra. Carine Dalmás, (Professora Adjunta do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão) coordenadora do projeto universal intitulado: "A história da América Latina no Ensino Médio: conteúdos, práticas e propostas".

2 A pesquisa atestou que a escola possui apenas um aparelho de televisão para auxiliar nas atividades audiovisuais. Não possui sala de informática, biblioteca ou materiais paradidáticos de outra natureza. Ver: **SILVA, Adriana Santos. Temas e prática de ensino da História da América Latina na Unidade de Ensino Básico Paulo VI.** Relatório de pesquisa (PIBIC/UEMA), 2016.

3 Dentre as referências utilizadas sobre a História Oral que embasaram a pesquisa estão: Verena Alberti (2006); Diana Gonçalves Vidal (1990); Marieta de Moraes Ferreira (2002) e Michael Pollak (1989).

generalizantes, optamos por centrar o estudo monográfico numa abordagem crítica dos conteúdos dos livros didáticos de história utilizados na U.E.B. Paulo VI.

Tomaremos a terceira edição da coleção de livros didáticos "História das Cavernas ao Terceiro Milênio, produzido pela editora Moderna, das autoras Patrícia Ramos Braick⁴ e Myriam Becho⁵ como fonte principal para a reflexão. Embora essa coleção de livros didáticos tenha sido adotada por uma escola específica, os resultados da análise podem servir como parâmetro comparativo para análise de outros materiais. Cabe esclarecer que esses materiais fazem parte de um leque de livros disponibilizados pelo governo do estado do Maranhão para toda rede pública do ensino básico estadual, além de também ser utilizada em instituições de ensino de outras regiões do Brasil.⁶

Tendo em vista a complexidade e abrangência de realizar uma avaliação de todos os conteúdos apresentados sobre a História da América nos livros, optamos por analisá-la por meio da seleção de determinados temas. A análise desses manuais didáticos foi realizada a partir das narrativas principais dos capítulos que abordavam a temática. Portanto, os recursos complementares, como: fontes, boxes, exercícios e atividades, embora tenham sido observados e, eventualmente, comentados para fornecer uma visão global sobre a abordagem do tema, não serão privilegiados no trabalho.

O trabalho foi norteado pelas seguintes questões: Como os temas concernentes à América Latina se inserem nas divisões cronológicas e temáticas dos livros didáticos estudados? Que tipo de abordagem da História da América Latina esses materiais proporcionam para professores e alunos da U.E.B. Paulo VI? Em que medida o estudo da História da América Latina sob a ótica do livro didático em questão possibilita o estabelecimento de uma identificação dos estudantes do colégio maranhense com o conjunto do continente a que pertencem?

4 Mestre em história pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas. É professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG. (dados retirados dos livros didáticos).

5 Possui mestrado em Relações Internacionais - Ohio University (2001). Atualmente doutoranda em História. Tem experiência na área de História, com ênfase em Culturas Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia, ciência política, história contemporânea e história da América. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>> Acessado em: 07/05/2017

6 A coleção utilizada na pesquisa está no ranking das três coleções de livros didático de história mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2015 para o Ensino Médio. De acordo com o Fundo Nacional de Educação foram distribuídos, no total, 821.104 títulos dessa coleção somente nesse ano. Informação disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10/05/2017.

É importante ressaltar que a Unidade Básica de Ensino Paulo VI foi transformada no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Maranhão, escola que atua com o nível médio de ensino. Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, com a função de se constituir como um estabelecimento de ensino em que os alunos dos cursos de licenciatura fizessem a aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos na Graduação no contexto de uma situação real de ensino-aprendizagem, constituindo-se, assim, num espaço de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino básico.⁷ Ressaltamos esse fato porque a pesquisa que deu origem a esse trabalho foi financiada por uma cota de bolsas que visavam estimular reflexões que articulassem a articulação entre o conhecimento adquirido nos cursos de graduação e a prática na escola.

A análise dos livros didáticos orientou-se por pressupostos estabelecidos por alguns autores tomados como referência na realização da pesquisa. Circe Bittencourt demonstra que "a seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar, e muito menos ainda nos livros, mas estão intimamente ligados às concepções de história ensinada e aos objetivos identitários que pretende alcançar" (BITTENCOURT, 2005, p.188). Conforme procuramos demonstrar, a pesquisa tentou identificar as concepções da história da América Latina transmitidas nos livros didáticos analisados e que formas de relações identitárias ajudam a estabelecer entre os estudantes e o continente a que pertencem.

O livro didático exerce um papel fundamental no ensino de História, pois é subsídio teórico para a construção dos saberes históricos na sala de aula. No entanto, não limita-se a um simples suporte de conteúdo ou a um instrumento pedagógico. São amplas as concepções e possibilidades que caracterizam essa ferramenta pedagógica, entre estas encontram-se: a dimensão mercadológica ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural; a sua face de suporte de conhecimentos escolares, propostos pelos currículos escolares; e sua perspectiva ideológica, como transmissor de um sistema de ideias e valores da sociedade.

7 A Unidade Básica de Ensino Paulo VI está localizada no campus Paulo VI, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em São Luis. Atende a uma demanda de, aproximadamente, 1.600 alunos distribuídos em 14 salas de aula nos três turnos e oriundos, principalmente, de bairros periféricos da capital maranhense. A área da Unidade de Ensino foi cedida à Seduc em contrato de comodato pela UEMA no ano de 2002 e, desde então, tinha-se a expectativa de fazer dela um laboratório de pesquisa acadêmica. A proposta é promover projetos de pesquisa e extensão com o intuito de qualificar o ensino básico e, simultaneamente, a formação dos estudantes das licenciaturas da UEMA. Entretanto, a vinculação efetiva entre a escola e a Universidade consolidou-se somente no ano de 2016.

Para Bittencourt, os livros didáticos são produtos de difícil definição porque caracterizam-se por serem obras bastante complexas, que sofrem a interferência de “vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2011, p. 301). Eles são atravessados por uma pluralidade de vozes que indicam que sua subjetividade se constrói em meio a um jogo de negociações de diversas instâncias como o Estado, através das políticas educacionais vigentes; o mercado editorial e fundamentos teórico-metodológicos e políticos do autor. Ainda conforme Bittencourt, a intervenção desses variados sujeitos demonstra que essa produção não está isenta de parcialidade e, sendo assim, deve ser compreendida enquanto veículo de ideologias e valores de uma cultura em determinada sociedade.

O historiador Luciano Santos salienta que os livros didáticos não veiculam informações neutras, mas "as representações que eles constroem, ou põem em circulação, sobre os povos, os grupos sociais e étnicos acabam por serem tidas como a própria realidade, atingindo um número substancial de pessoas e tendo forte apelo junto às gerações mais jovens" (SANTOS, 2013, p.400). Em outras palavras, apesar dos estudos acadêmicos demonstrarem que os livros didáticos de história são construídos com base em interpretações específicas orientadas por políticas voltadas para o ensino básico, na prática de ensino, tais informações são apresentadas e apropriadas como a única ou principal versão sobre os temas estudados. Desse modo, investigar a forma como a História da América Latina é abordada nos livros didáticos permite observar escolhas temáticas e interpretações que orientaram a apresentação desses temas para os estudantes do ensino médio, contribuindo para a formação de determinados imaginários sobre o assunto.

Os livros didáticos carregam valores culturais de uma determinada época, portanto, são produtos de seu tempo. As imagens, visões e discursos de mundo disseminados por esses instrumentos estão atreladas à realidade cultural da sociedade que os produziu e em função de problemáticas impostas por situações de um dado contexto temporal. Conforme observa a historiadora Maria Helena Capelato:

A educação escolar, em geral, e o livro didático, em particular, não podem ser estudados descolados do contexto cultural e das estruturas políticas em que se inserem. Os livros incorporam as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo. Atuam, na realidade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de

história. Tanto a produção cultural como os meios de comunicação colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas ideias, valores e comportamentos. (CAPELATO, 2009, p. 118)

Para Eliezer Sousa os livros escolares também devem ser considerados como *lugar de memória* por excelência. Lugares de memória são "aqueles lapsos de memória selecionados em função de um determinado fim, para demonstrar não uma continuidade, mas, uma ancestralidade. [...] Ela é selecionada com vistas a criar alguma noção, como pertencimento ou identidade, por exemplo" (SOUSA, 2013, p. 170). Como um lugar de memória, os livros, evidenciam "saberes já consolidados, aceitos socialmente como as 'versões autorizadas' da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum." (FONSECA, 1999, p. 204).

A história cultural "tem se firmado entre os historiadores que se interessam pela compreensão das sociedades históricas a partir da análise dos seus discursos, das suas ideias, imagens, visões, comportamentos e práticas que integram a complexa e dinâmica investigação cultural" (MARIANO, 2006, p. 16). Logo, partimos das ideias desse campo historiográfico para repensar sobre as interpretações e representações presentes nos imaginários sobre a História da América Latina veiculadas nos livros didáticos de história utilizados por alunos e professores da U.E.B. Paulo VI, em São Luís do Maranhão.

A história cultural engloba uma grande variedade de temas, objetos e métodos, não havendo entre os historiadores consenso sobre todas as suas possibilidades e limites. Esse universo de perspectivas acarreta um problema teórico na definição do conceito para esse campo dos estudos da História. Todavia, segundo Peter Burke, há um terreno comum entre os historiadores culturais: "a preocupação com o simbólico e suas interpretações" (BURKE, 2005, p. 10). Admite-se que os sentidos atribuídos ao mundo se expressam de maneira cifrada, através de comportamentos, imagens, palavras, impressos, etc. Nesse sentido, o papel do historiador "compõe-se da decifração dos significados, do exame minucioso de textos, imagens e ações que formam os domínios da prática e da produção cultural" (PESAVENTO, 2008, p.15).

Para analisar representações sobre a América Latina nos baseamos no conceito de "representação social", categoria central da História Cultural. A "representação" é expressa por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, formando uma realidade paralela à existência dos indivíduos. Para Roger Chartier, a representação, como dando

a ver uma coisa ausente, faz enxergar um objeto que não está presente, através de sua substituição por uma imagem que seja capaz de reconstituir este objeto em memória e o personificar como ele é. "As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência" (PESAVENTO, 2008, p. 39).

"As representações sociais sobre determinado objeto, ou sujeito, criam práticas sobre o objeto ou sujeito; de modo que as representações passam a ser percebidas como a própria realidade" (CHARTIER, 1991, p. 25). Desse modo, as "representações" se entrelaçam com as "práticas" em um jogo de simbiose, ao mesmo tempo em que constroem práticas são construídas por elas. Segundo Chartier, "as práticas são mais especificamente costumes e modos de convivência, modos de vida, atitudes, gerando padrões de vida cotidiana; em síntese, os modos de fazer". Já as representações, "seriam modos de ver, visões de mundo criadas pelas práticas e criadora das práticas"(CHARTIER, 1990, p. 25).

Para se tornarem hegemônicas as representações precisam de meios pelos quais possam circular, ou melhor, espaços de apropriação, reprodução e difusão. O livro didático de História, uma das bases materiais de difusão de representações sociais, exercem esse papel.

Como um veículo de circulação de representações sociais, os livros didáticos são de grande relevância quanto à desconstrução de representações pejorativas e generalizantes sobre a América Latina apropriadas através de diversos espaços do senso comum pela sociedade."[...] Geralmente sustentadas no sensacionalismo da mídia televisiva, que cria a imagem dos conflitos políticos, das ruínas econômicas e das cenas de pobreza, sem, no entanto, apresentar o que ocorre por trás dessas imagens"(SANTOS, 2013, p. 402). Assim, a partir de imagens distorcidas ou unilaterais sobre a região, essas representações são aceitas e internalizadas pelos grupos sociais, formando modelos mentais que regulam as percepções de mundo sobre o continente. Porém, "as representações estão sujeitas também a apropriações e ressignificações; a dominação nunca é total" (SANTOS, 2013, p. 403). Ou seja, o contato com representações alternativas permite a ressignificação das representações impostas. Nesse contexto, os livros didáticos de história podem contribuir para consolidar tais concepções negativas, ou, para ressignificá-las.

As interpretações sobre a América Latina disseminadas nos livros didáticos contribuem também, como enunciamos anteriormente, para formação de categorias conceituais e construções de práticas de alteridade/identidade com as sociedades vizinhas e o subcontinente como um todo. Portanto a questão da construção de relações identitárias com a América Latina exige algumas considerações. Segundo Maria Ligia Prado "as identidades são constituídas pelo discurso e constituem o real, integram o jogo conflituoso dos imaginários e das representações e, ao mesmo tempo, tocam os corações e despertam a sensação de pertencimento do indivíduo a uma coletividade" (PRADO, 2009, p.66). No entanto, a identidade é relacional, "pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nos do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro" (PESAVENTO, 2008, p. 90). Por isso, partimos da hipótese de que a análise desses materiais além de possibilitar perceber o movimento de circulação de imagens e saberes históricos sobre a América Latina por meio do ensino da História permitirá também vislumbrar possíveis debilidades desse ensino e seus desdobramentos na forma de desinteresse e distanciamento dos alunos sobre esse tema.

A respeito da relação entre as publicações didáticas de história e formação da identidade latino-americana compartilhamos da afirmação de Luis Fernandes e Marcus Morais:

A maneira que escolhermos para contar nosso passado pode dizer muito sobre o nosso presente. O resgate dos acontecimentos tem como objetivo legitimar ou explicar o momento, a situação e as sensações presentes. Desse modo, a maneira de narrar a História da América também poderá revelar que tipo de imagem se forma a partir de nosso rosto latino-americano" (FERNANDES, MORAIS, 2005, p. 145).

Rafael Leporace Farret e Simone Rodrigues Pinto consideram que mesmo tendo em vista a imprecisão e complexidade de conceituar, "não podemos negar que existe, do ponto de vista geopolítico, uma região reconhecida mundialmente como sendo a América Latina, que alude nos planos político e cultural a uma entidade autônoma, assim como Europa, Ásia, África ou América do Norte"(FERRET, PINTO, 2011, p.31). Pensamos a América Latina não apenas como uma construção geográfica, também como uma construção política, cultural e histórica, permeada por diversidades e similitudes, e é nas semelhanças que essas diversidades se imbricam e se integram. Sermos latino-americanos implica,

[...] a não compreensão de pertença de um mesmo espaço, e ao mesmo tempo, uma profunda consciência de sermos imanados por um presente e um tempo de todos os tempos que nos tornam andinos, rurais, urbanos, mineiros, humanos, católicos, reacionários, subversivos, resistentes, ricos, empobrecidos. Consideramo-nos latino-americanos por termos vivido um processo histórico semelhante e diverso e por pertencermos a um espaço territorial cultural que forma, em nosso presente, temporalidades, permanências, continuidades, alteridades (KALIL, 2011, p.25).

A coleção de livros didáticos revisada neste trabalho é composta por três volumes, cada um, respectivamente, refere-se às três séries do ensino médio. A história latino-americana se faz presente em cinco momentos distintos nesses materiais: no primeiro volume⁸ da coleção, para retratar sobre o processo de expansão europeia e as culturas anteriores a chegada dos europeus nas Américas (Capítulos: “12- A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo e “13- As culturas indígenas americanas” respectivamente). No segundo volume⁹ da coleção para abordar sobre os processos de colonização (Capítulos “1- A colonização da América Espanhola” “2- A colonização da América Inglesa e Francesa”) e a América pós-independência (“16- Os Estados Unidos e a América pós-independência”) e no livro destinado a 3º série¹⁰, que aborda sobre os governos populistas e as ditaduras militares (“9- Os governos populistas na América Latina” e “10- Ditaduras militares na América Latina”).¹¹ De modo geral, esses conteúdos são explorados de forma resumida e em poucas páginas, em alguns casos, constituindo grandes sínteses que não são suficientes para compreender as complexidades das conjunturas latino-americanas.

É importante salientar que a designação “América Latina” é apresentada, na maioria dos casos, referindo-se unicamente aos países de descendência hispânica, sendo assim, a forma como a História da América Latina é trabalhada nesses materiais não tem colaborado para a construção de uma visão integrada do Brasil a América Latina. Os

8 BRAICK, Patricia Ramos, História: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Das origens da humanidade a expansão marítima europeia -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

9 BRAICK, Patricia Ramos, História: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Da conquista da América ao século XIX -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

10 BRAICK, Patricia Ramos, História: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

¹¹ Cabe ressaltar que os capítulos que abordam somente sobre a História do Brasil, desarticulada do contexto da América Latina não foram contabilizados.

processos de colonizações, por exemplo, são analisados em capítulos distintos (livro destinado a 2º série) que separam as colonizações Hispânica, portuguesa e francesa. A Colonização portuguesa ocupa maior espaço, distribuída em quatro capítulos: '3', '4', '5' e '6'. A colonização francesa em regiões que hoje fazem parte da América Latina, foi a menos abordada, preenchendo somente três parágrafos do livro (“Capítulo 3- A colonização da América Inglesa e Francesa, página 26). O caso do Haiti, significativo para compreensão da formação dos Estados Nacionais latino-americanos nem ao menos é citado. O Haiti só vai “surgir” no livro no décimo capítulo (10- As lutas de independências Americanas) do livro destinado a 2ª série, como o processo pioneiro de independência latino-americano. Portanto, percebemos a ausência de conexões e de uma problematização conjunta das similitudes desses processos de colonização.

Há eventos, como a Guerra do Paraguai e a Revolução Cubana, que são estudados deslocados dos conteúdos que versam sobre a história latino-americana. No caso da Guerra do Paraguai, maior confronto armado e geopolítico da história da região, está inserido no capítulo “15- O governo de D. Pedro II” (segundo volume da coleção, páginas 214 e 215) como um dos cenários que propiciou o desmantelamento do governo de D. Pedro II e favoreceu a Proclamação da República. Já a Revolução Cubana, um movimento de extrema importância não apenas para a sociedade local, mas para toda a América Latina é abordada no contexto de acontecimentos da Guerra Fria (Capítulo 17, “A guerra fria” páginas 114 e 115, livro destinado a 3º série). Desse modo, as abordagens não contribuem para uma percepção da História da América Latina de forma integrada.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo traçamos um breve panorama acerca das relações históricas do Brasil e as demais nações latino-americanas. Refletimos sobre o "distanciamento" que os brasileiros mantêm em relação ao subcontinente e como o Ensino de História corrobora para diminuição/ressignificação desse isolamento para, por fim, identificarmos a multiplicidade de perspectivas inerentes ao livro didático. No segundo capítulo buscamos demonstrar os limites da contribuição desse material para uma abordagem consistente da história das populações originárias das Américas e em que medida contempla o que determina a lei 11.645/008. No terceiro, e último, capítulo selecionamos conteúdos que favorecem a percepção da América Latina integrada,

baseando-nos nas perspectivas historiográficas abertas pelos estudos comparados e conectados dos processos históricos latino-americanos.

1. O BRASIL E A AMÉRICA LATINA

A análise aqui proposta parte da recorrente afirmação de que existe um distanciamento sociocultural entre o Brasil e a região geopolítica e cultural na qual esta inserido: a América Latina. Embora tenha ocorrido uma aproximação gradativa no plano político e econômico, sobretudo, devido a formação de blocos regionais, acordos diplomáticos e cooperativos, os brasileiros, de modo geral, resistem a assumir uma proximidade identitária com a América Latina, mesmo tendo ciência de sua ligação histórica, cultural e geopolítica com os países vizinhos. Essa relação torna-se, assim, permeada por contradições que remetem à afirmação da historiadora Maria Lígia Coelho Prado: "Podemos afirmar igualmente que - como dois polos que se atraem e se repelem - o Brasil é, e ao mesmo tempo, não é América Latina"(PRADO, 2001, p.127).

São múltiplos os fatores que atuaram na configuração desse isolamento. “A tradicional barreira do idioma, acrescida de uma conduta tradicionalmente altiva dos brasileiros, contribuiu durante muito tempo para manter o Brasil como uma espécie de “outra América” entre os vizinhos.” (CRESPO, 2006, p.21). O passado histórico do subcontinente, do mesmo modo, é um elemento que contribuiu de forma incisiva para a conformação de uma maneira de pensar a história do Brasil desarticulada do contexto latino-americano. Segundo Regina Crespo:

O seu singular processo de independência política e sua particular conformação como Estado nacional foram provavelmente os fatores mais importantes para produzir e difundir, entre os brasileiros, uma poderosa imagem de estabilidade, materializada justamente na ideia de que pertenciam a um país que havia florescido como um grande e sólido império rodeado por pequenas e conflitivas repúblicas. Tal imagem alimentou por muito tempo interpretações que tinham como principal característica justificar o isolamento do país no subcontinente (CRESPO,2006, p. 25).

Após as lutas de independência na América, a situação política das ex-colônias hispânicas destoava fortemente da situação brasileira. O Brasil foi a única nação americana a adotar a monarquia como forma de governo, enquanto as demais nações optaram pelo sistema republicano. O processo de formação das novas repúblicas americanas foi conturbado e permeado por uma série de conflitos internos, no Império brasileiro "interpretavam essas dificuldades como expressão da anarquia e da desordem

características dos regimes republicanos [...] desqualificavam as 'republicuetas' frágeis, incapazes de fazer frente ao "gigante brasileiro" (CAPELATO, 2000, p. 407). Em contrapartida, "os vizinhos republicanos criticavam, o regime imperial e escravocrata. Orgulhosos de terem se integrado na modernidade, afirmavam que as instituições brasileiras eram retrógradas[...]representante[s] do 'Antigo Regime' e da 'contrarrevolução' na América." (CAPELATO, 2000, p. 408).

A consolidação de uma identidade nacional para o Brasil tornou urgente à formação de laços de pertencimento que gerassem um sentimento de patriotismo e agregassem todos os cidadãos em torno da nação. Nesse processo, a diferenciação com o outro foi um elemento fundamental. Como observa Maria Ligia Prado: "Se a identidade tem como foco a semelhança, ela produz, em contrapartida, a diferença [...]. Ao lado das afirmações de homogeneização positivas, produzem-se perspectivas que ignoram, desdenham, discriminam, excluem, atacam o outro, o diferente. Assim, identidade/alteridade forma um par indissolúvel"(PRADO, 2009, p.67).

