



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em História

André Luan Nunes Macedo

**ENSAIO CRÍTICO SOBRE O EUROCENTRISMO NO
ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1950-2018)**

Mariana • Minas Gerais • Brasil
Instituto de Ciências Humanas e Sociais / UFOP

2021

André Luan Nunes Macedo

**ENSAIO CRÍTICO SOBRE O EUROCENTRISMO NO
ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1950-2018)**

Tese de Doutorado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História do
Instituto de Ciências Humanas
e Sociais da Universidade
Federal de Ouro Preto.

Linha de Pesquisa: Poder,
Linguagens e Instituições

Orientador: Prof. Dr. Marcelo
Santos de Abreu

Mariana • Minas Gerais • Brasil
Instituto de Ciências Humanas e Sociais / UFOP

2021

M141e Macedo, Andre Luan Nunes.

Ensaio crítico sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil (1950-2018). [manuscrito] / Andre Luan Nunes Macedo. - 2021. 168 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu.

Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto.

Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História.

Área de Concentração: História.

1. Eurocentrismo. 2. Características nacionais. 3. História - Estudo e ensino. I. Abreu, Marcelo Santos de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 930.1

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



FOLHA DE APROVAÇÃO

André Luan Nunes Macedo

Ensaio crítico sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil (1950-2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de doutor

Aprovada em 8 de junho de 2021

Membros da banca

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profa. Dra. Elaine Lourenço - (Universidade Federal de São Paulo)
Prof. Dr. Wlamir José da Silva - (Universidade Federal de São João del-Rei)
Prof. Dr. Luciano Magela Roza - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Mateus Henrique de Faria Pereira - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 8/12/2021



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Santos de Abreu, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/02/2022, às 09:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0285446** e o código CRC **797B25F2**.

Para Iamê, meu pai André Lucas, minha mãe Socorro Nunes e Pedro Américo, o
“paidrástico”

AGRADECIMENTOS

Serei breve e o mais justo possível com todos que me ajudaram nessa caminhada.

Essa tese não seria possível sem o carinho e o cuidado da minha companheira, Iamê Rezende. Pelas conversas e o diálogo afetivo, por me mostrar o mundo do riso, da vida leve e simples.

Gostaria de agradecer todos os meus familiares pela ajuda moral e financeira para a finalização deste trabalho, em especial a minha Tia Rejane, Tio Pablo, Tia Rosária, Tia Rosely e Tio Evaldo.

Também agradeço à CAPES pelo financiamento de um ano, durante o Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Agradeço a Biblioteca Nacional do Livro Didático, da Universidade de São Paulo pela solicitude e disponibilização das fontes escolares.

Ao professor Marcelo Abreu, pelo ótimo e fluido diálogo durante o processo de construção da Tese.

A minha mãe, por me manter atento e forte para finalizar esse projeto de vida, um planejamento que sigo desde os meus 16 anos de idade.

Para meu pai, pelo apoio incondicional e por me mostrar outras dimensões do espectro social.

Agradeço às amigas de Maceió Paula Palamartchuk e Sandra Sena: pelo diálogo franco, honesto, crítico e saudavelmente confrontador às minhas ideias. É da sinceridade forjada na aceitação das contradições que surgem as melhores amizades.

Agradeço as interlocuções com os professores da Universidade Federal de Ouro Preto Mateus Pereira, Luciano Roza, André Freixo, Valdei Lopes de Araújo e Helena Mollo. As críticas e sugestões foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da UFOP, em especial aos amigos Walderez, Livia, Fani e Vitinho pelas profundas interlocuções.

Aos meus amigos do Athletic Club. Muitos não entendiam “para que servia” uma Tese de Doutorado. Porém, sempre me respeitaram, mesmo sendo de universos tão distintos.

Aos camaradas da vida, em especial da Novena de Quinta: amigos inseparáveis que me acompanham desde o início da graduação.

Agradeço aos amigos brasileiros de Londres, e também ao Kuan, Geeta e o Tom. Caminhar por essa cidade tão assustadoramente múltipla e cosmopolita teria sido muito menos ousada e aventureira sem vocês.

Aos amigos brasileiros que conheci em Londres, também fundamentais nessa caminhada. Além deles, o professor Francisco Dominguez, que deu-nos um importante panorama da política latino-americana executada na Europa, em especial na terra da Rainha.