A nação, nessa perspectiva se insere no universo do simbólico, porque tem valor simbólico para os seus compatriotas, estabelece a ideia de um "nós" coletivo independente das desigualdades e hierarquias que a compõe. A nação é assim concebida como uma "comunidade limitada", pois, "mesmo a maior delas [...]possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais existem outras nações"(ANDERSON, 2008, p. 33).

A identidade nacional brasileira forjou-se com base em uma posição dicotômica com os países vizinhos: a monarquia brasileira representou-se como sinônimo de centralização política, ordem e civilização, em contraponto direto com as Repúblicas hispano-americanas, descritas como expressão da instabilidade política, da desordem e da barbárie. Desse modo, já no século XIX as tentativas de consolidação de identidade nacional brasileira integrada ao continente não obtiveram sucesso. (SANTOS, 2013, p. 399. Apud NADAI, 1988, p. 111). Isto resultou no desinteresse e desconhecimento histórico-cultural sobre o continente a longo prazo.

A nossa identidade nacional foi forjada sob o princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã (BITTENCOURT, 2005, p. 6). Os modelos teóricos utilizados no Brasil para pensar a América estavam subordinados a concepções e valores europeus que correspondiam a projetos políticos dominantes no

país. A oposição entre civilização e barbárie, progresso e atraso eram ferramentas explicativas espelhadas em teorias que embasavam as argumentações de intelectuais para justificar uma suposta superioridade civilizacional brasileira em relação aos hispano-americanos.

Maria Ligia Prado, analisando os primórdios da formação do Estado Nacional brasileiro no século XIX, demonstra que os discursos que separavam Brasil e a América Latina foram construídos pela intelectualidade da época e difundidos por instituições oficiais. As interpretações desses intelectuais foram reiteradas em discursos políticos, na imprensa brasileira, em materiais didáticos e, com isso, legitimaram um imaginário social que distanciava o Brasil da América Latina. Segundo Maria Ligia Prado:

Todos esses autores elaboraram um discurso original — recheado de ideias, imagens e símbolos - que fundou uma interpretação brasileira sobre o mundo hispano-americano. Penso que a repetição continuada dos mesmos argumentos contribuiu para a constituição de um imaginário - que acabou por formar uma memória coletiva - sobre a outra América, dissociando-a, separando-a do Brasil (PRADO, 2001, p. 128).

Esses discursos emanavam, sobretudo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, com a finalidade de coletar documentos e incentivar o Ensino da História do Brasil. A historiografia produzida pelos intelectuais que compunham o IHGB, responsáveis por escrever a história oficial do Brasil, consagravam a monarquia como o tipo de governo ideal, opondo a Monarquia Brasileira, "unida", "centralizada", e, portanto, "forte", às "caóticas" e "desunidas" repúblicas herdeiras da colonização hispânica. Essa visão das repúblicas sul-americanas foi transportada para o discurso oficial que classificava nossos vizinhos como desorganizados, incivilizados e bárbaros.

Prado destaca a importância do intelectual alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, vencedor do primeiro concurso promovido pelo IHGB que elegeu seu trabalho como a melhor proposta de escrita da História do Brasil. Seus textos tiveram significativa projeção e inauguraram uma linhagem interpretativa sobre a História do Brasil que serviu de base para outros historiadores e para a legitimação do Império.

[...]. Afirmava ele, em 1843 — portanto, quando o Rio Grande do Sul lutava por uma república separatista - em seu artigo, que no Brasil, havia muita gente com "ideias políticas imaturas". Referia-se às ideias republicanas, que ele repudiava. Entendia que se devia escrever a História do Brasil, pensando fundamentalmente nesses republicanos, pois era preciso convencê-los da inexequibilidade de seus projetos "utópicos", da inconveniência dessas discussões e da necessidade "de uma Monarquia em um país onde há um tão grande número de escravos". Para ele, o Brasil apenas começava a entender-se como um todo unido e por isso mesmo, urgia que o historiador procurasse "provar que o Brasil, país tão vasto e rico em fontes variadíssimas de ventura e prosperidade civil, alcançará o seu mais favorável desenvolvimento, se chegar, firmes os seus habitantes na sustentação da Monarquia, a estabelecer, por uma sábia organização entre todas as províncias, relações recíprocas" (PRADO, 2001, p. 129).

Prado aponta ainda o pioneirismo das interpretações de Francisco Adolfo Varnhagen, visconde de Porto Seguro e sócio emérito do I.H.G.B. A historiografia produzida por Varnhagen "louvava a figura de D. Pedro I e invocava a Divina Providência como guardiã da unidade nacional. O destino unitário do Brasil, nas páginas do Visconde de Porto Seguro, revelava-se, desde o período colonial, com a vitória portuguesa/brasileira sobre as assim denominadas invasões estrangeiras"(PRADO, 2001, p. 128). Varnhagen justificava o insucesso de revoltas de cunho republicano como a Inconfidência Mineira, a Revolta dos Alfaiates e a Revolução Pernambucana, como fruto da intercessão da Divina Providência, que amparava o Brasil em favor da integridade e contra a ameaça republicana que assolava os países vizinhos.

Por outro lado, os demais países latino-americanos também enxergavam de forma negativa as estruturas da monarquia brasileira, consideravam-na como a forma de governo derivado da barbárie instaurada pela colonização ibérica. Domingo Faustino Sarmiento, político argentino que viajou pelo Brasil nesse período, teceu pesadas críticas diante "das estranhezas" que observou no país vizinho:

Em primeiro lugar, ele estava nos "trópicos", sobre os quais tinha os mais negativos sentimentos, seguindo a leitura de Montesquieu. Em segundo lugar, o Brasil era a terra da escravidão, que se apresentava no Rio de Janeiro "em toda sua deformidade". Sua visão negativa sobre o Brasil relacionava-se ao convívio entre brancos e escravos, já que os negros eram "incapazes de elevar-se às altas regiões da civilização". "A raça branca no Rio de Janeiro está castigada pelas doenças africanas, que participam do caráter odioso e deforme das degenerações dos trópicos, nos quais o que não chega a ser belo, é monstruoso e repugnante"(PRADO, 2001, p. 131).

Com o advento da República ocorreu uma tímida aproximação no âmbito político entre o Brasil e outros países da região, principalmente com a Argentina, mas, devido à persistência das rivalidades do período anterior e de disputas na região do Prata essa aproximação logo se esfacelou. Os intelectuais republicanos continuavam alimentado as mesmas visões negativas que circulavam sobre "a outra América" durante o período monárquico. No entanto, as concepções e anseios para o futuro da jovem República brasileira divergiam entre esses intelectuais. Para muitos, a melhor alternativa para atingir o progresso estaria na importação do modelo de governo norte-americano, os demais se opunham veementemente a tal possibilidade.

Os Estados Unidos emergiram como a grande potência regional no final do século XIX. A partir da criação da política do pan-americanismo, isto é, de "solidariedade americana no continente", os norte-americanos objetivaram atrair todos os países do continente para sua zona de influência política e econômica. Conforme Capelato, o desenvolvimento do pan-americanismo tornou-se objeto de reflexões em inúmeras obras de intelectuais brasileiros durante esse período até a década de 1920¹². Muitos desses autores criticavam o alargamento da influência dos Estados Unidos na América e denunciavam as ambições imperialistas dos estadunidenses na região. Simultaneamente, teciam comentários negativos sobre a América Hispânica e produziam teorias sobre o seu "atraso civilizacional". As interpretações desses homens eram geralmente marcadas pelos estereótipos mencionados acima: "Repúblicas doentes", "selvagens" "desordeiras". Portanto, mesmo com a adoção do sistema político predominante entre os países vizinhos, o Brasil continuou mantendo uma postura de superioridade em relação a eles.

Houve, porém, algumas vozes dissonantes nesse panorama no início do século XX. Nesse sentido, Capelato destaca o pioneirismo das interpretações de Manoel Bonfim, uma das poucas vozes que contrastavam com as ideias difundidas pelos intelectuais europeus e brasileiros. Bonfim era médico, mas sua vida profissional foi dedicada à educação, foi um dos poucos intelectuais republicanos que dedicou suas obras a pensar o Brasil dentro do contexto da América Latina.¹³ Bonfim criticou as

12 Dentre esses intelectuais, a autora cita o monarquista Eduardo Prado, o escritor Oliveira Lima e o educador e crítico literário José Verissimo.

13 A tese de doutorado da historiadora Katia Baggio é uma referência fundamental para conhecermos o pensamento de Manuel Bonfim e seus contemporâneos. Ver: BAGGIO, Kátia. A "Outra" América: A América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas republicanas. Tese de

visões degenerativas que os europeus reproduziam sobre o subcontinente, alegando a ignorância e os interesses econômicos desses pela região; defendeu a necessidade de unidade entre essas nações, tendo em vista o desenvolvimento do subcontinente; alertou para o gradual domínio dos norte-americanos na região mascarado pela política do pan-americanismo; condenou a intervenção do Brasil na região do Prata e denunciou a violência do Brasil na Guerra do Paraguai, desqualificando os argumentos do ataque brasileiro. Segundo Capelato, "Bonfin dessacralizou mitos e utopias arraigadas no imaginário brasileiro, apresentou uma interpretação crítica da política externa brasileira, glorificada pelos construtores da memória nacional[...]por ter denunciado os interesses do Brasil no Prata e as atrocidades da Guerra do Paraguai" (CAPELATO, 2000, p. 297).

Na década de 1930 esse panorama começaria a mudar. A ameaça real à soberania e ao desenvolvimento econômico da América Latina, advinda da política imperialista dos Estados Unidos na região, resultaria em propostas de união entre as nações latino-americanas. A intervenção dos norte-americanos na Nicarágua (1928) marcou o início das relações de cooperação entre as nações. Após a invasão da Nicarágua realizaram-se sucessivas conferências¹⁴ pela luta do princípio de não intervenção no subcontinente, essas conferências inauguram um intercâmbio entre brasileiros e hispano-americanos¹⁵.

Cabe ressaltar que, de acordo com Rafael Leporace Farret e Simone Rodrigues Pinto, a gênese e a difusão da terminologia "América Latina"¹⁶ está expressamente

Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

14 As conferências se seguiram em: Havana (1928); Buenos Aires (1936); Panamá (1939); Havana (1940) e no Rio de Janeiro (1942)

15 Capelato salienta a aproximação do então presidente brasileiro Getúlio Vargas com o presidente argentino Augustin Pedro Justo. Em nome da unidade americana foi firmado um acordo entre os dois presidentes, integrando-se posteriormente a Guatemala, México e Colômbia ao acordo. O acordo estipulava a revisão dos manuais escolares: "os dois Estados se obrigavam a purgar, dos respectivos textos do ensino de história nacional, expressões que pudessem contribuir para excitar o espírito da juventude, rebaixar o conceito moral dos países" (CAPELATO, 2000, p.299)

16 Farret e Pinto adotam como referencial bibliográfico a *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*, do filósofo uruguaio Arturo Ardao A abordagem da construção do nome "América Latina realizada por Ardão rompe com uma historiografia iniciada na década de 1960 pelo historiador norte-americano John Leddy Phelan . A tese de Phelan credits a gênese e a difusão do nome de "América Latina" aos franceses, de acordo com essa interpretação o nome 'América Latina', surgiu no contexto do panlatismo, ideologia que "objetivava subjugar as nações hispano-americanas ao poderio francês, e ao mesmo tempo visava diminuir a área de atuação da política imperialista dos Estados Unidos. Seu ponto central era a aproximação cultural entre a França e as nascentes repúblicas de língua espanhola, a partir de uma união "latina" intercontinental, mas que obviamente teria a França como liderança"(FARRET, PINTO, 2011, p. 35). Segundo Quijada "tan grande fue el éxito de esta interpretación, que hoy no se pone en duda que sea ésta la única y 'verdadera' génesis del nombre "América Latina". Dicho en otras palabras, esta version se ha convertido en 'autoridad'"(QUIJADA, 1998, p. 597). Desse modo, a

relacionada com a luta contra a intervencionismo norte-americano no subcontinente. Os autores demonstram que a expressão e a ideia "América Latina" surgiu para se referir aos países localizados nessa região geográfica devido às suas proximidades históricas e a condição periférica dentro do capitalismo mundial. A apropriação do termo "América" pelos norte-americanos contribuiu para definição de outro termo que os contrapusesse aos vizinhos do norte. Dentre as alternativas que apareceram ao longo do período, "América Latina foi a que se consagrou"¹⁷. De certa forma, "América Latina" se configurou como a antítese de "América Saxônica", filiação étnica da qual os norte-americanos eram herdeiros. No entanto, a criação do termo transcende a uma questão meramente semântica, revela a compreensão da identidade destes países e povos, além de estar relacionado ao conjunto de problemas que essas nações se dispuseram a enfrentar juntas. Conforme Farret e Pinto (2011, p. 34):

No fundo, tal mudança teria obedecido a uma maior consciência do que constituía a identidade cultural do grupo de países que formavam a antiga América espanhola, e que em função das constantes tentativas de agressão de que eram objeto desde o momento da Independência, tentavam se mostrar perante a comunidade internacional como países livres e unidos por uma série de interesses e vínculos culturais.

No período pós Segunda Guerra Mundial, Capelato aponta uma dicotomia em relação a unidade entre os países americanos: "de um lado, a tentativa de constituição identidade latino-americana; de outro lado, a institucionalização do sistema interamericano que, além de englobar os Estados Unidos, confirmava e legitimava sua liderança política ao continente"(CAPELATO, 2000, p.302).

Paralelamente ao aumento da influência dos norte-americanos na América foi criada a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL)¹⁸, em 1948. Esta visava contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações para a valorização da região e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com

interpretação sobre o tema realizada pelo uruguaio Ardao, inaugura uma nova vertente historiográfica sobre o tema, que ainda é pouco conhecida, mas significativa, pois restitui o protagonismo histórico da construção do nome da região aos hispano-americanos.

17 Diferente da nomenclatura "América" que não partiu da autodenominação dos habitantes do continente, e sim dos europeus, a terminologia "América Latina" foi cunhada pelos próprios habitantes locais, especificamente pela elite político-econômica crioula da América espanhola. Cabe ressaltar que os brasileiros não tiveram participação nesse processo histórico de construção terminológica e identitária da América Latina.

18A CEPAL foi uma das primeiras organizações a convencionar o termo América Latina.

as outras nações do mundo. Segundo Regina Crespo, a criação da CEPAL é um momento significativo no processo de integração da América Latina pois, "abriu espaço para o surgimento de intelectuais que, preocupados com a inserção econômica e política dos países latino-americanos e do continente em seu conjunto no contexto internacional, passaram a analisar o tema da dependência"(CRESPO, 2006, p. 26). É importante destacar que o Brasil seguiu uma política oposta, mantendo-se partidário dos princípios pan-americanistas, inclinou-se aos interesses dos norte-americanos e, novamente, distanciou-se das outras nações latino-americanas nesse momento.

Nas décadas de 1950 e 1960 é possível observar a formação de alianças entre o Brasil e alguns de seus vizinhos, sobretudo com a Argentina, em algumas iniciativas de Juscelino Kubitschek¹⁹ e de Jânio Quadros²⁰. No entanto, a política desenvolvimentista praticada durante essas duas décadas, aliada à prosperidade econômica resultante dos benefícios da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, fez ressurgir um nacionalismo imperialista do período monárquico. O sucesso econômico do Brasil nesse período contribuiu para reforçar, uma vez mais, uma postura altiva entre os brasileiros, e a avivar a ideia de que pertenciam a uma grande potência circundada por repúblicas falidas. Nesse contexto, as imagens que inferiorizavam os hispano-americanos no período imperial foram evocadas com o objetivo de justificar uma suposta hegemonia do Brasil no subcontinente. De acordo com Capelato:

As esperanças de grandeza e liderança do país foram reavivadas e, nesse contexto, a superioridade do Brasil em relação aos outros países da América Hispânica foi alardeada através de campanha publicitária sobre o crescimento econômico, e voltaram à tona referências desabonadoras em relação a outros países da América Latina. O Brasil era estampado na imprensa como "o líder do continente. [...]Para fazer contraste com as benesses do Brasil, golpes e atentados ocorridos em outros países do continente americano eram alardeados, remontando as imagens negativas sobre eles (CAPELATO, 2000, p.305).

19Durante o governo de Juscelino, Capelato destaca a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e da Associação Americana de Livre Comércio (ALALC) geradas pelo clima de entendimento entre as nações latino-americanas.

20 No governo de Jânio Quadros foi firmado um "Convênio de Amizade com a Argentina" "pelo qual instituíram um sistema permanente de consulta e informações, como primeiro passo para maior integração entre os dois países, não só em nível econômico, mas também político e cultural" (CAPELATO, 2000, p.304).

A inflexão de perspectiva nas relações entre o Brasil e América Latina só veio a ocorrer no final do século XX. A decadência da velha organização mundial, o redirecionamento do conflito Leste-Oeste para o conflito Norte-Sul e, por fim, o colapso das Ditaduras Militares na década desencadearam alterações significativas nos cenários nacionais e regional latino-americano. A integração regional, a partir dos anos 1980, se mostrou uma alternativa frente as crises que assolaram a maior parte dos países da América após os términos dos regimes militares, acirrada pelo choque do petróleo de 1979. Nesse período novos padrões de relacionamento internacional começaram a se delinear tendo em vista o fortalecimento da economia, nesse contexto regiões consideradas periféricas começaram a se inserir no processo de globalização da economia.

O marco da redefinição das relações entre o Brasil e os seus vizinhos foi dado com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em 1991. O Mercosul nasceu com o objetivo de promover a integração econômica entre os países membros, afim de fortalecer e ampliar as trocas comerciais por meio da constituição de um mercado comum. Desde então, o debate sobre a identidade latino-americana nunca foi tão atual. Para Capelato, a criação do MERCOSUL significou "a tomada de consciência de o Brasil faz parte da América Latina e, como tal enfrenta as dificuldades advindas da posição histórica que a região ocupa na América e no mundo"(CAPELATO, 2000, p. 316)

As reflexões apresentadas sobre a origem no nome “América Latina” e o percurso histórico da relação político-cultural do Brasil com o subcontinente a que pertence pretendeu apresentar as bases de um problema identitário de longa duração, manifestado de forma dicotômica e/ou conflituosa a partir de usos e discursos políticos variados. Entendemos que explorar esse impasse do ponto de vista historiográfico permite identificar diversificadas facetas de sua constituição e modos de compreendê-lo para superá-lo. O Ensino de História e, em particular, os livros didáticos constituem uma das manifestações importantes desses esforços de construção identitária, na medida em que apresentam narrativas históricas aprovadas pelas políticas educacionais brasileiras, endossadas pelas instituições de ensino estaduais e seus professores de história e, assim, alcançando milhares de pessoas.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO DOS BRASILEIROS COM A AMÉRICA LATINA

Estudos recentes a respeito do ensino de História da América Latina apontam um quadro pouco favorável para se realizar no terreno social e cultural um incentivo a uma maior integração do Brasil na América Latina. Observa-se que os brasileiros, em geral, continuam relutando a se enxergarem como parte de um subcontinente ao qual estão ligados, sobretudo, por elementos histórico-culturais.

Para Letícia Tancredi, especialista nas áreas de Política Externa Brasileira e Integração Sul-Americana, este sentimento está presente principalmente no discurso da elite econômica e sociais brasileira "que por vezes posiciona-se criticamente em relação à integração regional, preferindo uma política externa que priorize as organizações internacionais e as relações com os países desenvolvidos"(TRACREDI, 2016, p.16). Segundo a autora, essa elite desempenha uma função estrutural na difusão da não aceitação da identidade latino-americana no conjunto da sociedade. Conforme a autora, ao "manter o controle sobre os grandes meios midiáticos, as informações que chegam para as classes média e baixa pouco falam de América Latina, fazendo com que essas classes incorporem a visão e o discurso elitista acerca desta região"(TRANCREDI, 2016, p.17). Desse modo, as elites políticas e econômicas do país sustentam a ausência ou desvalorização do conhecimento qualificado sobre os países vizinhos por meio de distorções, materializadas em representações estereotipadas e generalizações sobre o subcontinente. Nas palavras de Trancredi:

A posição muitas vezes discriminatória em relação à realidade da região em que o país se insere faz com que a maioria da sociedade brasileira ou desconheça ou posicione-se contra os processos de integração regional sul-americana, tendendo a considerar desvantajoso que o país empreenda tantos esforços políticos e econômicos na aproximação de países vizinhos, desconhecendo de que forma a "outra" América poderia acrescentar a país de tamanho peso e aspirações como o Brasil (TRANCREDI, 2016, p.17).

"Num país de estrutura partidária frágil como a do Brasil, os jornais e os meios de comunicação em geral exercem papel semelhante aos dos partidos, chegando a sobrepujá-los" (CAPELATO, 2015, p.128). Eles possuem um papel ideológico

importante ao transformar uma verdade de classe num senso comum, que ao ser apropriada pelas demais classes sociais se consolida como uma verdade coletiva. Devido ao seu grande poder de alcance e a influência que tem na sociedade, de manipular a opinião pública, as mídias, em geral, são consideradas como "o quarto poder" dentro do Estado. Portanto, ao exercer o monopólio sobre esses meios de comunicação de massa, é particularmente fácil, para elite dominante do país censurar as informações conforme seus interesses de grupo.

Todavia, deve-se ressaltar que a relação da elite com a sociedade não deve ser pensada de forma unilateral, pois assim, as demais camadas sociais constituíram-se num instrumento passivo diante dos interesses das elites. O sentimento de negação arraigado no inconsciente coletivo da sociedade e naturalizados pelo senso comum, contribui para a aceitação dos discursos de alteridade que circulam na mídia sobre a região. Para que ocorra a ruptura com essa mentalidade introjetada ao longo de séculos é preciso ressignificar o imaginário coletivo com referências afirmativas, que valorizem a região como um lugar singular, complexo, interessante, diferente dos demais, mas não menor. Pois, como afirma Pesavento: "a identidade se constrói em torno de elementos de positividade, que agregue as pessoas em torno de atributos e características valorizados [...] a identidade responde a necessidade de acreditar em algo positivo e que o indivíduo possa acreditar como pertencente"(PESAVENTO, 2008, p. 91).

O Ensino de História, nesse contexto, é considerado uma via para refletirmos e propormos alternativas de superação deste problema sociocultural. Como espaço de circulação e consolidação de saberes, representações, ideias e símbolos que contribuem para a construção de imaginários e práticas entre os alunos. Nessa perspectiva, o Ensino de História torna-se estratégico na formação de identidades e, em particular, para formação de uma identidade latino-americana.

Os saberes históricos veiculados e difundidos no ensino de História são fundamentais para desenvolver a criticidade dos alunos. Através deles são inculcados sentimentos, valores e comportamentos que embasarão as concepções e opiniões dos futuros adultos/cidadãos. Assim como, serão transmitidas as memórias históricas escolhidas para constituir imaginários e memórias coletivas sobre as sociedades. Podemos afirmar que "ensinar História é, também construir nos alunos uma memória comum, permeada pelo reconhecimento de uma cultura. [...] A memória é, assim, fonte de ressignificação do passado e pode ajudar a compreender quem somos, para onde

vamos e o que fazemos"(MARÇAL, LIMA, 2014, p.1). Por isso, as memórias disseminadas e apropriadas pelos alunos sobre a História da América Latina têm um papel relevante na superação da mentalidade de negação de nosso passado/presente como latino-americanos.

De acordo com Jaime e Carla Pinsky, "o conhecimento histórico, por si próprio, carrega um profundo potencial transformador, dispensando interpretações apressadas, feitas sob o impacto das circunstâncias acaloradas"(PINSK, PINSK, 2013, p.28). Logo, o saber histórico é um agente que transforma o aluno em sujeito histórico, possibilitando que ele tenha uma ação crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido, posicionando-se frente aos padrões sociais vigentes e preparando sujeitos para o exercício da cidadania.

Sabe-se que o Ensino de História foi estruturado, a partir do século XIX, tendo em vista seu papel pedagógico na constituição da identidade nacional brasileira. Uma identidade nacional moldada em torno do Estado-nação criada por setores sociais que dominaram, entre nós, o poder político e econômico a partir de 1822" (BITTENCOURT, 2005, p.6). No entanto, como pondera Bittencourt, parece paradoxal a percurso do ensino de História do Brasil na construção da identidade nacional. A História do Brasil foi incluída nos currículos escolares, de forma obrigatória, com o intuito de contribuir para a constituição de uma identidade nacional, porém, mais serviu de apêndices de para uma História Universal ou Europeia.

De caráter nacionalista e eurocêntrica, a História como disciplina escolar, reforçava a perspectiva brasileira com relação a seu distanciamento dos demais países latino-americanos. O Ensino de História da América, do mesmo modo, foi alicerçado sobre os mesmos pilares: "identidade, nacionalismo e civilização foram as concepções que nortearam os conflitos em torno da seleção da temática americana na cultura escolar, ora incluindo, ora excluindo um pensar sobre os povos americanos"(DIAS, 1999, p. 36)

Ao longo da trajetória da História como disciplina as atribuições concernentes ao fortalecimento de uma nação sofreram mudanças. Mas, foi somente no final do século XX que os objetivos desse ensino voltaram-se para a construção de identidades variadas. Para além da formação de uma identidade nacional, existiu um interesse em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos, fossem eles de classe, étnicos, de

gênero, religiosos, assim como regionais. No que se refere à História da América, de acordo com Bittencourt:

Ao percorrermos a história da disciplina no que se refere à história da América na constituição de identidades é possível perceber mudanças quanto ao seu papel. A história da América como apêndice de uma história universal serviu para reforçar a identidade nacional criada para consolidar o pertencimento da nação criada pelo Estado uma civilização branca e cristã. A partir da necessidade de se projetar o futuro do país no mundo do capitalismo industrial, a América passou a ser apresentada em dois mundos separados e em constante confronto: o desenvolvido responsável pela dominação de um conjunto de países identificados como América Latina atrasado e subdesenvolvido. E, finalmente no decorrer dos anos de 1990 as finalidades do ensino de História da América passaram a integrar o conjunto de temas em fase de consolidação que remetem à constituição de identidades múltiplas, muitas delas ligadas aos projetos econômicos e políticos que buscam saídas para os países latino-americanos dentro do atual estágio do capitalismo (BITTENCOURT, 2005, p.14).

Como observa a autora, diante das transformações que ocorreram no cenário político²¹ e econômico mundial e nacional no final do século passado, o Ensino de História da América Latina passou a ser preconizado como espaço privilegiado para a completa integração latino-americana. Os atuais projetos de integração entre os países latino-americanos têm ressaltado a relevância desse ensino para formação de uma identidade regional. No caso do MERCOSUL, a educação entrou na pauta da discussão desde o início da sua formação. Tendo em vista a necessidade de integração, não somente econômica, mas também política, social e cultural, entre os países que compõem o bloco regional, foi criado em 1991 o Setor Educacional do Mercosul (SEM)²². Segundo Iara Prado²³:

À ideia de mercado comum, que deu início ao Mercosul, nos moldes da União Europeia, agrega-se a necessidade da construção de um espaço físico,

21Essas transformações referidas pela autora são as mesmas comentas no primeiro tópico do trabalho, ocorridas ao término do período da Guerra Fria na década de 1980.

22 "Em 17 de dezembro de 1991, o Conselho do Mercado Comum (CMC), reunido em Brasília, decidiu, através da Resolução 07/91 do CMC, criar a Reunião de Ministros de Educação (RME), cuja função era propor, através do Grupo Mercado Comum, medidas visando à coordenação das políticas educacionais nos Estados Partes. Com a entrada em vigor da Reunião dos Ministros da Educação (RME), é institucionalizado o MERCOSUL educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)". (SANTIAGO, 2012, p.71)

23 Citação retirada do discurso proferido pela ex-Secretária de Educação Fundamental (Profa. Iara Prado) na abertura do IV Seminário Regional sobre o Ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL, realizado em 1997.

social e culturalmente integrado. E nesse sentido o papel da escola é fundamental. E, dentro da escola, é especialmente por meio do ensino da história e da geografia que podemos introduzir a formação, tão importante, da consciência cidadã e da consciência de tempo, espaço e fato histórico. Espaço que transcende a esfera do mercado e dos interesses econômicos e que, no contexto do Mercosul, deve ser o lugar em que toda a sociedade pode interagir em busca de sua identidade (PRADO, 1997, p.07).

O SEM tem por finalidade a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL através da negociação de políticas públicas, da elaboração e implementação de programas/projetos conjuntos e da promoção de encontros de pesquisadores do ensino de História. Conforme Adriana Santiago, das discussões decorrentes dos encontros desses pesquisadores, há o consenso de que os conteúdos referentes à América Latina no ensino de História dos países que fazem parte do MERCOSUL deveriam:

[...] valorizar o que existe de comum em suas trajetórias, para permitir a identificação de traços identitários comuns, favorecer o processo de integração regional e possibilitar um enfoque histórico centrado na América Latina, em que a “inclusão” de conteúdos no interior de uma história geral fosse realizada, para além do ponto de vista da Europa. Com isto, como eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos históricos específicos em cada país, foram definidos os estudos da história das sociedades e das culturas indígenas americanas, da diversidade cultural e dos aspectos comuns, da construção da democracia e do processo de integração na região. (SANTIAGO, 2012, p. 90).

Entretanto, como observa Bittencourt, "o problema que permanece refere-se à efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar"(BITTENCOURT, 2005, p.14). Esses conteúdos são realmente inseridos no cotidiano escolar? De que forma isso é feito? O conhecimento apropriado por esse meio viabiliza a formação da identidade e da integração regional latino-americana?

Nesse sentido, cabe ressaltar que a relação entre ensino e construção de identidades é uma questão que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionadas às Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Segundo os PCNs:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos

sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, 2002, p. 23).

Desse modo, o Ensino de História, pode colaborar com a problematização sobre a identidade latino-americana ao incorporar um conhecimento que supere a incompreensão cultural que os brasileiros possuem em relação à América Latina, valorizando as particularidades da história de cada país, de cada região, de cada grupo social, assim como as semelhanças. Para a historiadora Juliana Pirola, somente a percepção de uma história comum levará a identificação de interesses comuns, que poderão atuar na construção de interesses coletivos de futuro.

Santiago compreende "que não é possível ser ingênuo em pensar que a educação pode sozinha resolver o problema da integração, mas ela é um fator importante de formação e consolidação de uma integração, já que esta se realiza a partir do momento em que as partes se reconhecem, mutuamente, como diversas"(SANTIAGO, 2012, p. 70). Pensar em uma identidade latino-americana é trabalhar com uma educação que contribua para esse sentimento de pertencimento. Em suma, o ensino se apresenta como um desafio, mas, do mesmo modo, como lugar de combate ao desconhecimento que os brasileiros têm da região da qual fazem parte. Nesse contexto, as preocupações com a educação também devem perpassar pelos livros didáticos de história, pois além de objetos centrais no processo de ensino-aprendizagem, "são os textos desses livros que frequentemente legitimam um sentido cultural a ser transmitido" (SOUSA, 2015, p. 12).

1.3. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DE IMAGINÁRIOS E IDENTIDADES

Os livros didáticos possuem uma longa tradição na cultura escolar. Fazem parte do cotidiano de alunos e professores há, pelo menos, dois séculos, de tal modo que aqueles que os utilizam dificilmente refletem sobre suas características e natureza. É o instrumento mais utilizado nas práticas dos professores, e, em muitos casos, o único material didático que o discente tem acesso.

Conforme Allain Choppin, autor de referência sobre a temática, conceituar o livro didático, consiste em uma tarefa bastante complexa, e esta complexidade é fruto da

própria “complexidade do objeto e da multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p.552). Para Choppin:

A concepção de um livro didático insere-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializados, portanto cada vez mais numerosas. (CHOPPIN, 2004, p.554)

A familiaridade com esse objeto faz com que ele seja, frequentemente, considerado como um instrumento banal, facilmente reconhecido em meio a outros livros. Todavia, como observa Choppin, por trás desta aparente banalidade há um objeto de grande complexidade situado “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (CHOPPIN, 2004, p. 550).

O livro didático tem como uma de suas principais características a materialização da disciplina escolar. Assim, detém um lugar central na prática pedagógica, sistematizando, estruturando os conteúdos escolares a serem ensinados e fornecendo subsídio teórico para professores e alunos. Nesse sentido, os manuais didáticos tornam-se “um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). O próprio Ministério da Educação (MEC) reconheceu o significado desse instrumento no contexto do Ensino Básico brasileiro:

[Os livros didáticos] Tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BRASIL, 2001, p. 29).

A dimensão pedagógica do livro didático também envolve os métodos e técnicas de aprendizagem a serem empregadas no cotidiano escolar. Por meio de exercícios, atividades, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e/ou individual que, "segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos,

favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc"(CHOPPIN, 2004, p. 553). Ademais, caracteriza-se como apoio ao planejamento do docente, pois, geralmente, sem o suporte de outros materiais didáticos, o professor fundamenta-se nos livros para preparar seus planos de aula.

Para além da esfera pedagógica o livro didático deve ser entendido como um produto de negociação de diferentes instâncias que atuam na sua produção e circulação. "Quando pensamos sobre um livro didático e olhamos para suas imagens, fotografias, informações e diagramações, normalmente não pensamos na série de negociações que foram estabelecidas para que aquelas palavras e imagens estivessem ali. Não pensamos no porquê daquelas opções" (SOARES, 2014, p.57). Diversos agentes são determinantes na definição do que será reproduzido nesses materiais, entre esses estão os autores, as editoras, a economia, o mercado e o Estado. Essas diferentes instâncias estão imbricadas de diferentes maneiras, explícita ou implicitamente, negociando e disputando o poder de controle sobre ele. Para a historiadora e especialista em Educação Adriana Soares:

O livro didático produz significados através de um jogo de correlação de forças nos quais grupos "mais poderosos" atribuem e buscam impor significados aos seus leitores. Essas narrativas "vencedoras" acabam tornando o conhecimento imposto como normal, o verdadeiro, "científico", "universal", enquanto o outro se torna o diferente, o exótico. Também que não podemos ir para o lado totalmente oposto que privilegia o "outro", negando, desta vez, as concepções dominantes (SOARES, 2015, p.61).

O livro didático, enquanto objeto da cultura, tende a homogeneizar diversos discursos culturais, históricos, sociais e políticos, e a forjar um consenso sobre eles, a fim de apresentar um conhecimento sólido, distante de críticas. "Ao apresentar concepções de História, de tempo, de sociedade, de conduta social, de sujeito, e utilizando-se, para esse fim de estratégias discursivas e de apelos imagéticos, os autores estão, na realidade, impondo modelos tidos como realidades concretas de existência"(TOURINHO, 2015, p.23). Nesse processo de "produção de verdades" o livro didático acaba legitimando certos conhecimentos e marginalizando outros, conseqüentemente, inviabilizando a discussão da pluralidade de pensamentos e de visões possíveis sobre determinado conhecimento. Conforme Tania Regina de Luca:

Ensinar pressupõe escolhas, segmentações, ordenações e prescrição do que deve (ou não deve) ser lembrado, dos gestos, figuras e lutas que merecem (ou não merecem) ser comemorados e tais escolhas não se constituem em atos inocentes e/ou despidos de sentidos, e consequências sociais e políticas [...] os materiais didáticos não são imunes a tais contingências. (LUCA, 2010, p.3).

Os discursos e representações materializados nos livros didáticos estão relacionados aos interesses dos grupos que os forjam. Desse modo, a produção de um livro está imersa em relações de poder "muito complexas que envolvem os processos de produção, circulação e disseminação dos textos didáticos, pois estão vinculados a inter-relações de discursos de variados sujeitos e grupos sociais de diferentes entidades" (SOARES, 2014, p. 14).

O primeiro ator envolvido no processo de fabricação do livro é o autor, os livros didáticos estão imbuídos com as marcas ideológicas de seus autores manifestas nos textos didáticos através de suas opções teóricas e metodológicas. "Os autores de livros didáticos são sujeitos de seu tempo, detentores de valores, visões de mundo e experiências, possuindo uma autonomia, mesmo que de forma parcial, ao fazerem escolhas e atribuírem significados ao conteúdo a ser ensinado" (SOARES, 2014, p. 29). Realizam constantemente opções sobre qual conhecimento deverá estar presente em suas obras, utilizando uns enquanto descartam outros tipos de conhecimento.²⁴

Apesar da relativa liberdade que os autores detêm, eles estão submetidos aos editores que, por sua vez, são condicionados pelo mercado e pelas regras da indústria cultural. De acordo com Bittencourt: "os livros didáticos são produtos culturais fabricados por técnicos que determinam seus aspectos materiais, assim este caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligado ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista" (BITTENCOURT, 2008, p.301).

Nesse sentido, Soares ressalta que os editores selecionam o que acreditam que irá vender, conforme suas habilidades profissionais e convicções pessoais. "Os juízos

24 O nome que vai na capa do livro didático é só mais um ator desse processo. Além dele, é importante destacar a participação de técnicos responsáveis pela produção textual, gráfica, design e outros projetos visuais em geral presentes nos livros didáticos. Conforme Bittencourt: "essas interferências passam a influenciar na própria leitura e sentidos que os textos transmitem, incluindo a forma pela qual a página apresenta a informação (caixas de texto, uso de itálicos e/ou negrito para termos e conceitos básicos – as variadas ilustrações, coloridas ou não)" (BITTENCOURT, 2005, p. 303).

dos editores, delineados por uma longa experiência no mercado das ideias, determinam aquilo que chega aos leitores. Ao selecionar textos, editá-los, permitir sua legibilidade e trazê-los à atenção dos leitores, os profissionais do livro fornecem serviços que sobreviverão a todas as mudanças tecnológicas"(SOARES, 2014, p. 62).

Enquanto mercadoria, a produção de livros didáticos é regida pela lógica da sociedade capitalista, o que implica dizer que é uma mercadoria produzida com a finalidade de gerar lucros para quem a fábrica (as editoras) e, como tal, necessita vencer a concorrência, atender os consumidores (o Estado, os professores e alunos) e a demanda do produto. No que se refere às demandas e desafios enfrentados pelo mercado editorial de livros didáticos, além das questões econômicas, encontram-se as exigências dos órgãos oficiais e as expectativas sobre a recepção da obra por professores e alunos. Conforme Soares, tais demandas são importantes, na medida em que obrigam as editoras a atentar para o caráter pedagógico dos livros então somente para o seu valor de mercado.

A aquisição desses materiais é realizada pelo Ministério da Educação que, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), compra e distribui gratuitamente para os alunos da educação básica. As políticas públicas para os livros didáticos são representadas atualmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD foi implementado na década de 1980 pelo Decreto nº 91.542 de 19/08/1985, da sua criação até o início da década de 1990 o programa consistia na compra e distribuição de livros didáticos para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a partir de 1993, no governo de Fernando Henrique Cardoso ocorreram mudanças no PNLD, o atendimento foi ampliado para todos os alunos do ensino fundamental (da 1ª a 8ª séries) da rede pública de ensino, bem como, foi instituída uma avaliação dos livros didáticos a serem distribuídos. Suas finalidades atuais consistem em garantir a universalização do acesso ao livro didático no Brasil, com a distribuição²⁵ gratuita e continuada de obras em ciclos de três anos para todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio²⁶, e realizar uma avaliação pedagógica com intuito de selecionar obras "de qualidade", o resultado pode ser verificado no "Guia do

25 Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), órgão federal vinculado ao MEC (Ministério da Educação) responsável pela captação de recursos para investimento na Educação.

26 As obras de Ensino Médio passaram a ser incorporadas pelo PNLD em 2010, de acordo com o Decreto nº 7.084 de 27/01/2010

Livro Didático”, que contém resenhas de todos os livros recomendados, agrupadas por áreas do conhecimento para facilitar a escolha do professor.

No Brasil, a produção de livros didáticos movimentou grande parte do mercado editorial. De acordo com dados obtidos do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), dos 427.188.093 exemplares de livros produzidos no ano de 2016²⁷ cerca de 207.119.303 exemplares são de livros didáticos, o que corresponde a 48,48 %²⁸ do total de obras produzidos durante esse ano. O peso da lucratividade desse mercado na economia editorial tem originado frequentes fraudes, como relatam Eliecília Martins, Norma Sales e Cleber Sousa:

A “guerra” por esse mercado tão lucrativo acaba originando denúncias de que, em certas localidades, a escolha, na escola, poderia ser tendenciosa e unidirecional como no caso de uma cidade que optou pelos mesmos livros para todas as escolas do município. Nesse caso, foi constatada a pressão de três editoras dominantes. Enquanto o Guia do MEC oferecia 36 opções, os professores só conheceram três ou quatro publicações: as dos catálogos dessas editoras. Uma editora chegou a criar uma versão do Guia do MEC, contendo somente as publicações do seu catálogo, para que os professores confundissem os dois guias. Outra editora ofereceu benefícios, como promessas de melhoramento da quadra de esportes, em troca da opção, por parte da escola, de um determinado livro didático. (MARTINS, SALES, SOUSA, 2009, p. 19)

Além do papel desempenhado pelos autores, editoras e pelo mercado editorial, é importante sinalizar para a influência do poder público na produção desses materiais. O Estado atua nesse processo através de políticas públicas voltadas para o livro didático que, por meio de normas e avaliações, legitimam ou não as obras didáticas detentoras de conhecimento válido a ser transmitido para estudantes, ou seja, para que uma obra didática entre em circulação é necessário que ela seja avaliada e aprovada pelos órgãos oficiais governo. Para Bittencourt o caráter político educacional "representa a intervenção direta do governo brasileiro nos conteúdos da educação. Isso ocorre no sentido de ele controlar o saber, na medida em que determina o que se ensinar. Portanto, o livro didático, como símbolo oficial desse saber, transforma-se em instrumento de poder político". (BITTENCOURT, 2004, p. 310).

27 Didáticos, religiosos, biografias, dicionários, autoajuda, infantis, literatura, línguas, linguística, entre outros. .

28 Dados constam no Portal da Capes no site do SNEL. Consulta no site: www.snel.org.br

Para Martins, Sales e Sousa, considerando o processo de avaliação dos livros, o MEC, ao aprovar algumas obras e excluir outras, mostra como se deve ensinar, determinando visivelmente a forma e o conteúdo do livro didático atual. "A divulgação, pelo MEC, de que professores participam da seleção dos livros didáticos, leva a sociedade a crer que esses profissionais são os grandes responsáveis pela escolha do material usado pelos alunos. Nesse caso, tais publicações supririam as necessidades do processo de aprendizagem"(MARTINS, SALES, SOUSA, 2009, p.16). No entanto, trata-se de um discurso ilusório, já que os livros antes de chegar a esses sujeitos são selecionados previamente pelo Estado, que estabelece critérios e determina quais obras que lhe parecem mais apropriadas para atender os objetivos do ensino.

Ainda segundo os autores, esse processo de seleção determinado por um currículo rigidamente estabelecido resulta na padronização dos livros didáticos, desse modo, mesmo que tenham sido confeccionados por autores diferentes, de editoras diferentes, há uma padronização dos conteúdos, das atividades e de concepções entre esses livros. "Professores e alunos acabam tendo poucas opções, pois os livros parecem todos iguais. A escolha, nesse sentido, sai da dinâmica do processo, que é caracterizada como construção crítica e reflexiva, no sentido da participação social"(MARTINS, SALES, SOUSA, 2009, p.16).

Soares, entretanto, analisando as funções de autores de livros didáticos destaca que é preciso considerar o papel desse sujeito e de seus textos não somente como reprodutores de currículos e normas estabelecidas pelo poder público, conforme a autora:

Ele possui poder criativo no desafio de produzir um conhecimento que seja atraente, útil e considerado necessário ao seu público alvo. Se os textos didáticos fossem uma mera reprodução de um "conhecimento superior" inalterável que emana somente daquilo que vem do conhecimento científico, qual seria o sentido da existência de tantas obras didáticas em circulação e em concorrência no mercado se todas transmitissem a mesma coisa da mesma forma? Há um sujeito individual ou coletivo que tem um poder de decisão, assumindo o desafio de produzir um conhecimento, fazendo escolhas entre essas diversas influências, contingências e constrangimentos. (SOUSA, 2014, p. 28)

Pelo exposto, percebemos que o livro didático é fruto de um processo complexo, que envolve diversas instâncias e interesses até chegar ao seu consumidor

final, alunos e professores. Desse modo, ao avaliarmos a maneira como a História da América Latina é abordada nos livros didáticos utilizados por alunos e professores na U. E. B. Paulo VI, partimos da constatação de que não se trata de uma produção unilateral, confeccionada apenas por seus autores, ele é atravessado por uma pluralidade de vozes que indicam sua subjetividade, sua parcialidade e determinações.

2. HISTÓRIA INDÍGENA E EUROCENTRISMO NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Em 10 de março de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei nº 11.645²⁹ que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados do Brasil. A lei previa o reconhecimento e valorização da História Indígena no Brasil e atribuiu às áreas de Educação Artística, Literatura e História um papel especial na inserção e apresentação de conteúdos que demonstrassem a participação dos povos indígenas como originários e formadores do Estado Nacional brasileiro. Nesse sentido, o artigo 1º definiu:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Esta importante medida assegurou ao aluno a oportunidade de (re)conhecer e resgatar as matrizes culturais que fizeram parte da história do seu país e que são parte dos discursos identitários latino-americanos. Esperava-se que o reconhecimento e a valorização da história indígena como fundamento de políticas educacionais contribuíssem para a superação do eurocentrismo que caracteriza o ensino de história no Brasil.

Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes ressaltam como os livros didáticos, através de abordagens que enfatizam uma concepção “cega e torpe” do latino-americano, representam os povos indígenas como vítimas de um massacre histórico e incapazes de lutar e resistir. Segundo os autores:

29 BRASIL. Lei Nº 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

Não é difícil encontrar, nos livros didáticos, expressões como “Conquistadores e Conquistados”. “Europeus destemidos para enfrentar os mares desconhecidos” opondo-se a índios entregues ao “mais desolador sentimento de apatia” diante das danças encaradas como castigos de seus deuses (FERNANDEZ; MORAIS, 2010, p. 147).

Os livros didáticos analisados na pesquisa, mesmo tendo sua produção orientada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) posterior à lei nº 11.645/2008, mantiveram uma leitura da História do Brasil e da América Latina sob a perspectiva eurocêntrica. Neles observamos o predomínio de uma narrativa cronológica, que aborda a interpretação dos temas históricos como resultados de processos desencadeados pela Europa e que, por consequência, alija outros continentes e povos do protagonismo da sua própria história.

Um olhar preliminar e quantitativo da organização temática dos capítulos dos livros demonstra a significativa discrepância entre o espaço reservado para a História da Europa e os demais temas nos livros analisados. Dos quarenta e três capítulos que compõem os três livros da coleção, quinze referem-se exclusivamente a acontecimentos que ocorreram na Europa. Enquanto isso, sobre a História da América Latina a coleção apresenta apenas sete capítulos que se detém de forma menos superficial sobre o tema. Até a História do Brasil recebe um tratamento secundário. Neste caso, contamos oito capítulos sobre temas nacionais estruturados em narrativas que mesclam constantes e determinantes relações com a História da Europa Ocidental.

A abordagem da História Indígena aparece de forma mais elaborada no volume destinado à 1ª Série do Ensino Médio. Neste as autoras dedicam um capítulo para abordar as sociedades que habitavam a América Latina antes da chegada dos europeus. Centram sua abordagem na caracterização do modo de vida, aspectos sociais e políticos dos Incas, Maias, Astecas e Tupis. No entanto, este é o Capítulo 13, intitulado "As culturas indígenas americanas", um dos capítulos finais do livro. Os capítulos anteriores analisam diversos temas sobre a história europeia, incluindo um que apresenta a chegada dos europeus no território que depois denominariam de América Latina. Dessa forma, o primeiro contato do estudante do ensino médio com o que se conhece sobre os primórdios da História da América Latina leva-o a considerar que a História do continente americano teria iniciado ou adquirido sentindo a partir do momento em que os povos originários tomaram contato com a cultura europeia.

É importante esclarecer que o eurocentrismo é uma prática historiográfica que coloca a história da Europa no centro da história da humanidade. "A partir do 'núcleo civilizacional' Europa, civilizações se erguem e se desmoronam. Povos entram em cena, somente quando os pés europeus adentram e “desbravam” terras, regiões e continente." (MELO, 2016, p.1). Sob a perspectiva eurocêntrica, como observa Débora de Jesus Melo, os saberes e histórias europeias são tomadas como projetos globais, "criando-se um imaginário dominante do sistema mundo colonial/moderno. Em contrapartida, há uma subalternização de conhecimentos, culturas – tais como a africana, asiática e latino-americana – que são relegados à invisibilidade, reducionismo e classificações que imputam estigmas"(MELO, 2016, p.16).

Muryatan Santana Barbosa em um artigo intitulado: "Eurocentrismo e História: problemas e alternativas" demonstra a complexidade de conceituar esse fenômeno. Segundo o autor, existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas, para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma ou discurso. Inspirando-nos neste autor, tomaremos aqui a ideia de “eurocentrismo” como "ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental sobre os demais povos do mundo" ("BARBOSA2008, p.2)

Para Norberto Luiz Guarinello, o eurocentrismo consiste no legado epistemológico de uma historiografia iniciada no século XIX:

A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a História do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa: daí a sequência, que dominava muitos currículos escolares, mesmo em países não europeus, que vai de uma História Antiga (dividida entre Oriente Próximo, Grécia e Roma), uma História Medieval, uma Moderna e assim por diante, correspondendo a "idades" essencialmente europeias. (GUARINELLO, 2004, p. 1)

Essa organização eurocêntrica da narrativa desses materiais demonstra permanências de concepções que remontam à própria formação da História enquanto disciplina no século XIX e sua profunda articulação com as tradições de pensamento europeu. "A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica". (BITTENCOURT, 2005, p. 6). Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da história universal, que toma a História da Europa como central para o desenvolvimento da História de diferentes lugares seguindo o esquema quadripartite: "História Antiga", "Idade Média", "Moderna" e "Contemporânea". Portanto, apesar das propostas e legislações que propuseram-se a transformar o sentido eurocêntrico do Ensino da História, ainda constata-se a manutenção e a incapacidade de rompimento com essa herança de um ensino eurocêntrico, factual e linear.

2.2. AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO

Diante da relevância da temática indígena para a construção de um conhecimento histórico crítico e resistente às estruturas eurocêntricas de pensamento, deteremo-nos aqui na análise de dois capítulos do primeiro volume da coleção de livros didáticos em estudo, são eles: "Capítulo 12- A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo" e "Capítulo 13- As culturas indígenas americanas".

Nos dois capítulos, chamou-nos atenção a utilização das expressões "América pré-colombiana" e "índios pré-colombianos". A primeira serviu para designar o estado da região antes da chegada europeia, colocando em evidência a perspectiva de que a América só passa a ter história quando cruza o "caminho" da Europa. Já a expressão "índios pré-colombianos" pode ser considerada como equívoco, pois é uma classificação generalizante, que engloba em uma única categoria, culturas diversas e complexas: "Assim era o Império Inca, o mais antigo da América pré-colombiana" (BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p.214).

Embora não abarque as diversidades culturais desses grupos, o termo mais apropriado seria "índio/ indígena". Essa denominação foi utilizada indiscriminadamente pelos europeus que acreditaram ter chegado às índias orientais e denominaram

indistintamente os habitantes locais como "índios". No entanto, o conceito "índio" foi ressignificado pelos próprios povos indígenas ao longo dos séculos como um instrumento de luta política e identitária. Assim, conforme Paula Caleffi:

Sob a categoria "indígena[...] encontram-se diferentes grupos étnicos, diferentes tanto entre si, como das sociedades nacionais, os quais reivindicam parte de seus direitos baseados no princípio dos "Direitos Originários", desta forma o que inicialmente foi uma classificação identitária atribuída pelo colonizador, passou a ser uma categoria de luta e uma identidade que, de atribuída tornou-se politicamente operante, justamente por somar sob uma única classificação grupos étnicos diferenciados, que tiveram nesta soma, sua força aumentada.

Isto não significa, de forma alguma, que estes indígenas estejam abrindo mão de suas identidades específicas, pelo contrário é a partir desta união que as lutas por seus direitos têm atingido maiores êxitos, e são exatamente estes êxitos que lhes permitem conseguir viver cada vez melhor de acordo com suas pautas culturais. (CALEFFI, 2003, p. 21)

Outra terminologia que merece destaque é a expressão "descoberta". O termo é colocado entre aspas em todos os momentos em que é inserido no texto principal da obra, desse modo, o livro reconhece que há uma questão polêmica em torno dele. Entretanto, não há uma discussão ou algum comentário do motivo de utilizarem o termo dessa maneira: "O próprio 'descobrimento' do Brasil recebeu uma explicação teológica" (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 196).

Seria necessário, mesmo que de forma breve, problematizar essa denominação. A historiografia revisionista sobre o tema tem analisado a questão sob um outro ponto de vista, negando a ideia de "descoberta" e substituindo-a pelas concepções de "ocupação" e "invasão", com o objetivo de ressaltar o impacto da ação dos europeus na destruição dos modos de vida dos povos que viviam na América no século XV. Nesse sentido, o termo é embasado no etnocentrismo europeu que, por entenderem o mundo tomando parâmetro valorativo sua própria cultura, ignoraram a existência dos povos originários do continente. De acordo com Givaldo Oliveira:

Descobrimento ou conquista? Não se trata de mera preferência por palavras. Já em 1556, havia determinações do rei da Espanha proibindo o uso da palavra conquista. Desse modo, o conceito de descobrimento deve ser entendido na perspectiva histórica europeia, interessada em narrar a conquista

a partir da negação dos processos históricos que já aconteciam no continente americano antes da chegada do elemento branco. Entretanto, a América não era, como fizeram crer seus conquistadores, colonizadores e herdeiros, um imenso vazio continental habitado por esparsos bandos de selvagens primitivos e canibais. (OLIVEIRA, 2016, p.1)

As representações iniciais difundidas sobre o território americano e sobre seus habitantes são encontradas no subtópico "O encontro entre os europeus e americanos"(p. 195 Volume 1), presente no capítulo 12 ("A Expansão Ultramarina Europeia"). Tais representações referem-se às inúmeras imposições de mundo que os europeus submeteram as populações locais:

Os europeus introduziram na América uma série de animais e plantas até então desconhecidos pelos nativos. Com os europeus, também chegaram ao Novo Mundo suas instituições políticas, sua cultura cristã e doenças estranhas aos indígenas. Por sua vez, as notícias sobre as populações da América também viajaram pelo planeta, assim como as espécies animais. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p.195)

No mesmo tópico encontramos o primeiro recurso iconográfico utilizado para retratar esses povos (*ver figura 1*). A imagem dos nativos sucumbido a inúmeras doenças trazidas pelos europeus é emblemática, pois não retrata a configuração espacial existente, mas o novo recorte espacial resultante do contato das nações locais com o europeu. Não é um fato que não existiu, ou que pode ser anulado, no entanto, a história dos índios não deve ser vista apenas através do extermínio e subjugação, eles ofereciam resistência aos colonizadores e usavam de diversas estratégias de resistência contra a opressão e genocídio ao qual foram submetidos.

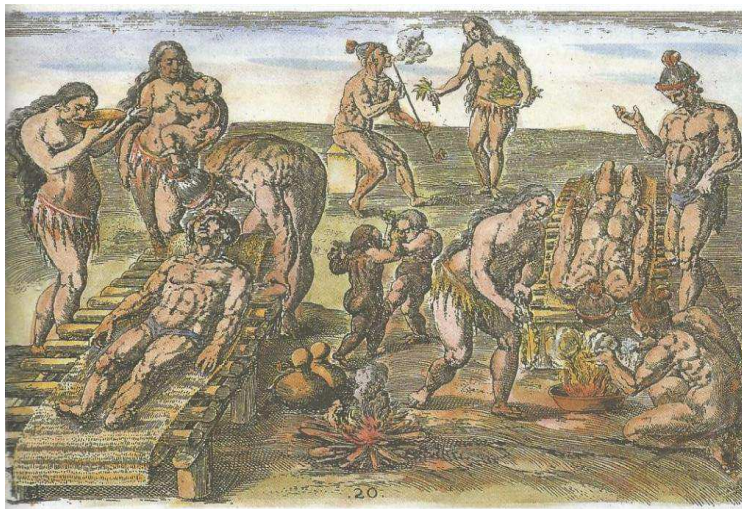


Figura 1: Imagem retirada livro didático destinado a 1º Série. Nativos americanos cuidam de pessoas contaminadas com doenças trazidas pelos europeus como sífilis e catapora. Gravura de Theodore Bry, c. 1590. Bry foi um pintor viajante belga, que ficou conhecido por esculpir imagens calcadas em cobre sobre o Novo Mundo a partir de um imaginário europeu difundido no século XVI. (Fonte: BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 195)

Posteriormente, no tópico “O olhar europeu sobre o desconhecido”, observamos uma sucessão de leituras sobre as percepções e representações do imaginário europeu acerca do "outro" americano. O próprio livro didático enfatiza o eurocentrismo dos registros e análises europeias sobre os povos locais. As autoras apontam o maniqueísmo presente nos relatos europeus da época, problematizando as fontes do período:

A leitura cristã feita do encontro dos europeus com os habitantes da América tinha forte conotação maniqueísta. De um lado, estava o "bem", simbolizado por Deus e pela busca do Paraíso; de outro, o "mal", representado pelo Diabo e o Inferno. Os nativos das Américas eram vistos pelos europeus de maneira contraditória. Por um lado, despertavam o imaginário do Paraíso não habitado por seres puros e inocentes; por outro lado, seus estranhos costumes, na visão dos europeus, provocavam o medo do Inferno. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p.196)

A abordagem das interpretações realizadas pelos europeus diante da realidade dos diferentes povos conhecidos é importante, pois pode ser um instrumento de estímulo a reflexões sobre posições dualistas ou maniqueístas a respeito da cultura e das sociedades indígenas. A análise crítica desses relatos impulsiona a desconstrução que ainda hoje sustenta determinado imaginário depreciativo em torno dos povos originários

das Américas. Sobre a perpetuação de imaginários coletivos historicamente construídos o historiador Luís Fernandes pondera:

Para alguns, o índio é selvagem, cruel, traiçoeiro. Para outros, ele é um ser puro, impregnado da inocência das crianças. Os que acreditam na sua pureza, idealizam-no, enquanto os que acreditam na selvageria, os temem índios. Em ambos os casos, a imagem construída a respeito dos povos indígenas é baseada em estereótipos, ou seja, ideias falsas que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um sem número de situações diversas. (FERNANDES, 1990, p. 15)

Os livros didáticos em questão também reforçam o etnocentrismo presente no imaginário europeu ao incluírem no corpo do texto um boxe intitulado: "O olhar europeu sobre o desconhecido", com um fragmento de texto retirado do livro "Inferno atlântico: demonologia e colonização", da historiadora Laura de Melo e Sousa.

[...][A descoberta da América colocara os europeus diante de um outro que o negava e o justificava – era o estado de natureza que conferia a identidade ao estado de cultura, era o espaço do paganismo e da idolatria que dava sentido à ação catequética [...]. Os demônios que os colonizadores viram nos rituais andinos, brasílicos ou nauas voltaram [...] a fustigar o imaginário do velho mundo. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 196)³⁰

Através do boxe fica perceptível para os alunos o destaque dado pelos europeus para o religioso no sentido de ressaltar a importância histórica da obra civilizatória europeia ao "Novo Mundo". Assim sendo, a missão religiosa justificaria a ação europeia e lhe conferia direito legítimo de conquista, posto que, o europeu tinha a missão divina de libertar essas sociedades dos demônios e da barbárie que os assolavam.

30 SOUSA, Laura de Melo E. **Inferno Atlântico: demonologia e colonização** (séculos XVII). São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 41.

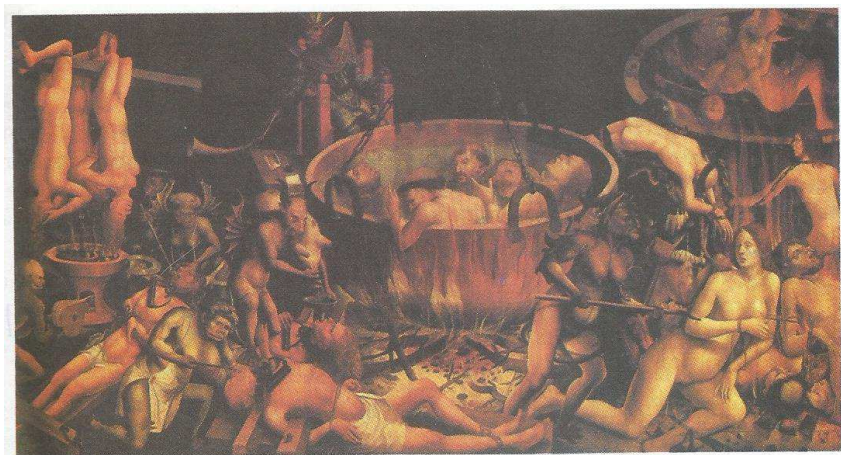


Figura 2: Imagem retirada do livro da 1ª série intitulada: "O Inferno", de autor desconhecido da primeira metade do século XVI. A imagem revela as representações que os europeus faziam das culturas indígenas americanas. (Fonte: BRAICK, MOTA, 2013, v.1, p. 196)

Desse modo, os discursos sobre a alteridade permeiam a narrativa didática desde o momento da inserção da história da América à história mundial, em meio ao processo de "Expansão ultramarina europeia". A alteridade, por sua vez, se revela nas interpretações do olhar europeu diante do "outro", que difere de seus padrões culturais. Para Sandra Pesavento esta é a modalidade mais perversa da alteridade. "A exclusão é, no caso, condição atribuída, que nasce do gesto, da palavra e do olhar de quem designa o outro. Ela se faz acompanhar da rejeição, do estigma e do preconceito, negando um lugar social e reconhecimento a este outro"(PESAVENTO, 2018, p.92). Neste contexto, caberia uma discussão sobre as projeções imaginárias em uma via dupla, ou seja, mostrando também as construções e leituras imaginárias que os povos autóctones, assim como os europeus, realizaram em relação "ao outro", neste caso o europeu.

No capítulo posterior ("Capítulo 13- As culturas indígenas Americanas", páginas 206 a 214) é apresentada uma reflexão mais abrangente sobre esses povos. São abordadas algumas culturas indígenas que precederam a chegada dos europeus, suas instituições políticas, costumes e modos de vida, restituindo-lhes, ainda que parcialmente, a condição de agentes históricos.

Na abertura do capítulo (*ver figura 3*) está exposta uma imagem de índios da comunidade Guarani-Kaiowá, no Mato Grosso do Sul (MS). Abaixo da imagem tem-se um texto intitulado "A luta dos Guarani- Kaiowá", o texto é uma carta feita pelos índios

Guarani-kaiowá denunciando a destituição de seu território, Pyelito Kue/ Mbarakay, expressa pela Justiça Federal de Navirai- MS e o que estavam vivenciando desde então:

Nós (50 homens, 50 mulheres e 70 crianças) comunidades Guarani- Kaiowá originárias de tekoha Pyelito kue/ Mbarakay viemos através desta carta apresentar a nossa situação histórica e decisão definitiva diante da ordem de despacho expressado pela Justiça Federal de Navirai-MS[...]. Recebemos a informação de que nossa comunidade logo será atacada, violentada e expulsa da margem do rio[...] (BRAICK, MOTA, 2013, v.1, p. 206)

Moramos na margem do Rio Hovy há mais de um ano e estamos sem nenhuma assistência, isolados, cercados de pistoleiros e resistimos até hoje. Comemos comida uma vez por dia. Passamos tudo isso para recuperar o nosso território antigo Pyelito Kue/Mbarakay. De fato, sabemos muito bem que no centro desse território antigo estão enterrados vários os nossos avôs, avós, bisavôs e bisavós, ali estão os cemitérios de todos os nossos antepassados. [...] (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 206)

As questões presentes ao lado do texto permitem o aluno refletir sobre a situação da comunidade Guarani- Kaiowá e das comunidades indígenas em geral, principalmente no tocante à relação que estes têm com a terra.

O primeiro tópico do capítulo (A resistência indígena atual, página 207) complementa o que foi exposto na abertura. As autoras realizam um breve comentário sobre a repercussão da denúncia Guarani- Kaiowá e o papel da internet na divulgação da causa. Nesse tópico, há o fragmento de um depoimento do antropólogo Eduardo Viveiros Castro. Nele, Castro discute sobre a importância da internet como um meio de comunicação para divulgação das causas de violação dos direitos dos indígenas e o apoio da população urbana não somente no caso específico dos Guarani- Kaiowá, mas também, em outros casos, como na criação do Serviço de Proteção aos Índios, em 1910 e na criação do Parque do Xingu, em 1961, que também tiveram amplo apoio popular.

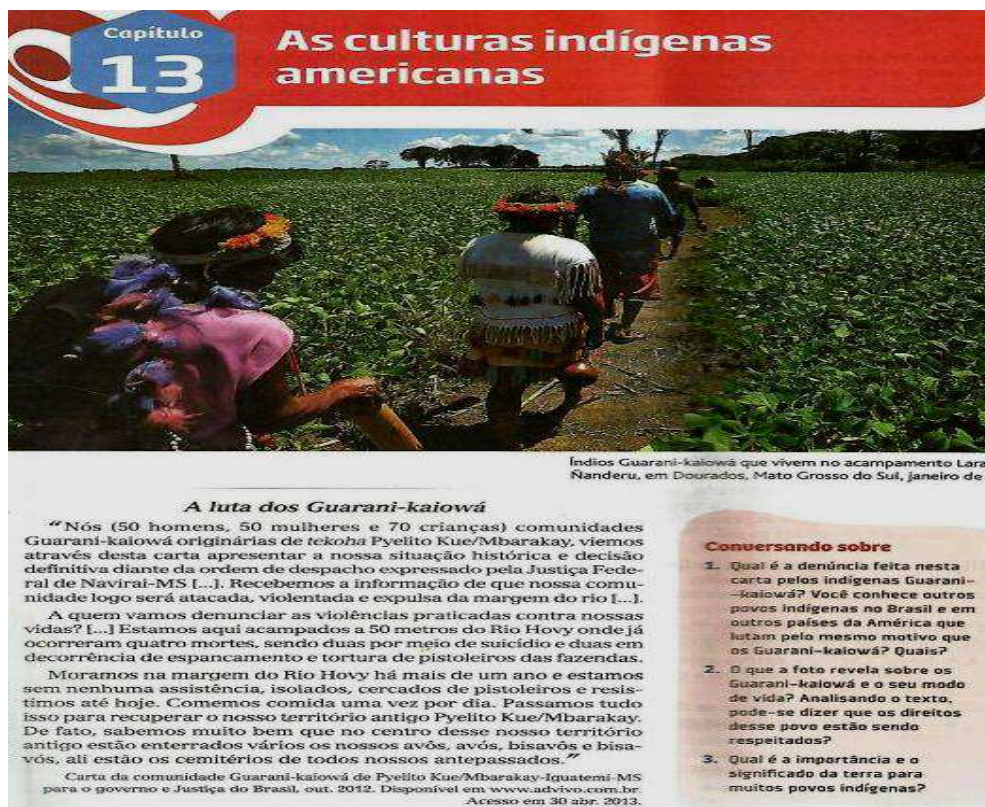


Figura 3: Imagem da página de abertura do capítulo 13 (“As ,culturas indígenas americanas) do volume 1 da coleção de livros didáticos “Das Cavernas ao terceiro milênio”(**Fonte:** BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p. 206)

Nessa abordagem, os povos indígenas são compreendidos como agentes ativos da história presente. Mantendo-os conectados a história recente do país, o livro leva o aluno a entender que os povos indígenas fazem parte da sociedade atual e que, apesar de todos os obstáculos, resistem e continuam a existir. Desmistificando concepções acerca do indígena, que geralmente é estudado no passado remoto, inseridos em florestas e no passado colonial numa imagem atemporal cristalizada, criando no presente estereótipos e visões romantizadas do modelo típico de índio, que questionam a própria condição de ser índio.

Assim, o livro contribui para a superação dessa visão estigmatizada e a promoção de um conhecimento acerca da diversidade étnica indígena. Nesse sentido, a abordagem realizada no livros didáticos encontra respaldo em reflexões recentes sobre a prática de ensino da história. Jaime e Carla Pinsky, argumentam que o “passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). O compromisso com o presente significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de

nossa vida, tais como as desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, entre outras”. (PINSKI, PINSKI, 2006, p.23).

O capítulo expressa a preocupação em informar que abordará apenas algumas etnias indígenas que possuem costumes em comum para facilitar a compreensão dos alunos: “Havia entre esses povos uma grande diversidade linguística, socioeconômica, política e cultural. Porém, para facilitar os estudos, dividimos essas civilizações em dois grupos - os dos agricultores, caçadores e coletores [siox e tupis] e os das grandes civilizações agrícolas [maias, astecas e incas].” (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 207). A estratégia aparente parece ter sido em um capítulo 12 (A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo) apresenta as visões construídas pelos europeus acerca dos habitantes e no seguinte desconstruí-la abordando de forma mais aprofundada imagens das sociedades originárias conhecidas. A categoria índio/ índio pré-colombiano e ameríndio são abandonadas e as populações indígenas são apresentadas ressaltando-se os aspectos que distinguem suas distintas nações. Essa abordagem desmitifica a visão do índio genérico, que iguala todos os povos aos mesmos costumes, crenças e língua:

Mais numerosos do que os povos de qualquer outro grupo linguístico da América do Sul, como as famílias Jê ou Arauque, os Tupi-guarani podiam ser encontrados desde o litoral norte do Brasil até o Rio Prata, no Sul, assim como algumas áreas do interior do continente. Os índios Tupi dividiam-se entre vários povos, como os Tupinambás e Caeté. (BRAICK. MOTA, 2013, v.1, p. 210)

A sociedade maia estava dividida, de maneira geral, em dois grandes grupos, a população comum, que se ocupava principalmente da agricultura, e os setores privilegiados, formado pelos governantes, guerreiros e sacerdotes. Os sábios e sacerdotes foram responsáveis por criações na arquitetura, na pintura e na escultura e pelos diversos textos hieroglíficos deixados em estelas, códices, cerâmicas etc., que ainda não foram totalmente decifrados. (BRAICK. MOTA, 2013, v.1, p. 212)

No século XVI, quando os espanhóis pisaram em terras do atual México, os astecas ou mexicas eram senhores de um poderoso império na região. Eles souberam absorver a cultura de outras civilizações que habitaram a Mesoamérica: dos maias, por exemplo, se apropriaram de conhecimentos em astronomia e matemática; e dos olmecas, de técnicas de construção de grandes edifícios, principalmente religiosos. (BRAICK. MOTA, v.1, 2013, p. 215)

Cerca de 15 milhões de habitantes e um território que abrangia terras do atuais Peru, Equador, Bolívia, Chile e Argentina: assim era o Império Inca, o mais extenso da América pré-colombiana. Surgiu no século XII, nas terras em torno do núcleo quíchuá de Cuzco, no Peru, e expandiu-se em várias direções. (BRAICK. MOTA, v.1, 2013, p. 214)

Apesar de restringir os estudos dessas culturas somente àquelas mais conhecidas (tupis, maias, incas e astecas), o livro apresenta um mapa (*ver figura 4*) que permite ao estudante visualizar uma variedade maior dos povos indígenas existentes durante esse período.

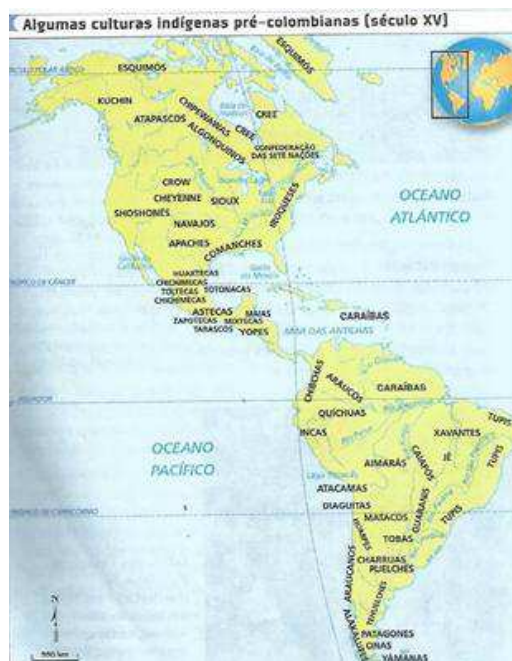


Figura 4: Imagem retirada do livro da 1ª série. (Fonte: BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p. 208)

Todavia, ao longo do texto principal do livro as sociedades indígenas são comparadas e valorizadas na medida em que se assemelham, ou não, com sociedades europeias: "Muitas dessas sociedades conheciam a escrita, os sistemas matemáticos e a astronomia, tinham calendários mais precisos que os europeus e viviam em centros urbanos magníficos, bem maiores que Sevilha, a maior cidade da Espanha na época" (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 212). Essas comparações contradizem os esforços iniciais dedicados a apresentar diversidade étnica dessas nações, pois utilizam a sociedade europeia como parâmetro avaliativo do desenvolvimento das nações indígenas.

Os costumes e ritos praticados pelas sociedades ameríndias são descritos, atribuindo-se destaque ao ritual antropofágico (*ver figura 5*). Neste caso, há novamente um esforço para não banalizar a experiência e, assim retirar seus sentidos. Ao contrário,

apresentam essas práticas como expressão plena de significados e que faz parte estruturante de suas crenças: “Comer a carne de um guerreiro inimigo capturado tinha um significado místico para a cultura das comunidades ameríndias. Para o povo Tupinambá, comer a carne do inimigo era a maneira de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura e a virtude dos guerreiros capturados”. (BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p. 210). A explicação do sentido dado pelos ameríndios a esse costume é importante para que o leitor não o interprete de forma preconceituosa. Tomando nossa própria cultura para entender o ritual, o aluno tenderia a associar a prática ao canibalismo e a ideia de selvageria.



Figura 5: Gravura retirada do livro destinado a 1º série. A imagem representa uma cena de um ritual antropofágico praticado entre grupos indígenas da América. (Fonte: BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p. 210).

O capítulo 13 é encerrado com o tópico intitulado “Os indígenas na América Latina hoje” (pagina 218). Nesse tópico, observamos um balanço geral acerca da situação das populações indígenas atuais latino-americanas. Através da abordagem comparada, elas analisam o tema construindo conexões entre os países que compõe a região, trançando ligações que permitem ao aluno a compreensão de um terreno em comum entre a história, cultura e a sociedade latino-americana:

Hoje, grande parte dos descendentes dos povos que viviam em nosso continente antes da chegada dos europeus compõe as camadas sociais mais

pobres da população latino-americana. De acordo com as Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), existem aproximadamente 50 milhões de indígenas na América Latina, a maioria em condições precárias, sem acesso à educação, saúde e saneamento. (BRAICK, MOTA, v. 1, 2013, p. 218).

Algumas das atuais Constituições latino-americanas reconhecem os direitos dos povos indígenas e na maioria dos países existem comissões nacionais voltadas para a defesa dos direitos e das culturas desses povos. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 218).

Muitas terras indígenas no norte do país já foram demarcadas para garantir a sobrevivência desses povos. Porém os índios que vivem em regiões Sul e Sudeste do Brasil ainda sofrem com as condições precárias em que vivem. Muitos deles perderam suas terras, e os poucos hectares que receberam de volta não são suficientes para garantir a sua sobrevivência. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 218).

O boxe “A persistência das culturas indígenas”, reforça o que as autoras abordaram no último tópico, retratando os espaços ocupados por essas populações atualmente na América Latina, realizando uma ponte entre as violações de direitos humanos sofridas pelos indígenas no passado e presente e a persistência/resistência dessas culturas em continuar lutando por uma posição mais favorável na hierarquia das sociedades latino-americanas: “Fortalecidas nos anos recentes por um sentimento de identidade coletiva cada vez mais forte e por estratégias de resistência política, tais culturas constituem um elemento significativo dentro do cenário sociopolítico da América Latina contemporânea”. (BRAICK, MOTA, v.1, 2013, p. 219).

Em geral, atividades e exercícios propostos no final dos capítulos podem ser classificados de duas maneiras: atividades de assimilação do conteúdo, que desenvolvem a capacidade de localizar e consolidar o conteúdo estudado no decorrer do capítulo e, atividades de ampliação do conhecimento, através de questões não levantadas no capítulo, que exigem pesquisa dos alunos em outros meios. Há capítulos em que aparecem também questões do Enem e de vestibulares em geral, que ambientam os estudantes com as provas para ingresso no Ensino Superior.

No primeiro capítulo analisado contabilizamos três questões que trabalham com a temática indígena. A primeira delas solicita para o aluno avaliar as consequências da expansão ultramarina para as sociedades americanas. A segunda, que os alunos apresentem a composição da fauna, flora antes e depois da chegada dos europeus ao continente. Por último, espera-se que os alunos apresentem as consequências da

expansão dos europeus para as sociedades atuais. As pontes com o presente são interessantes, pois demonstram para o aluno que o conhecimento histórico é dinâmica e que o desenvolvimento das diferentes áreas relaciona-se com reflexões sobre a realidade atual.

No capítulo 13, contamos oito questões referentes ao tema. De modo geral, as questões pedem para o aluno diferenciar as culturas indígenas estudadas ao longo do capítulo e levantam questões específicas sobre cada uma delas: “Diferencie as sociedades caçadoras e coletoras das grandes civilizações agrícolas.”; “Qual era a importância da matemática para os maias, bem como para os outros povos da América pré-colombiana? Outras preocupam-se em estimular reflexões sobre as situações atuais dessas sociedades, valorando a sua importância dentro do contexto latino-americano: “Quais são os principais problemas enfrentados pela população indígena nos dias de hoje?”; “Aponte o fato que, nos últimos anos, fortaleceu a luta dos povos indígenas a ponto de constituírem, atualmente, um elemento significativo no cenário sociopolítico da América Latina.

Notamos que uma das atividades se diferencia em relação às outras, por ser menos objetiva e apresentar uma linguagem diferente. A questão contém uma tirinha sobre os rituais antropofágico dos Tupinambás, representando a experiência de Hans Staden, um “aventureiro” alemão que passou oito meses como prisioneiro desse povo e que ao retornar à Europa publicou um livro contando suas experiências. A tirinha foi uma adaptação realizada do livro de Staden pelo quadrinista Jô Oliveira. A partir de uma reflexão sobre a tirinha e considerando o que foi estudado no capítulo, as questões abaixo do enunciado indagam o leitor sobre o significado do ritual para os índios e sobre as etapas que o envolvem. Essa atividade, além de ser atraente para aluno, por utilizar um recurso do seu próprio universo como meio de conhecimento, é uma maneira dinâmica e didática do mesmo construir de forma autônoma seu aprendizado.

Em suma, a partir desta análise constatamos que mesmo com criação da lei 11.645 e amplos esforços sociais e acadêmicos para transformar qualitativamente a história indígena, o material didático revisado teve dificuldades de combater radicalmente o eurocentrismo na narrativa histórica. Os habitantes locais "aparecem" primeiramente no livro dentro do contexto da expansão marítima europeia, na discussão sobre o processo das “Grandes Navegações”, a expansão portuguesa e espanhola. Essa

organização revela que a narrativa do texto não está seguindo uma sequência cronológica temporal dos acontecimentos, mas sim, uma a cronologia da História Europeia, tendo em vista que, esses povos já habitavam o continente séculos antes da chegada dos europeus, muitos deles com datações que os tornam contemporâneos à Grécia Antiga.

Em outras palavras, a história desses povos poderia ser inserida junto a chamada "História Antiga", ao lado das sociedades vistas como fundadoras da “civilização” ocidental, como é o caso de Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Grécia e Roma. Essa organização auxiliaria os leitores a compreender que os povos americanos se desenvolveram de forma simultânea aos povos de outras partes do mundo.

Outro aspecto observado é a invisibilidade conferida à temática indígena em outros períodos da História. Depois de uma inserção oscilante nos capítulos que abordam sobre os processos de colonização, a temática indígena quase que desaparece dos livros. Conteúdos como as independências da América e a formação das Repúblicas, que poderiam explorar a presença indígena no continente, não apresentam quase nenhuma informação ou comentários sobre esses povos.

Ao introduzir a abordagem sobre as visões que os europeus realizaram diante de uma cultura que diferia da sua, seria profícua a discussão de conceitos como etnocentrismo e relativismo culturais. Através desses conceitos os alunos perceberiam os problemas em utilizar um grupo como padrão para o julgamento dos comportamentos de outros que possuem seus próprios padrões, no caso dos nativos americanos, de povos que floresceram sob condições muito específicas do ponto de vista geográfico, político, social e econômico e, portanto, diferentes dos europeus. Notamos a ausência da problematização sobre o choque cultural ocasionado no encontro das duas culturas, europeia e nativa, as autoras apresentam as leituras realizadas pelos europeus sobre os habitantes locais, mas não excitam uma reflexão dos alunos para as leituras, ou possíveis leituras, feitas pelas populações locais acerca do europeu.

Por outro lado, o livro também apresenta mudanças importantes em relação a essa tradição de cunho eurocêntrica da disciplina de História. Apesar de encontrarmos a presença de termos e informações carregadas de marcas do eurocentrismo, o livro dedica uma abordagem elaborada e profunda para retratar a diversidade étnica das

inúmeras nações indígenas, fazendo relações com a atual situação desses grupos e colocando-os em posição de sujeitos social, política e culturalmente atuantes e capazes.

3. ESTUDO INTEGRADO DA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: contribuições da História Comparadas e da História Conectada no Ensino Básico

A História Comparada e a História Conectada são metodologias que oferecem benefícios para o estudo das diferentes nações latino-americanas. A respeito dos estudos comparados, Maria Ligia Prado realiza a seguinte reflexão:

Na medida em que a história de cada país latino-americano corre paralelamente às demais, atravessando situações sincrônicas bastante semelhantes - a colonização ibérica, a independência política, a formação dos Estados Nacionais, a preeminência inglesa e depois a norte-americana, para ficar nas temáticas tradicionais - não há, no meu ponto de vista, como escapar das comparações. (PRADO, 2005, p. 12)

O método comparativo pressupõe, segundo Prado, “[...] escolher dois ou mais fenômenos que parecessem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre eles, em um ou vários meios sociais diferentes; em seguida, descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicá-las à luz da aproximação entre uns e outros.” (PRADO, 2005, p. 17). .

Prado sinaliza que no campo da história há a tendência em rejeitar os estudos sob a ótica comparada. A autora explica que essa resistência decorre, primeiramente, da própria maneira como o campo da História foi construído no século XIX limitado pela busca de uma suposta objetividade das fontes documentais e da singularidade dos fatos históricos, desse modo, os acontecimentos eram vistos como únicos e não poderiam ajustar-se em modelos produzidos através de variáveis constantes. Essa questão, Prado associa a escolha da maioria dos historiadores em trabalhar com objetos inseridos dentro dos limites do território nacional. “A força persuasiva do nacionalismo continua presente e fortemente estabelecida tanto no cenário da política como também no mundo universitário, onde a centralidade das disciplinas referidas à história nacional é prova cabal dessa visão hegemônica.”. (PRADO, 2005, p. 13). Essa limitação ao nacional reduz possibilidades do historiador e ignora os laços que ligam cada história nacional à história das outras nações. “A comparação de tais paralelos pode revelar regularidades de valor científico potencial.” (PRADO, 2005, p. 14).

As dificuldades de aceitação da História Comparada também estão relacionadas às dúvidas quanto aos procedimentos metodológicos e aos resultados da abordagem. Para Serge Gruzinski, no artigo intitulado “Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories”, a História Comparada pareceu uma alternativa frente ao etnocentrismo europeu no campo da História. Todavia, a concepção da cultura europeia em comparação com todos os povos e culturas não europeias só serviu para projetar a imagem de superioridade ao continente. Ele tece pesada crítica às visões dualistas as quais podem recair a perspectiva da comparação, que costumam opor o “Ocidente aos outros”, os “espanhóis aos índios”, “os vencedores aos vencidos”. Assim, para o autor, “a História Comparada surgiu como uma possibilidade de alargar os horizontes dos historiadores, mas, muitas vezes, propiciou o ressurgimento insidioso do eurocentrismo.” (GRUZINSKI, 2001, p.,176)

Gruzinski analisa as diferentes articulações entre os conjuntos de reinos agrupados em torno de Felipe II durante o período de união entre as Coroas Ibéricas - Portugal e Espanha- (1580 a 1640), quadro político que o autor designa de “Monarquias Católicas”. Para ele várias gerações de historiadores criaram entre os dois países fossos tão profundos, que hoje é necessário muito esforço para entender a história comum a estes dois países e impérios. Conforme Gruzinski:

Como explicar que as obras castelhanas do inca Garcilaso de la Vega e do romancista Mateo Alemán tenham sido publicadas em Lisboa? Por que o jesuíta navarrês José de Anchieta compunha autos bilíngües, em castelhano e português, para as pequenas cidades da Terra de Santa Cruz? O que faziam em Belém, nos anos 1620, os “sessenta vizinhos espanhóis” dos quais nos fala o cronista Vásquez de Espinosa? O que procurava nesta província, entre 1612 e 1615, o capitão Roque de Chaves, nascido no México, alcaide maior de Tacuba e Tlanepantla, duas aldeias do vale do México? Explorou as ilhas do Maranhão, “subió por el gran Pará arriba muchas leguas hasta las sierras de Urucara donde los indios dan noticias de grandes riquezas de oro”? Acaso era Belém uma colônia castelhana...? (GRUZINSKI, 2001, p.,177)

Pensando nas ligações intercontinentais claramente existentes entre esses diferentes lugares, o autor apresenta como alternativa a História Comparada outra perspectiva de abordagem para o historiador escapar dos limites das fronteiras do

nacional as “connected histories”³¹. Esta perspectiva demonstra que as histórias estão conectadas e se comunicam entre si, sem no entanto, estabelecer polos de determinação e subordinação. Para Gruzinski “compete ao historiador fazer aparecer às continuidades, as conexões ou as simples passagens muitas vezes minimizadas (quando não são excluídas da análise).” (GRUZINSKI, 2001, p.,177). O autor cita como exemplo o caso dos estudos voltados às populações indígenas da América Espanhola, afirma que há muitos estudos sobre essas populações, porém, pouco se escreveu sobre os mestiços, que podem ser considerados como exemplos destes esquecimentos.

Para Prado a escolha da história comparada não exclui a abordagem de histórias conectadas. A autora pondera que a escolha da “comparação é rica em potencialidades e contribuiria para a reflexão sobre novos problemas e questões” (PRADO, 2005, p. 29). No seu ponto de vista: “é possível fazer história comparada e permanecer crítico das visões eurocêntricas e dicotômicas. Assim, entendo que há mais complementação entre comparação e conexão, do que exclusão.” (PRADO, 2005, p. 29). A autora conclui afirmando que: “seria extremamente fecundo, com o rigor e os procedimentos metodológicos próprios do ofício do historiador, buscar “a unidade do problema” em duas ou mais sociedades latino-americanas e promover as devidas conexões globalizantes”. (PRADO, 2005, p. 29).

Todavia, a utilização da história comparada exige cuidados e limites. A autora nos alerta para a necessidade de fugir das generalizações:

Na minha perspectiva, também não deve estar comprometida com a busca de generalizações; a produção acadêmica latino-americana, das décadas de 1960 e 1970, foi claramente marcada por essa discutível visão generalizante. Cientistas sociais estudaram a região a partir de uma perspectiva totalizante com ênfase na macro-história que privilegiava as estruturas econômicas e sociais. Dessa maneira, a América Latina era apresentada com semelhantes características históricas e com problemas similares a serem enfrentados no presente: pobreza, atraso, em uma palavra, subdesenvolvimento. (PRADO, 2005, p. 12)

31 A expressão *histórias conectadas* foi proposta por Sanjay Subrahmanyam, historiador indiano radicado na França, que desmonta o que considera ser a “visão tradicional” da historiografia européia sobre o mundo asiático. (PRADO, 2005, p. 26).

Nesse sentido, o uso da metodologia comparada deve perpassar também pelas especificidades de cada fenômeno. Para Juliana Pirola, os esforços para construção da identidade latino-americana não devem passar pelo apagamento das diferenças, em nome de uma essência integradora. A unidade que devemos buscar é a unidade de projetos coletivos. “Isso só se torna possível a partir do entendimento de que, apesar das particularidades da história de cada país, de cada região, de cada grupo social, a América Latina partilha uma história comum, que é diferente da dos demais continentes/nações” (PIROLA, 2014, p.10). Desse modo, no uso da comparação, é importante o trabalho "a partir da pluralidade e das diferenças temporais e espaciais, que são terrenos por excelência da pesquisa histórica, respeitando as singularidades dos seus campos de estudo, ao mesmo tempo em que tece as redes das imbricações, das aproximações, das semelhanças e das rupturas” (SANTIAGO, 2012, p.19).

Consideramos as perspectivas da História Comparada e Conectada, enquanto utilizadas fazendo-se as devidas ressalvas, como as abordagens mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem para conhecer e (re)pensar a História da América Latina. Na coleção de livros didáticos estudada, observamos o recurso à comparação/conexões dos processos históricos dos países latino-americanos em momentos específicos da abordagem do tema e precisa ser esclarecido em relação ao conjunto dos conteúdos. Na sequência, analisaremos três conteúdos em que percebemos o esforço para a integração e problematização conjunta dos fenômenos históricos da América Latina, são eles: as lutas de independência, governos populistas na América Latina e as ditaduras militares. Nossa preocupação não foi vasculhar minuciosamente cada capítulo em busca de “erros” e/ou “acertos” históricos, mas expor, à luz dos temas selecionados, as formas limites e possibilidades da abordagem comparada da História da América Latina nos livros didáticos.

3.1. AS LUTAS DE INDEPENDÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Apesar de abordar as lutas de independência na América Latina de forma muito resumida, o livro didático dedica um capítulo para análise conjunta desses processos. Ao utilizar o termo "América Latina" o livro reconhece o subcontinente

como espaço passível de uma análise conjunta. No entanto, a denominação "América Latina" aparece como sinônimo de América espanhola, uma vez que, o termo é utilizado para fazer referência às ex-colônias hispânicas, retirando da análise o Haiti e o Brasil que são analisados separadamente, desarticulados do contexto das independências hispano-americanas. O processo de independência das Treze Colônias da América do Norte (Estados Unidos), embora seja apresentado no mesmo capítulo, são analisados em eixos diferentes: "A independência dos Estados Unidos da América" (páginas 127 e 128); "Independência e Revolução no Haiti" (página 129) e "Independência na América Hispânica" (páginas 130 a 134).

A abertura do capítulo (*ver figura 6*) apresenta imagens de alguns presidentes americanos. Nas imagens estão: Barack Obama, dos Estados Unidos, Laura Chinchila, da Costa Rica, Michelle Bachellet, do Chile, Cristina Kirchner, da Argentina e Evo Morales, da Bolívia. Abaixo das imagens está exposto um fragmento de texto, do autor Eduardo Galeano, intitulado " O direito de sonhar". Nesse, Galeano, no ano de 1998, expõe suas expectativas para o futuro, o mundo depois dos anos 2000: "Vamos lançar um olhar para além da infâmia, para adivinhar um outro mundo possível. [...]. Os políticos não vão acreditar que os pobres gostam de encher a barriga de promessas. [...] Justiça e liberdade, gêmeas siamesas condenadas a viver separadas vão estar de novo unidas[...]. (BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p.26)

Ao lado das imagens dos presidentes e do fragmento de texto do autor Galeano, estão duas questões propostas para os alunos. A primeira articula as imagens ao texto, solicitando aos discentes que os relacionem. A segunda, propõe que imaginem os personagens que estiveram à frente das independências de alguns países da América e as posições que negros, indígenas e mulheres ocuparam nos processos de independência da América, essas atividades são significativas, pois, além de projetar uma visão de identidade ao continente, desenvolvem a capacidade de imaginação. A ideia parece ser apresentar o tema do capítulo relacionando-o com a problemática das independências e das identidades nacionais.



Figura 6: Imagem da página de abertura do capítulo 10 (“As lutas de independência na América”) do volume 3 da coleção de livros didáticos “Das Cavernas ao terceiro milênio” (Fonte: BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 126).

A emancipação do Haiti é a primeira, dentre as lutas de independência latino-americanas, a ser apresentada no livro. A abordagem é sintética, resumindo o assunto em quatro parágrafos. A emancipação no Haiti é apresentada como resultado da mobilização da população negras (escravos, mestiços e libertos) da ilha que correspondia a 80% da população total. A maior parte deles eram escravos que trabalhavam nas lavouras de cana-de-açúcar para elite branca de origem francesa. Seus líderes foram Toussaint de L'Overture e Jean-Jacques Dessalines, ambos negros. A motivação, segundo o livro, teriam sido as ideias iluministas e a Revolução Francesa:

Sob a influência do iluminismo e das ideias da Revolução Francesa [...], a luta contra o domínio francês foi comandada pelos negros da ilha [São Domingos], que no final do século XVII correspondiam a cerca de 80% da população total. O levante popular em São Domingos eclodiu em 1791, no mesmo ano em que a França, em meio ao processo revolucionário, debatia a abolição da escravidão em suas colônias. [...] liderados pelo ex-escravo Toussaint-Louverture, os rebeldes destruíram plantações, saquearam engenhos e assassinaram colonos. (BRAIK, MOTA, v.2, 2013, p. 129).

A autonomia conquistada por São Domingos começou a ser ameaçada quando Napoleão Bonaparte tomou o poder na França. Os exércitos napoleônicos acabaram invadindo a ilha em 1802. [...] O ex-escravo Jean Jacques Desalines assumiu a liderança do movimento e, em dezembro de 1803, declarou a independência do país. (BRAIK, MOTA, v.2, 2013, p. 129).

No livro a expressão “Independência do Haiti” é utilizada para designar o processo histórico estudado, todavia, o processo retrata a independência de São Domingos, colônia dominada pelos franceses, ou seja, a América Francesa. Dessa forma, a maneira adequada de se referir a esse fenômeno é como independência/emancipação da colônia de São Domingos. “Haiti”, assim como o nome de todos os futuros países da América Latina, foi uma escolha posterior à consolidação da independência e expressa a intrínseca relação com os caminhos iniciais da construção do Estado Nacional.

Marcos Pamplona e Maria Mäder nos alertam para os perigos do anacronismo e da postura teleológica em relação à questão da nação e dos nacionalismos nas Américas. Os autores afirmam que é equivocado pressupor a existência de uma nação e/ou de um nacionalismo preexistente ao processo de construção dos Estados Nacionais, como se a nação já existisse. Ao se fazer isso, “apenas projeta-se sobre esse momento uma experiência política ainda inexistente, baseada em um conceito – o estado-nação – ainda em construção naquele período, e vários sentidos de nacionalidade utilizados atualmente, mas que só seriam desenvolvidos ao longo das décadas seguintes”. (PAMPLONA, MÄDER, 2007, p. 8-9).

No final da seção está inserido um boxe intitulado "O isolamento do Haiti", com o texto de Jacob Goreneder³², para completar e finalizar a abordagem da temática. O texto retrata as mudanças na economia haitiana, ocasionadas devido a emancipação da ex-colônia. Segundo o autor do boxe, no pós-independência, a saída do país do mercado mundial de açúcar, teria dado início a uma face de dificuldades e falta de perspectiva econômica ao país. Isso, agregado ao isolamento que as nações latino-americanas lhe impuseram, agravou sua situação financeira de tal forma que nunca conseguiu superar. Nesse sentido, o texto passa uma visão determinista do futuro do Haiti, pois teria sido condicionada pelo desenrolar dos efeitos externos da conquista da independência. Subentende-se, através da leitura sem maiores referências sobre o tema, que a emancipação do Haiti em relação à metrópole gerou “atrasos” irreparáveis para sua história, permitindo interpretações do processo como um acontecimento negativo para o Haiti:

32 GORENEDER, Jacob. **O épico e o trágico na historia do Haiti**. Estudos Avançados, São Paulo, jan./abr. 2004. Disponível em: www.iea.usp.br/revista.

Os ex-escravos [...]viram-se definitivamente livres do trabalho compulsório nas plantações de cana e nos engenhos de açúcar. [...] passaram a se dedicar a tradição herdada da África, ou seja, a agricultura de subsistência. O Haiti saiu do mercado mundial do açúcar[...] de colônia mais produtiva das Américas passou a país independente pauperizado e fora de um intercambio favorável na economia internacional. [...]. As dificuldades do Haiti não se deveram, com o passar do tempo, somente ao domínio da agricultura de subsistência e ausência de perspectivas econômicas mais elevadas. Deveram-se também, e não menos, à quarentena, que lhe impuseram até mesmo às nações latino-americanas recém-emancipadas [...] O isolamento internacional acentuou o atraso e agravou as dificuldades históricas[...] (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, 129, grifo nosso)

No trecho destacado fica implícito que a retomada dos modos tradicionais africanos de subsistência e a conseqüente saída do Haiti do circuito internacional de relações econômicas (dominado pelos países europeus) teria sido prejudicial para o país. Isso associado à ideia de que os problemas atuais do Haiti remontam ao período colonial reitera a afirmação anterior de que a independência foi apresentada como um processo danoso para a história haitiana.

As lutas de independência na América Hispânica são analisadas na sequência. O livro aborda os movimentos emancipacionistas a partir de uma análise conjunta e, posteriormente, focam nas questões particulares de alguns casos. Ao tratar dos fatores que contribuíram para o desencadeamento das revoltas aponta as ideias ilustradas e a emancipação das Treze Colônias Americanas como inspirações para o movimento e enfatiza a usurpação do trono espanhol por José Bonaparte, irmão de Napoleão Bonaparte, em 1808 como causa imediata desses processos:

Coube a chamada elite crioula³³ conduzir o processo de independência e definir os limites desses movimentos[...]Apesar de existirem grupos descontentes com a política metropolitana desde as primeiras décadas do século XVII, foi somente no final deste século que as ideias de liberdade e independência tomaram um rumo irreversível nas colônias espanholas da América. Essas ideias foram fortalecidas, sobretudo, após a emancipação das treze colônias inglesas e a revolução de 1789 na França. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p.130) .

Após a queda da monarquia francesa, a Coroa espanhola impôs uma censura rígida a seus súditos, na tentativa de fechar a porta às ideias de liberdade individual e política que pareceriam colocar em risco todos os tronos da

33 Descendente de espanhol nascido na América.

Europa. Contudo, em 1808, o imperador francês Napoleão Bonaparte afastou os Bourbons da Espanha e entregou a seu irmão José Bonaparte. As autoridades na América não reconhecem a usurpação do poder metropolitano, e as colônias praticamente ficam sob as ordens dos vice-reis. Diante desses fatos os *criollos*³ encontram a justificativa para se rebelar contra a metrópole. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p. 131)

Os domínios espanhóis na América revoltaram-se quase simultaneamente. Os movimentos tiveram caráter urbano, espalhando-se pelo interior. Seu êxito dependeu da capacidade de liderança *criolla* nas cidades do apoio que receberam nas áreas rurais. No processo tiveram grande importância os cabildos, unidades administrativas equivalentes às nossas Câmaras Municipais. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p. 131, grifo nosso)

O trecho de introdução geral ao tema apresenta dois aspectos estruturantes questionáveis: o primeiro, refere-se ao fato de que o principal elemento que impulsionou o processo de independência foi a crise da monarquia espanhola, o que não é descartado na historiografia, mas que só ganhou força porque encontrou o respaldo nos interesses das elites *criollas*. Pamplona e Mäder confirmam que os conflitos na América expressaram inicialmente a oposição à dominação francesa e questionavam a legitimidade do Conselho de Regência, mas não eram reivindicações defendidas de maneira global pelos membros da elite. Segundo os autores os movimentos pela soberania iniciados em 1810 foram acompanhados paralelamente de uma guerra civil entre aqueles se recusavam a aceitar o governo na Espanha e entre aqueles que aceitaram a autoridade da Regência, esse contexto associado às tensões sociais acentuaram os conflitos. Para os autores, “toda a ação desde 1808 – o combate aos franceses na Península, a revolução política iniciada pelas Cortes, os movimentos autonomistas deflagrados na América- haviam sido empreendidos em nome do rei. (PAMPLONA, MÄDER, 2007, p. 13). Com a restauração do absolutismo e a volta do rei Fernando VII em 1814, a alternativa para sufocar os movimentos autonomistas e para restaurar a ordem régia na América foi a repressão militar e a força, o que desencadeou reações decisivas por parte de uma “minoría” politicamente ativa que defendia a independência. Os movimentos de independência nesta perspectiva tiveram impulso na repressão severa deflagrada pela monarquia espanhola. O segundo refere-se ao protagonismo atribuído às elites *criollas* no processo como um todo. A historiografia

recente já vem contestando esse protagonismo ao demonstrar o papel fundamental exercido pelos indígenas, negros e as mulheres nas lutas de independência.³⁴

Na apresentação dos casos particulares, são analisadas as independências do México, da América do Sul e a independência cubana (contemplados em três subtópicos: "A emancipação do México", "As lutas na América do Sul" e a "Experiência Cubana"). Esses processos são abordados pela perspectiva da atuação dos principais líderes: Miguel Hidalgo (México), San Martín (América do Sul), Simón Bolívar (América do Sul) e José Martí (Cuba):

Sobre a direção primeiramente de Hidalgo, formou-se um Exército rebelde de mestiços e homens livres. No entanto, os rebeldes foram derrotados pelas forças da Coroa, e Hidalgo foi preso e executado. O padre Morelos assumiu a direção do movimento, declarou a independência do México e formou um governo de base popular. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p. 131)

Na América do Sul, as lideranças militares de José San Martín (1777-1850) e Simón Bolívar (1783- 1830) foram fundamentais durante as guerras de independência. San Martín, militar experiente que havia prestado serviços a Coroa na Espanha, abraçou a causa emancipacionista na América e conseguiu inúmeras vitórias, assumindo a liderança do processo de independência dos territórios que hoje correspondem ao Chile e ao Peru. (BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 132)

Bolívar, general representante da elite crioula atuou no norte da América do Sul. Em agosto de 1819, a vitória de suas tropas em Boyacá (atual Colômbia, fronteira com a Venezuela) foi fundamental para a declaração da independência da República da Colômbia, em dezembro do mesmo ano. [...]. Os exércitos de Bolívar ainda lutaram em Ayacucho (Peru), em 1824, para garantir e manter a independência peruana, e seguiram para a Bolívia, que se tornou independente em 1825. (BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 132)

As ideias de independência, amadurecidas e disseminadas, contaram a liderança do intelectual e poeta José Martí. Martí defendia a autonomia de Cuba em relação a Espanha e advertia sobre a necessidade de estabelecer uma forma de governo autônoma, sem interferências externas. (BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 133)

Observa-se que a questão da participação de mulheres, índios e negros nesses processos, levantada na abertura do capítulo aos alunos, quase não foi explorada na

34 São bibliografias importantes a propósito da participação de setores populares nos movimentos independentistas na América Latina: “**As Revoluções de independência e Nacionalismos nas Américas**”, coleção em quatro volumes organizada por Marco A. Pamplona e Maria Elisa Mader (2007-2010); “**Indígenas e criollos: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)**”, de Gabriel Passetti (2012); “**América Latina no século XIX: tramas, telas e textos**”, de Maria Lígia Coelho (1999) e “**História da América Latina**”, de Gabriela Pellegrino e Maria Lígia Prado (2014).

apresentação introdutória e nem nos casos específicos. De modo geral, esses segmentos sociais são representados agregados à categoria genérica: povo. Há poucas partes no livro que esses setores são distinguidos. Ficaram evidentes de fato apenas no tópico sobre a independência do Haiti, para demonstrar a presença de negros nas rebeliões e citados, de modo superficial, na Independência mexicana: “Sob a direção primeiro de Hidalgo, formou-se um Exército rebelde de indígenas, mestiços e homens livres”. (BRAIK, MOTA, v.2, 2013, p.131).

O ideal de unificação da América hispânica proposto por Bolívar aparece em um boxe intitulado “O ideal de unificação latino-americana”. O texto expõe algumas considerações sobre a Carta da Jamaica, escrita por Bolívar em 1815: “Sua conclusão é enfática: ‘Não é a união tudo o que se necessita para colocá-los (aos países) em condições de expulsar os espanhóis, suas tropas e os partidários da corrompida Espanha, para fazê-los capazes de estabelecer um império poderoso, com um governo livre e leis benéficas?’”. No entanto, no livro não é proposto nenhuma reflexão sobre o projeto de integração e o significado de resistência implícito nele, desse modo, fica a cargo do professor explorar o texto.

Ainda que a independência do Haiti apareça desconectada das independências hispano-americanas, o livro estabelece um ponto de interseção entre elas. A independência do Haiti é mencionada dentro do contexto da independência cubana. Ao abordar sobre a economia e a sociedade cubana daquele período, as autoras assemelham ao modelo de organização econômica haitiana para facilitar o entendimento do aluno. A condição similar entre as duas colônias também é utilizada para explicar o atraso da independência cubana: [as elites rurais de Cuba] “temiam ocorrer na ilha o mesmo que ocorreu uma rebelião escrava semelhante a que ocorreu na independência do Haiti. Os proprietários cubanos queriam a independência, mas sem colocar em risco a propriedade e a escravidão. O temor de uma rebelião escrava ajuda a explicar o atraso da luta.” (BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 133)

Ademais, a abordagem do tema é concluída traçando-se um balanço geral sobre a América Latina pós-processos de lutas de independência. América Latina, nesse contexto, uma vez mais, referir-se somente a América Hispânica. Percebe-se que a transição dos regimes monárquicos para as repúblicas das ex-colônias não significou a diminuição das desigualdades sociais ou participação política das classes

marginalizadas, o livro apresenta essa transição política somente como uma “mudança de donos”:

Livres da onerosa metrópole espanhola, as elites preservaram seus interesses ligando-se à Inglaterra e depois aos Estados Unidos. A maioria da população foi mantida a margem das decisões do Estado. No México e no Peru, por exemplo, o processo de modernização socioeconômica adotado pelos novos donos do poder significou o fim da posse comunitária das terras e a inserção dos indígenas no mercado de trabalho como mão de obra barata e explorada. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p.134).

Embora a América espanhola tenha ficado livre do domínio colonial, os governos republicanos, tomados pelo conservadorismo e beneficiados pela economia agrário-exportadora, não mediram esforços para manter a maior parte da população afastada da esfera política. (BRAICK, MOTA, v.2, 2013, p.134).

Desse modo, as colônias saíram do julgo europeu para “as mãos” das elites conservadoras locais. As diferenças sociais se mantiveram praticamente inalteradas, e a miséria social continuou marcando a população latino-americana. O capítulo chegou a mencionar uma proposta de unificação da América Latina em curso eliminada devido as ambições dessas elites locais: “[...]os caudilhos, eram geralmente carismáticos, populares e habilidosos nas relações com os vários setores da sociedade. Os interesses regionais dos caudilhos eliminaram o ideal de uma América Latina unificada”. (BRAICK, MOTA, 2013, v.2, p. 134). Em vista disso, o próprio sentido da "independência" é relativizado

Os recursos complementares incorporados a esse capítulo são poucos. Observam-se imagens de alguns líderes das revoltas (Toussait e Simón Bolívar) e representações de rebeldes que lutaram nas guerras de independência. Todavia, as autoras não transformaram as ilustrações em fonte de leitura e informação, ou seja, não há uma problematização do recurso que contextualize o assunto estudado. Um recurso interessante exposto no capítulo, é um mapa inserido na página 130 intitulado de “As independências na América Latina (século XIX)”, o mapa permite ao leitor visualizar a atual configuração da América Latina ligando cada nação à metrópole europeia da qual foi colônia. (*ver figura 7*).



Figura 7: Imagem retirada do livro destinado a 2º série. (Fonte: BRAICK, MOTA, v. 2, 2013, p. 130).

Das atividades propostas no término do capítulo destacamos duas que contribuem para a visão integrada e conectada das histórias dos países latino-americanos. A primeira delas explora a ligações entre a independência cubana e a haitiana: “De que maneira a experiência da revolução do Haiti influenciou o processo de independência de Cuba?”, a questão permite ao aluno buscar pontos de convergência e ligações entre os dois processos. A segunda é mais elaborada. Apresenta um texto que procura dimensionar a forma como ecoou a Independência do Haiti entre alguns setores da sociedade brasileira: “Rumores crescentes garantiam estar em andamento, na capital do Império, uma trama conspiratória inspirada na violenta Revolução do Haiti (1791-1868). (MOTA, BRAICK, v.2, 2013, p. 136). As questões levantadas para o aluno sobre o texto relacionam a história brasileira à história haitiana: “Quais os sentimentos e ideias a Revolução do Haiti despertava em alguns setores da sociedade brasileira?”, “Por que a ideia de promover o “cruzamento de raças” gerava pânico nas elites brasileiras?”. O interessante da atividade é que, embora o processo de emancipação do Brasil seja abordado em um capítulo separado, ela traça um paralelo com a história da independência brasileira.

A abordagem realizada no capítulo sobre as independências capítulo sugere diferentes pontos de conexão e comparações entre os processos analisados que podem ser explorados pelo professor, especialmente na realização das atividades propostas. No

entanto, comparar pressupõe a elaboração de um problema que só a comparação entre uma ou mais sociedades permita responder. Esse ponto de partida não aparece, são sugeridos apenas pontos de conexão sem serem explorados de forma adequada metodologicamente.

Prevalece no texto a perspectiva da diversidade, ou seja, das particularidades regionais estreitamente identificadas aos esforços de algumas lideranças, em geral, os *criollos*. Mesmo assim, ao trabalhar, a princípio, com o cenário comum, destacando motivações e os fundamentos compartilhados para, em seguida, apresentar as nuances e explorar algumas especificidades de cada processo, o capítulo consegue evitar algumas generalizações recorrentes no estudo desse tema e duramente criticadas por historiadoras como Prado.

Por outro lado, não consegue evitar a elaboração de uma narrativa centrada na figura de líderes e, muito menos, propor reflexões que conectem a independência do Brasil ao processo continental do qual fez parte. Sendo assim, não possibilita ao leitor a construção de identificações entre as trajetórias da história brasileira e a história das outras nações pertencentes ao subcontinente.

3.2. OS GOVERNOS POPULISTAS E AS DITADURAS MILITARES: o Brasil na América Latina

A História brasileira aparece efetivamente incorporada aos conteúdos que versam sobre a história latino-americana em dois capítulos do livro didático destinado à 3º série: Os "Governos populistas na América Latina" (capítulo 9, páginas 154 a 168) e as "Ditaduras Militares na América Latina" (capítulo 10, páginas 174 a 195).

O capítulo referente aos "Governos Populistas na América Latina" está dividido em três momentos. No primeiro, as autoras realizam uma discussão sobre os conceitos de "populismo" e "política de massas" (página 155); em seguida analisam dois exemplos de governos populistas na "América Hispânica" (página 156) e, por último, abordam os governos populistas no Brasil (páginas 157 a 168).

A abertura do capítulo (*ver figura 8*) apresenta uma imagem de peronistas segurando cartazes nas ruas de Buenos Aires, na Argentina, em apoio ao presidente Juan

Perón no ano de 1950. Abaixo da imagem há um fragmento de texto intitulado “O sentido de populismo”, nele são discutidas duas concepções distintas sobre o populismo. Primeiro, a que passou para a história com sentido negativo: “Os políticos populistas são estigmatizados como enganadores do povo, por suas promessas jamais cumpridas[...] Só é possível a eleição de um populista por eleitores que não sabem votar ou sempre se comportam de maneira dependente[...]” (MOTA, BRAIK, v.3, 2013, p. 154). O outro sentido é o concebido nas primeiras décadas do século XX, populista nesse caso, “era aquele que estava próximo ao povo, ouvia suas aflições e conseguia compreendê-los. [...] Nas primeiras décadas do século XX, o populismo representava a promessa de um Estado forte e personalista, aliado a uma legislação social e uma liderança carismática”. (MOTA, BRAIK, v.3, 2013, p. 154). A primeira questão ao lado do texto, solicita ao aluno que faça uma leitura da imagem e, em seguida, relacione com o texto. A outra questão avalia o entendimento que o discente tem sobre populismo: “Na sua opinião o que é populismo? Ele tem um sentido positivo ou negativo?”

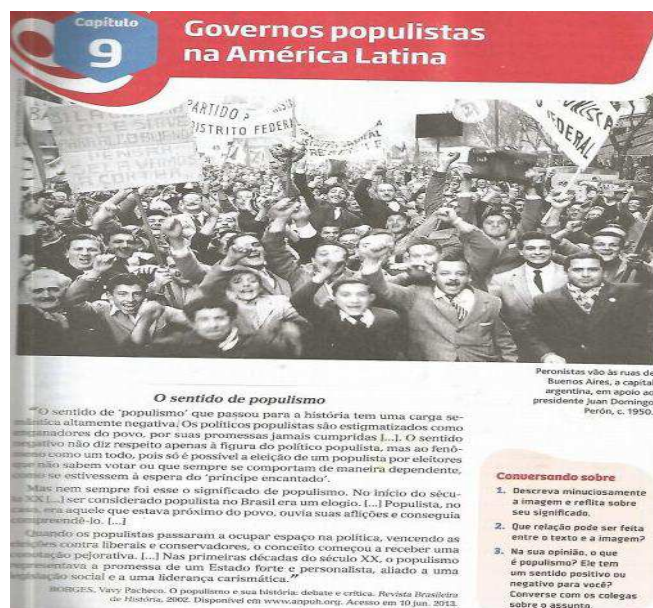


Figura 8: Imagem da página de abertura do capítulo 9 (“ Governos Populistas na América Latina”) do volume 3 da coleção de livros didáticos “Das Cavernas ao terceiro milênio”. (Fonte: BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 154).

No tópico “Populismo e política de massas” o livro apresenta uma discussão histórica sobre o conceito de “populismo” e “política de massas”. Destaca-se sua origem na década de 1950, para explicar as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito político em países da América Latina desde a década de 1930, apontado no texto como período de transição entre uma sociedade agrária e os “tempos modernos”, caracterizado por um processo de industrialização acelerado:

O conceito de "populismo" surgiu nos anos de 1950 com estudos de intelectuais que queriam compreender as transformações políticas ocorridas em países da América Latina depois dos anos 1930. Diversos historiadores afirmam que o Brasil e muitos países hispano-americanos viviam, então, um período de transição entre uma sociedade agrária- baseada em valores tradicionais em que trabalhadores não tinham voz – e tempos modernos, que se caracterizam por uma industrialização acelerada. (BRAICK, MOTA, v.3,2013, p. 115)

Conforme a narrativa do texto, o “populismo” representou a abertura do espaço político para novos atores sociais: líderes e partidos representantes de trabalhadores em suas reivindicações. A criação e ampliação de leis trabalhistas, um discurso fortemente nacionalista e a troca de obrigações e deveres entre Estado e sindicato foram características dos governos populistas.

Ademais, é realizado um breve balanço historiográfico sobre a ideia de “política de massas”, que, de acordo com o livro, passou a ser mais valorizado do que o termo "populismo", por considerar as especificidades políticas e contextos de cada país. As autoras chegam a citar o Brasil ao lado de outras nações latino-americanas (México e Argentina) para explicar o fenômeno:

Para diferentes pesquisadores o que aconteceu no Brasil e em outros países da América, como Argentina e México, foi o fortalecimento das relações entre governos e trabalhadores por meio de atendimento a reivindicações das classes populares e da criação de mecanismos de indução e controle, principalmente a propaganda político-ideológica[...]. (BRAICK, MOTA, v.3, 013, p. 155)

Essa introdução associada à abertura do capítulo demonstra como o conceito “populismo” não é entendido de forma única e gera amplos debates na historiografia. “A

construção do conceito de populismo passou por inúmeras e divergentes formulações, além da discussão em torno da sua operacionalidade ou não.” (CAPELATO,1998, p.141). Desta forma, o resgate histórico do debate, das diferentes fases das pesquisas e dos distintos sentidos que ele recebeu ao longo da história torna-se necessária para a reconstituição histórica e para o ensino da experiência em questão.

Em seguida, são abordados estudos de casos de “populismos” de três países da América Latina: na Argentina, no México e no Brasil. Os casos da Argentina e do México são retratados no tópico “Populismo na América Hispânicas” (página 156). O caso do Brasil é abordado dividido entre outros quatro tópicos que analisam, os governos que sucederam do Governo Dutra (1946-1951) ao governo de João Goulart (1961-1964). Portanto, essas experiências, embora sejam estudadas no mesmo capítulo, são abordadas desarticulando América Hispânica (Argentina e México) do Brasil.

O caso mexicano é descrito em apenas um parágrafo. Nele são mencionadas algumas medidas políticas adotadas por Lázaro Cárdenas quando esteve à frente presidência da México (1934 a 1940). Dentre essas, o livro destaca: a política de distribuição de terras para camponeses e indígenas, a criação de programas de alfabetização, a nacionalização da exploração do petróleo e o controle sobre as organizações de trabalhadores no país.

Quando jovem, Lázaro Cárdenas participou da Revolução Mexicana de 1910. Ao assumir a presidência do México, em 1934, implementou uma política de distribuição de terras para os camponeses e indígenas que, segundo ele, representava a continuidade da Revolução dentro da legalidade. Cárdenas também criou programas de alfabetização e nacionalizou a exploração do petróleo mexicano. A polaridade do presidente era tão grande que o partido do qual fazia parte, Partido da Revolução Mexicana, chegou a filiar cerca de um quarto da população e a manter o controle completo sobre as organizações de trabalhadores do país. (BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 156)

No tocante ao caso argentino, são dedicados dois parágrafos. No primeiro parágrafo, é enfatizada a grande popularidade do presidente Juan Domingo Perón alcançada a partir de sua atuação nos cargos de vice-presidente, Ministro da Guerra e Ministro do Trabalho durante o governo militar em 1943 (não há uma explicação sobre esse governo militar) “Foi sua atuação nesse último que o aproximou dos trabalhadores e dos sindicatos, sobretudo pela criação de leis trabalhistas e do completo atrelamento

do aparato sindical ao Estado. Em 1946, foi eleito presidente da Argentina, e seis anos depois, reeleito”. (BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 156).

No segundo parágrafo são elencadas as ações adotadas por Perón enquanto esteve à frente da presidência. Como medida tomada em seu primeiro governo, citam a ampliação das exportações argentinas que tiveram como resultado o aumento da riqueza interna da Argentina (única informação citada sobre seu primeiro mandato). Já no segundo mandato, mencionam-se dificuldades financeiras vividas pelo país, o crescimento da oposição a Perón e sua destituição mediante um golpe militar. Em 1973, ele foi reeleito presidente depois de dezoito anos no exílio. Após sua morte, em 1974, o peronismo continuou presente na atuação de inúmeros herdeiros políticos e no controle do aparato sindical. De modo geral, essas foram as informações apresentadas sobre os doze anos em que Juan Perón foi presidente da Argentina.



Figura 9: Foto retirada do livro da 3^o série, nela está o presidente Juan Perón acompanhado de sua esposa Eva Perón (Evita), em desfile nas ruas de Buenos Aires após assumir seu segundo mandato presidencial. (Fonte: BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 156)

As outras quinze páginas que se seguem desse capítulo são referentes a governos populistas brasileiros. Observamos que em nenhuma delas há ligações ou paralelos entre esses três casos analisados. A única relação que encontramos do Brasil com a América Latina está em um dos tópicos sobre o populismo no Brasil, referente ao governo de Jânio Quadros, no qual as autoras citam ligações do ex-presidente Quadros com Cuba. Entre elas a visita realizada em 1960 ao país a convite de Fidel Castro e em

busca de legitimação internacional. E em outra passagem citam novamente Cuba, para falar sobre condecoração dada em 1961 ao líder revolucionário e então ministro da Economia de Cuba, Che Guevara, com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul.

A comparação entre essas diferentes experiências se constituiria numa rica abordagem para o ensino do tema. Segundo Capelato “a reconstituição histórica em perspectiva comparada de vários “populismos” podem contribuir para a compreensão dos aspectos comuns, bem como das especificidades.” (CAPELATO, 2001, p.141). Seu livro intitulado “Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo” é uma obra de referência de como perspectiva metodológica comparada pode ser utilizada para compreensão dessas realidades históricas. A autora se debruça sobre a análise do varguismo e peronismo, buscando “compreender o caráter autoritário da propaganda política veiculada pelos meios de comunicação, educação e produção cultural para conquistar ‘os corações e mentes’”(CAPELATO, 1998, p. 19) nos respectivos governos. A historiadora demonstra os objetivos comuns em relação à propaganda política disseminada nesses dois países, quer sejam o de conquistar o apoio da sociedade. Mas, o distinguem, quanto à prioridade dessa proposta, sendo mais intensa na Argentina, e, a maneira própria que se valeram das imagens e dos símbolos com sentido político.

Ressalvando abordagem dos casos brasileiros, as abordagens das experiências de populismo na América Latina são constituídas de grandes sínteses que não conseguem contemplar minimamente as particularidades de cada um dos fenômenos analisados. (O que significa a falta de profundidade conferida a esses casos? Descaso ou Equívoco?) Dessa forma, cabe ao professor complementar as insuficiências de informações presentes no livro em sala de aula aos alunos, que não poderão realizar a leitura e se apropriar desse conhecimento de forma independente.

A maioria dos recursos complementares e as atividades propostas no término do capítulo exploram acerca dos governos populistas brasileiros. Há somente uma ilustração referente ao populismo na América Hispânica: a imagem de Perón junto a sua primeira esposa, Eva Perón em seu desfile de posse presidencial (*ver figura 9*). As atividades propostas pelas autoras não contemplam todo o conteúdo visto no capítulo,

não encontramos nenhuma questão envolvendo as experiências de populismos no México e na Argentina.

No capítulo sobre as “Ditaduras Militares na América Latina” foi possível identificar com mais clareza as possibilidades abertas pelo estudo comparado no ensino da História da América Latina. O livro dedicou um espaço considerável para discutir sobre esse processo de forma conjunta e avaliar as especificidades de cada país, ainda que a história do caso brasileiro tenha ganhado destaque em relação à das outras nações latino-americanas, preenchendo, nada mais que, onze páginas das vinte e duas páginas que compõe o capítulo.

O capítulo está dividido nos seguintes subcapítulos: “Do ideal revolucionário ao rumor botas;”, “Brasil: um golpe longamente planejado”, “A ditadura militar se revela”, “O lento processo de abertura política”³⁵, “O Brasil não foi pioneiro”, “A ditadura militar na Argentina”, “Chile, um país democrático”, “Chove em Santiago”³⁶: o golpe militar”, “Como interpretar as ditaduras militares?” e “Nunca mais”³⁷.

Na abertura do capítulo observa-se uma pintura representando uma cena de tortura vivenciada durante as ditaduras, do pintor João Câmara (*ver figura 7*), ao lado de um poema de Pedro Terra, intitulado “As mãos atadas”. Logo abaixo pede-se para o estudante descrever o que a pintura revela, considerando o período em que foi produzida, a década de 1970. O capítulo inicia a discussão apresentando ao uma proposta de reflexão sobre o aspecto mais sombrio das ditaduras: a tortura. A imagem e o poema expressam a prática da tortura como corriqueira e direcionada aos presos políticos. O aluno perceberá que a situação da tortura figurava como momento extremamente doloroso (Assim em um trecho do poema: " Na hora do grito é difícil perceber algo no rosto dos perseguidos"), permeado pelo poder que subjuga sob aquele que é subjugado (Em outra passagem do poema: “Contra os golpes do carrasco restou apenas a força da minha crença”), que na dor se vê despojado até mesmo da sua humanidade. O exercício fornece autonomia ao estudante para leitura crítica do tema.

35 A expressão “rumor de botas” se refere ao livro “Um Rumor De Botas: Ensaio sobre a militarização do Estado na América Latina” do escritor **Eder Sader**, que trata desde as características mais gerais do Estado na América Latina, as ditaduras militares até as condições do processo de "transição política" no Brasil, passando pelo estudo da história chilena recente.

36 A expressão “Chove em Santiago” alude ao filme “Chove em Santiago”, filme sobre o golpe militar no Chile, dirigido por Helvio Soto lançado em 1976.

37 Referência aos movimentos de memória pós-ditaduras na América Latina.

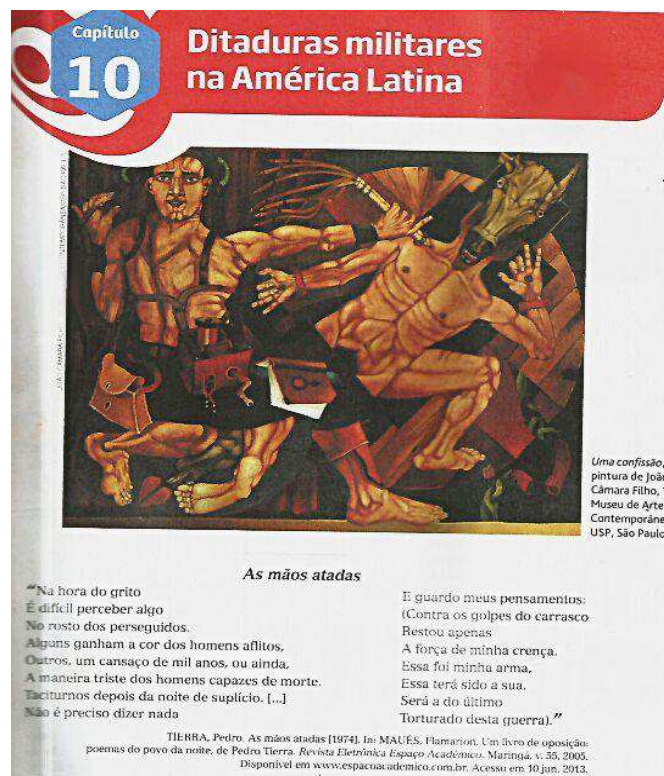


Figura 10: Imagem da página de abertura do capítulo 10 (“Ditaduras Militares na América Latina”) do volume 3 da coleção de livros didáticos “Das Cavernas ao terceiro milênio”. (Fonte: BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 174)

Na análise mais ampla dos processos ditatoriais dos países latino-americanos o livro apresenta um panorama dos acontecimentos que precederam as Ditaduras Militares em toda a América Latina. Como fator preponderante para o desencadeamento desses processos destacou-se o temor dos setores sociais que receavam que um germe revolucionário socialista se espalhasse:

Nos países latino-americanos, os setores sociais hegemônicos temiam as grandes mobilizações populares, vendo nelas um possível germe de uma revolução socialista. Ou seja, enquanto alguns desejavam mudanças e lutavam por elas, outros buscavam formas de impedi-las. Em meio aos combates internos e externos, grupos militares definiam alianças com setores civis[...]. Sob o clamor dos protestos e das reivindicações sociais, era possível ouvir um "rumor de botas".

O Brasil, por exemplo, viveu vinte e um anos sob governo militar, entre 1964 e 1985. Na Argentina ocorreram diversos golpes militares a partir de 1930, sendo o período ditatorial mais violento durou de 1976 a 1983. O Chile, por sua vez, passou dezessete anos (1973-1990) nas mãos do general Augusto Pinochet. Por que os militares entraram na política e assumiram o controle desses e de outros Estados latino-americanos? O que ocorreu nesses países durante os tempos de poder armado? Desde o fim dessas ditaduras tenta-se entender os tempos difíceis que a América Latina atravessou. (BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 175)

Através desses fragmentos, as Ditaduras Militares aparecem como um elemento compartilhado por diferentes países latino-americanos. A inserção do Brasil a esse coletivo permite aos alunos compreenderem que existe um vínculo entre as histórias desses países. No entanto, uma ressalva fundamental não aparece: o texto não explica para o leitor que que, embora experiências socialistas tenham acontecido ou iniciado na América Latina na época, nem sempre eram uma ameaça possível nesses países e que o Brasil é um exemplo nesse sentido.

O livro explora três estudos de casos de golpes militares e governos ditatoriais que ocorreram na América Latina: o caso do Brasil (1964 a 1985), da Argentina (1976 a 1983) e do Chile (1973 a 1990). Apesar de a análise deter-se mais ao caso brasileiro, as outras ditaduras latino-americanas também recebem uma abordagem elaborada. Todavia, fazendo uso da abordagem comparada, antes da análise de cada um desses casos específicos, o texto retrata alguns exemplos de governos ditatoriais que existiram bem antes dos golpes desse período (subtópico “O Brasil não foi pioneiro”, página 187), mas, com um caráter diferente, pois, não representavam instituições militares. Citam o governo de Vicente Gómez, na Venezuela; dos generais Hernández Martínez, em El Salvador, Jorge Ubico, na Guatemala e Alfredo Stroessner, no Paraguai.

No capítulo abordagem sobre a Ditadura argentina é iniciada traçando-se um panorama do cenário político anterior ao golpe militar de 1976 (tópico “A ditadura militar na Argentina, páginas 187 a 189)³⁸. A narrativa do livro didática mostra que a história da Argentina do século XX foi marcada por golpes militares. O enfoque sobre a ditadura argentina iniciada em 1976, direcionou-se à situação da economia do país, enfatizando como declinou significativamente e levou milhares de argentinos ao desemprego.

Com o novo golpe, uma junta militar composta de três membros assumiu o comando da Argentina, sem elaborar, no entanto, nenhum projeto nacional capaz de reestruturar a economia ou restabelecer a tranquilidade política. (BRAICK, MOTA, v. 32013, p. 188)

38 Os aspectos que compõem os estudos desse fenômeno na Argentina - violência política; as motivações econômicas que deram origem e que derrubaram o governo ditatorial e resistência- são aspectos que correspondem a eixos centrais na historiografia recentes.

No plano econômico, as novas medidas beneficiaram os setores agroexportadores e estimularam o mercado de capitais, mas provocaram grande aumento da especulação financeira e diminuição acentuada dos investimentos no setor fabril, gerando forte desindustrialização. Dessa forma, a economia se retraía, e as taxas de desemprego atingiam os maiores patamares da história argentina. (BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 188)

No subtópico “A repressão bate à porta” o livro dedica especial atenção à repressão. Ela é apresentada como práticas de torturas utilizadas de forma sistemática pelo governo militar, destacam os grupos de esquerda como principais alvos da truculência, mas também referem-se às detenções arbitrárias de categorias como estudantes, trabalhadores, profissionais liberais e religiosos. Enfatiza-se o caráter violento da “tortura” e os assassinatos cometidos durante esse período:

Um dos momentos mais simbólicos da brutalidade da ditadura argentina foi a chamada Noite do Lápis, nos dias 18 e 21 de setembro de 1976, durante os governos de Jorge Rafael Videla. Nessas datas, dez adolescentes foram sequestrados das casas em que moravam e levados para centros de detenção sob a acusação de “subversão escolar”. Eles eram estudantes secundaristas e haviam participado de atos de reivindicação pelo passe escolar. Nos dias seguintes, os jovens foram torturados e seis deles desapareceram. Pablo Alejandro Díaz, um dos sobreviventes, passou quase quatro anos preso e, após a redemocratização argentina denunciou o caso. (BRAICK, MOTA, 2013, v. 3, p. 188)

A respeito da resistência à ditadura, o livro demonstra que, apesar da repressão, surgiram muitos grupos no período, como foi o caso da associação “Madres de Plaza de Mayo”⁷ (Mães da Praça de Maio), fundada em 1977³⁹. Citam também um movimento mais recente, o “Avós de maio”⁴⁰, que ainda hoje busca por informações de crianças desaparecidas naquele período. Todavia, o livro deixa de considerar tantos outros movimentos de resistência existentes no período, negligenciando, por exemplo, os movimentos de guerrilhas urbanas, como “Montoneros”, que além de uma guerrilha

39 Movimento que reunia mães de desaparecidos políticos, que se manifestavam regularmente na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada (palácio governamental), com o objetivo de obter informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão.

40 Juntamente com as Mães, em 22 de outubro de 1977, surgiram as Avós da Praça de Maio. Também são mães de desaparecidos. Mas, no caso delas, suas filhas ou noras foram sequestradas ainda grávidas. Elas buscam netos, nascidos em centros clandestinos de detenção e entregues a famílias de repressores. Para realizar essa tarefa, trabalham em quatro níveis: denúncias e reivindicações às autoridades governamentais, nacionais e internacionais; representações à justiça; solicitações de colaboração dirigidas ao povo em geral; e pesquisas ou investigações pessoais.

urbana, foi um importante movimento político-militar de esquerda⁴¹ e exerceu um papel eficaz para pressão e desestabilização do governo militar na Argentina. Essa ausência sugere um posicionamento historiográfico do livro crítico às guerrilhas urbanas que marcaram a história do período no país.

A abordagem sobre o caso é finalizada destacando-se o tenso processo de redemocratização da Argentina. Entre os fatores que contribuíram para a dissolução da ditadura citam a derrota dos militares na Guerra da Malvinas e a crise pela qual passava a economia, com amplo endividamento externo, taxas de inflação e desemprego em alta. Diante da forte reação ao governo, foram convocadas novas eleições e, em 1983, a Argentina volta a ter um presidente civil (Raúl Afonsín): “Os seis anos do mandato de Afonsín foram especialmente conturbados, e a Argentina enfrenta até hoje dificuldades financeiras provocadas pela má condução da economia pelos governantes locais. Apesar disso, ele conseguiu transmitir a presidência, [...] a outro civil” (BRAIK, MOTA, v.3, 2013, p. 189).

A ditadura chilena começa a ser abordada no tópico “Chile um país democrático” (pagina 190). É de peculiaridade da história que desde a independência se manteve à margem da instabilidade que atingia a América Latina, vivenciando um período marcado pelo crescimento do número de eleitores e pela atuação da liberdade política.

O livro parte da análise do projeto político que levou Salvador Allende à presidência, em 1970: “Seu projeto era explícito: realizar transformações profundas na sociedade e na economia chilenas e construir o caminho para do país em direção ao socialismo.” (BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 190). Segue com a explicação da ousadia do projeto num contexto de intensa influência e intervenções dos Estados Unidos na região. O capítulo explora detalhadamente os anos de governo de Salvador Allende ressaltando feitos econômicos (nacionalizações e estatizações, reforma agrária, política salarial e comercial) e a mobilização social em torno das propostas.

O capítulo demonstra as reações internas e externas vividas durante o governo Allende e aponta a polarização da opinião pública que dividiu-se entre aqueles

41 Visava o estabelecimento de um estado socialista, através da desestabilização do governo ditatorial, do retorno ao poder de Perón, e por fim, eleições democráticas.

entendiam o governo socialista como a possibilidade de libertação econômica do Chile e o caminho para a superação das desigualdades sociais no país. Enquanto outros, consideravam que avanços dos segmentos populares colocavam em risco a estabilidade política e econômica do país. No plano externo, comentam sobre as pressões contra as reformas empreendidas pelo governo, a diluição de investimentos estrangeiros, e, a consequente, queda da produção industrial. Dentre os fatores que aceleram a queda do governo expõe os conflitos internos impulsionados por empresas estrangeiras que geraram: crises no transporte, na comunicação e desabastecimento de alimentos.

Nesse contexto, setores civis e militares começaram a debater a possibilidade de derrubar Allende. Pela primeira vez, as forças armadas do Chile, conhecidas pelo seu profissionalismo e pela distância aparente que mantinham dos assuntos políticos, preparavam-se para uma intervenção militar no Estado. (MOTA, v.3, 2013, p. 191)

Allende, convicto de sua opção pacífica e legal, rejeitou vários apelos de apoiadores para agir militarmente contra a ameaça golpista. O presidente insistiu na busca de uma saída institucional, mesmo quando percebeu os militares insatisfeitos eram maioria nas tropas e contavam com o significativo apoio dentro e fora do Chile. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 191)

No dia 11 de setembro de 1973, as Forças Armadas chilenas iniciaram um ataque maciço contra a ordem institucional vigente. As rádios e o Parlamento foram ocupados, membros ou colaboradores do governo foram presos e o palácio de La Moneda, sede da presidência da República, foi bombardeado. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 192)

Percebemos que o Brasil aparece conectado a essa parte da história chilena. Há uma ligação direta entre os eventos históricos desses países: “É importante ressaltar que o golpe no Chile não foi preparado nem executado só pelos militares chilenos. “O governo brasileiro, por exemplo, auxiliou o regime chileno no treinamento de seus soldados e no aparato repressivo que se instalou no país.” (BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 192)

O livro também abordou a violência, a repressão e a censura praticados durante a Ditadura Militar Chilena. Expõe as inúmeras atrocidades cometidas pelo governo Pinochet, a exemplo das prisões de membros do governo Allende, assassinatos, dissolução dos partidos políticos, censura imposta aos jornais, neutralização ou afastamento de intelectuais opositores de seus cargos nas universidades e perseguição e repressão em massa aos esquerdistas, ou suspeitos de ligação a esquerda:

O novo governo desencadeou ampla repressão aos suspeitos de qualquer vínculo com a esquerda e contra todas as ameaças e contra todas as ameaças ao seu comando. Sob o Estado policial, a prática da tortura se disseminou no país, atingindo chilenos e muitos estrangeiros que viviam exilados no Chile para escapar das perseguições políticas que sofriam em seus países de origem, entre brasileiros e argentinos. (BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 192)

Em seguida, foram mencionadas as principais reformas empreendidas por Pinochet durante a Ditadura Chilena e conclui-se a abordagem do tema analisando algumas características do processo de redemocratização. Salientaram a persistência de Pinochet no governo, ainda que já estivesse em curso o processo de abertura política no Chile e em diferentes países da região. Mesmo após a prorrogação de seu mandato por mais oito, Pinochet buscou em um plebiscito a continuidade de seu governo. No Chile, a redemocratização foi apresentada como um processo cuidadoso, com elites econômicas atentas para que as bases do sistema econômico neoliberal consolidado por Pinochet não fossem afetadas e nem implicasse investigações sobre as ações repressivas de seu governo.

As imagens utilizadas na abordagem dos regimes militares da Argentina e do Chile privilegiam personalidades políticas de cada país, a exemplo da ilustração de Juan Peron junto à sua terceira esposa, Isabelita Perón; e a do ex-presidente chileno Salvador Allende. Além dessas, há ilustrações de manifestações contrárias aos regimes militares na Argentina, Chile e Brasil. Essas imagens são expostas somente para ilustrar, não são problematizadas em atividades ou apresentam legendas detalhadas.

O interessante é que no livro é reservado um espaço para realizar um balanço geral com explicações de estudiosos que tentam compreender a regularidade das Forças Armadas no cenário político latino-americano (tópico “Como interpretar as ditaduras militares? ”, página 194). As autoras reconhecem as particularidades de cada caso: “Brasil, Chile e Argentina: três regimes militares bastante diferentes.” (BRAICK, MOTA, v.3, 2013, p. 194). Mas também ressalta o fato de estarem inseridos em contextos comuns: [...] é difícil supor que as simultaneidades das intervenções e dos Estados militares tenha sido mera coincidência. (BRAICK, MOTA, v. 3, 2013, p. 194). A abordagem desse tema trabalha de maneira comparada e conectada com a história das nações latino-americanas. O tema é apresentado a partir de suas aproximações e, na

apresentação dos casos isolados, são destacadas as peculiaridades de cada processo, Ao expor as explicações que visam entender esses eventos de maneira global, auxiliam o leitor a perceber que tais fenômenos, apesar de derivados de experiências históricas particulares, como foi estudado ao longo do capítulo, estão imbricados e devem ser compreendidos como parte de um contexto mais amplo de interferências políticas e econômicas na América Latina, impostas por interesses externos que encontraram respaldo nas elites locais.

Nesta parte, o capítulo ressalta três explicações historiográficas recorrentes para o tema e que o pensam em perspectiva comparada. Desta maneira, o livro dialoga com a historiografia sobre o tema abertamente, apresentando isso aos leitores. A primeira explicação apresentada são as daqueles autores que entendem o fenômeno a partir de elementos bem anteriores ao período em questão, afirmando que o militarismo latino-americano teve raiz numa suposta tradição autoritária oriunda da Península Ibérica ou no caráter armado das lutas de independência e formação nacional dos países da região. A segunda, dos autores para quem o autoritarismo militar buscava a promover um desenvolvimento econômico, uma vez que, por meio da repressão política, impedia a emergência de movimentos de contestação ou reivindicação social. E, por último, destacam aqueles pensadores que acreditam na presença dos militares na cena política como efeito direto da hegemonia norte-americana no continente no contexto da Guerra Fria. No entanto, na visão das autoras, o militarismo não tem explicação única:

É difícil supor que os últimos cinco séculos de história do continente não tenham afetado o caráter autoritário das instituições políticas trazidas pelos colonizadores. Inclusive porque, após as independências, as mudanças foram bastante profundas. Por outro lado, é improvável que o recurso às armas durante as lutas de formação nacional tivesse determinado o futuro militar: afinal, houve regimes militares mesmo em países que não atravessaram conflitos longos na consolidação de seus Estados, como o Brasil e Chile, por exemplo. (BRAIK, MOTA, v. 3 2013, p. 194)

Além disso, muitos dos governos militares não estimularam o crescimento, nem facilitaram a liderança continental dos Estados Unidos. A Argentina é o melhor exemplo: durante os sete anos de governo militar, a economia conheceu forte retração e houve clara fuga de empresas e capitais estrangeiros, inclusive norte-americanos. (BRAIK, MOTA, v.3, 2013, p. 194)

O último tópico do capítulo, denominado “Nunca Mais”, entrelaçou, mais uma vez, as realidades históricas através de um tema em comum, apresentam algumas comissões criadas em alguns países, como Chile, Brasil e Argentina, com o intuito de realizar investigações sobre crime e desrespeito aos direitos humanos no período. A exemplo da **Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas**, na Argentina; **Comissão Nacional da Verdade e Reconciliação**, no Chile e **Brasil Nunca Mais**, no Brasil.

Por fim, cabe destacar que embora o capítulo dedique um tratamento elaborado para o tema das Ditaduras Militares, as atividades propostas ao final do capítulo comprometem seus esforços. A maior parte das questões estão relacionadas à Ditadura Militar brasileira, contabilizamos somente duas que fazem referências a outros aspectos estudados ao longo do capítulo: “Explique o interesse dos Estados Unidos nos golpes militares ocorridos na América Latina. Cite exemplos de como os norte-americanos auxiliaram esses regimes” e “descreva as principais medidas políticas e socioeconômicas adotadas por Salvador Allende na execução de seu projeto de governo e explique o desfecho da crise política no Chile?”

Conforme Bittencourt, a concepção de conhecimento expressa nos livros didáticos perpassa pela maneira como esse conhecimento é apreendido, ou seja, além da função de transmitir determinado conhecimento, é necessário que o livro articule a informação ao aprendizado. Portanto: “O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes.” (BITTENCOURT, 2008, p. 3140). Dessa forma, as atividades propostas nos capítulos sobre os Governos Populistas na América Latina e as Ditaduras Militares não fornecem subsídios para consolidação e o completo do aprendizado do aluno a respeito do tema de no tocante ao seu aspecto comparado.

Após a análise detalhada desses dois capítulos constatamos que a incorporação do Brasil na abordagem de cada conteúdo revisado se manifestou de forma divergente. Observamos, primeiramente, que ao ser inserido nos capítulos que versam acerca da história latino-americana o Brasil tem destaque em detrimento dos demais países analisados. A abordagem sobre os governos populistas não viabiliza uma imagem conjunta da América, pois não estabelece vínculos entre as histórias dos países. Os

casos específicos apresentados são poucos e explorados de maneira superficial, recaindo naquilo que Prado designa de “simples justaposição de relatos descritivos”. Prado ao fazer referência ao um artigo/balanco, de 1982, de Magnus Morner, Julia Fawaz de Viñuela e John French, intitulado "Comparative approaches to Latin American History", explica que a justaposição de fatos históricos são a versão oposta dos estudos de história comparada, restringem-se, segundo esses autores, "à mera “classificação” de países, mostrando apenas sociedades com um certo número de variáveis não integradas em uma moldura analítica" (PRADO, 2005, p. 22).

Em contrapartida, as Ditaduras Militares são abordadas como eventos derivados das mesmas circunstâncias externas a partir de uma perspectiva que não se torna totalizante, pois há uma ênfase nos fatores particulares, na demonstração dos contrastes que configuram cada um deles, revelando as diferenças e contextualizando laços que ligam cada história nacional a dos demais países da região, que ao final auxiliam a produzir explicações causais do fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos refletir sobre como a história latino-americana é abordada nos livros didáticos de história adotados pelo Colégio Aplicação da Universidade Estadual do Maranhão, trata-se da coleção de livros "Das Cavernas ao Terceiro Milênio". A avaliação desse instrumento de ensino permitiu compreender o papel que o ensino de história brasileiro desempenhou na relação entre os brasileiros e a América Latina.

O livro didático é um objeto cultural produzido a partir de um consenso interpretativo sobre o social. Desse modo, seu objetivo é perpetuar os valores identitários e padrões culturais de uma determinada sociedade para alunos que estão sendo preparados para participar dessa mesma sociedade. Assim, conforme Tourinho:

"Ao integrar-se a uma rede de distribuição de poder estruturada de forma sistêmica e responsável pela construção narrativa sobre a sociedade, o livro torna-se porta voz de um discurso modelar, cuja função é determinar o conjunto dos elementos a serem difundidos como meio de demarcar os esforços a serem ocupados e as relações a serem desenvolvidas. A representação de sujeitos sociais tidos como ideais, a tipificação dos grupos sociais envolvidos no processo de socialização e apresentação de uma diversidade cultural ordenada e devidamente acomodada, tornam-se funções imanentes ao livro didático. (TOURINHO, 2015, p. 289)

Portanto, esses materiais didáticos são fontes privilegiadas para averiguar a importância atribuída ao continente no Brasil. Após a conclusão da análise proposta, observamos que o espaço reservado aos conteúdos sobre a história da América Latina é pouco significativo, fica a sensação de quanto o assunto merece mais destaque na formação do aluno. Percebemos que esse relativo descaso é decorrente, entre outras questões, da abordagem eurocêntrica que predomina nos livros. As autoras constroem a narrativa histórica da obra a partir de uma genealogia europeia, privilegiando temas relacionados à história da Europa. Entretanto, apesar do predomínio de uma apresentação eurocêntrica dos assuntos, o livro também apresenta abordagens de casos que contradizem esse viés, por exemplo, o caso da temática indígena, em que as autoras constroem um conhecimento abrangente das diversidades das populações originárias

americanas, estabelecendo ligações com questões atuais e auxiliando a desconstruir simplificações do senso comum sobre essas populações.

Mesmo reduzida a quantidade de conteúdos que possibilitam uma visão integrada da América Latina, alguns temas estabeleceram conexões e comparações consistentes no estudo da história dos países latino-americanos. Dentre os conteúdos, as Ditaduras Militares foi o que mais se adequou a essa perspectiva, com uma abordagem que integra os pontos em comum e as simultaneidades entre as histórias, mas que ao mesmo tempo interpreta cada fenômeno como resultado de circunstâncias particulares. Observamos que o Brasil, de modo geral, não tem sido relacionado à América Latina mesmo quando sua história é abordada em capítulos que pressupõe temáticas integradoras. As abordagens, em geral, o separam da América Hispânica e ao ser incorporado ao contexto latino-americano ganha maior destaque em relação as outras nações do subcontinente.

Em suma, os livros didáticos analisados nesta pesquisa apresentam avanços significativos, mas tem contribuído de forma relativamente tímida para a consolidação de uma percepção mais complexa dos processos históricos e da constituição da história do subcontinente como um todo e da articulação do Brasil nesse contexto. Entendemos, entretanto que o livro didático é somente uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, e não um fim em si mesmo. Desse modo, é necessário atentar para o papel do professor nesse processo. Tal como observa Luis Fernandes e Marcus Vinicius Morais, "qualquer livro, por ser ponto de chegada e não de partida e não de chegada das atividades do professor, pode ser usado com muito proveito. Afinal, a aula é do professor, e não do livro. E o bom docente é livre, autônomo e procura sempre a melhor maneira de produzir conhecimento." (FERNANDES, MORAIS, 2005, p. 158)

REFERÊNCIAS

Fontes:

BRAICK, Patricia Ramos, Historia: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Das origens da humanidade a expansão marítima europeia -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

BRAICK, Patricia Ramos, Historia: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Da conquista da América ao século XIX -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

BRAICK, Patricia Ramos, Historia: **Das Cavernas ao terceiro milênio**/ Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais -3. Ed. – São Paulo, Moderna 2013.

Bibliografia:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo e História**: problemas e alternativas. MATA, Sérgio Ricardo MOLLO, Helena Miranda, FLORENTINO, Flávia (org.). A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História da América**: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anphlac, São Paulo, v.4, n. 4, 2005.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CAPELATO, Maria Helena. “**O gigante brasileiro 'na América Latina**: ser ou não ser latino-americano”. Em: Mota, Carlos Guilherme (org.) Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000). A grande transação. São Paulo, SESC/SENAC, 2000.

_____. **A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador**. A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador. VILLAÇA, Mariana; PRADO, Maria Ligia Coelho. (Organizadoras) História das Américas: fontes e abordagens historiográficas. São Paulo: Humanitas : CAPES, 2015.

_____. **Ensino primário franquista**: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 29, nº 57, 2009.

_____. CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo.** Campinas: Papirus, 1998.

CALEFFIT, Paula. **"O que é ser índio hoje?":** A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, Universitet Aarhus, Dinamarca, vol. 27, n° 7, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1988.

_____. **O Mundo como Representação.** *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 5, n°11, Jan./Abr 1991.

CRESPO, Regina. **Visões de brasileiros sobre América Latina:** do isolamento à integração Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, política y Humanidades*. Sevilla, España. primero semestre, vol. 8, núm. 15, 2006.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n° 3, 2004.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A Invenção da América na Cultura Escolar.** Campinas: Unicamp, 1997.

FARRER, Rafael Leporace, PINTO, Simone Rodrigues. **América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia.** *Topoi*, São Paulo, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011.

FERNANDES, Luis Estevam, MORAIS, Marcus Vinicius de Moraes. **A renovação da História da América. Leandro** (org). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, Joana. **O índio: esse nosso desconhecido.** Cuiabá: EdUFMT, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades.** *Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH. Org. NELDARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria, IOKOI, Zilda.* Vol. 1, Florianópolis, julho 1999

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História científica, história contemporânea e história cotidiana.** *Rev. Bras. Hist.* São Paulo, vol.24, n°.48, 2004.

KALIL, Tamar. **Identidade (s) latino-americana no ensino de história: Um estudo em escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, MG, Brasil.** 206 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

LUCA, Tânia Regina de Luca. **O Debate Em Torno dos Livros Didáticos de História.** Acervo digital da Unesp. 2012. Disponível em: acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46193. Acesso em 22/06/2017

MARÇAL, Maria Penha Vieira; LIMA, Arlete. **O ensino de história e a formação para cidadania:** considerações acerca da educação patrimonial no processo de formação de professores. *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil online. Encontro Perspectivas do Ensino de História*, Uberlândia, v. 16, n° 7, 2009.

MARTINS, Elicia de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira; SOUSA, Cleber Alves de. **O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios do Brasil.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, João Pessoa, 2006.

MELO, Débora de Jesus Lima, **Os (des)conhecimento sobre as culturas africanas: eurocentrismo e descolonização do saber.** Revista Fórum de identidades, Itabiana, Volume 17 | jan/abr. de 2015

PAMPLONA, Marco Antonio; MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá (orgs.). **Revoluções de independência e nacionalismos nas Américas.** Coleção Margens: América Latina. Vol.01 – Região do Prata e Chile (2007

PRADO, Maria Ligia Coelho. **O Brasil e a distante América do Sul,** Revista de História, São Paulo, v. 2, n. 145, 2001.

_____. **Uma introdução ao conceito de identidade.** Cadernos de Seminários de Pesquisa Cultura e Políticas nas Américas. BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio, GARCIA, Tânia da Costa (orgs.). Unesp Publicações. Assis, v. 1, 2009.

_____. **Repensando a história comparada da América Latina.** Revista de História, São Paulo, nº153, 2005.

PRADO, Iara. **Discurso de abertura do seminário Rio Regional sobre o ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL,** MARFAN, Marilda Almeida (org.) O ensino de história e geografia no contexto do MERCOSUL. Marilda Almeida Marfan (org.). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** Belo Horizonte, Autentica Editora, 2004.

PIROLA, Juliana da Conceição. **A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, nº 2, jul./dez. 2013

PINSK, Jaime, PINSK, Carla Bassanezi. **O que é com ensinar.** KARNAL, Leandro (org). História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Gisvaldo da Silva. **A presença europeia na América: descobrimento?** Disponível em: < <http://dombarreto.g12.br/portal/?p=12097>> Acessado em: 18/04/2017.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Ensino de história da américa no Brasil e na Argentina (1995-2010):** Um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. 317 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012.

_____. **As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.

SILVA, Adriana Santos. **Temas e prática de ensino da História da América Latina na Unidade de Ensino Básico Paulo VI**. Relatório de pesquisa (PIBIC/UEMA), 2016.

SANTOS, Luciano. **Livros didáticos e mídia televisiva na construção das representações de América espanhola dos alunos de Ensino Básico do município de Inhumas** – Goiás Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.

SOUSA, Eliezer Raimundo. **Livro didático: lugar de Memória. Cultura, história e patrimônio**. Cultura Histórica e Patrimônio. Minas Gerais, v. 2, número 1, 2013.

SOUSA, Adriana. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar**. 168 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

TANCREDI, Leticia. **A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana**. Contexto Internacional, Rio Grande do Sul, n° 4, jan/abril, 2016.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012/**. 307 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, 2015.

Sites:

www.ppg.uema.br/wpcontent/uploads/2015/05/EDITAL-N.09-2015-PPG-UEMA

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

www.snel.org.br

www.mec.gov.br

www.planalto.gov.br