Ao professor Sanjay Seth e Francisco Carballo, pelo diálogo e a oportunidade de estudar na Goldsmiths. E à querida amiga professora Lesley Bartlett, por me aceitar na School of Education da University of Wisconsin, em Madison.

Mais uma vez, gostaria de agradecer os professores-camaradas Wlamir Silva e Luz Coelho. O diálogo e a conversa com ambos sempre foram irrefutáveis e indispensáveis.

A.L.N.M, 2021

Interessa-me a polêmica.

Não servi, não sirvo nem pretendo servir a nenhum centro de poder cultural, político e econômico.

Também como o público os críticos sofrem de complexo de colonização cultural: pensam como os europeus e querem aplicar este pensamento a uma realidade como a nossa, onde o povo é subamericanizado.

Glauber Rocha

RESUMO

O presente trabalho busca realizar uma história do eurocentrismo no ensino de história brasileiro. Para isso, foi necessário adentrar em uma discussão conceitual e intelectual sobre o termo. Num segundo momento, identificamos os termos que derivam da experiência europeia e que são instrumentalizadas para definir a escrita da história nacional, seja no ambiente intelectual mais amplo, seja na área do ensino. Analisamos a escrita da história nacional no ensino a partir dos anos 1950 até os tempos atuais (2018). Do ponto de vista das fontes, selecionamos livros didáticos e políticas curriculares específicas de cada momento histórico-político. Essa tese de doutoramento começou a ser esboçada já no ano de 2016, quando fui professor substituto de Ensino de História e História do Brasil na Universidade Federal de Alagoas. Durante as aulas, a partir da interação com meus amigos-alunos nas aulas, percebia que havia uma polifonia a ser problematizada quando discutíamos o eurocentrismo. Inevitavelmente esbarrávamos nas discussões sobre as identidades brasileira e latino-americana. Afinal, decidir o que é, ou não um conteúdo eurocêntrico de história remete a perceber uma demarcação forânea que porventura aliena e desloca a experiência de algo que é considerado “interno”, “próprio” ou “seu”. Como os alunos-futuros-professores-de-história entendiam a brasilidade? Como concebiam esse constructo histórico? Quais eram as estratégias e usos do passado reivindicados nas suas narrativas? São essas as questões que nos moveram durante a confecção desta tese de doutoramento.

Palavras-chave: Eurocentrismo. Identidade nacional. Ensino de história.

ABSTRACT

This work seeks to realize a history of Eurocentrism in the teaching of Brazilian history. It was necessary to enter in a conceptual and intellectual discussion about the term. In a second moment, we identify the terms that derive from European experience and that are instrumentalized to define the writing of national history, either in the broader intellectual environment or in the teaching area. We analyze the writing of national history in teaching from the 1950s to the present times (2018). From the sources' point of view, we selected textbooks and curricular policies specific to each historical-political moment. This doctoral thesis began to be sketched as early as 2016, when I was a substitute professor of Teaching History and History of Brazil at the Federal University of Alagoas. During classes, from the interaction with my student-friends in classes, I realized that there was a polyphony to be problematized when we discussed Eurocentrism. We inevitably ran into discussions about Brazilian and Latin American identities. After all, deciding what is or is not a Eurocentric content of history refers to perceiving a foreign demarcation that perhaps alienates and displaces the experience of something that is considered "internal", "own" or "his". How did future-teachers-of-history-students understand Brasilness? How did they conceive this historical construct? What were the strategies and uses of the past claimed in their narratives? These are the questions that moved us during the preparation of this doctoral thesis.

Keywords: Eurocentrism. National Identity. Teaching History.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Associação Nacional dos Professores de História- ANPUH

Base Nacional Curricular Comum- BNCC

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL

Coordenadoria de Assuntos e Normas Pedagógicas – CENP

Faculdade Nacional de Filosofia -FNFi

História Nova -HN

Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)

Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)

Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB)

National Service Agency – NSA

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

SUMÁRIO

Lista de Siglas e Abreviações.....	9
Agradecimentos.....	10
Apresentação	14
1.O eurocentrismo na história intelectual.....	23
1. Apresentação.....	23
2. As escolas intelectuais.....	23
3. A Global History: entre o holismo e um “novo centrismo” geopolítico.....	25
4. Provincializar a Europa: o Pós-Colonialismo e os labirintos da identidade terceiro-mundista.....	30
5. O Decolonialismo, a Teoria do Desenvolvimento Global/Teoria da Dependência: divergências antagônicas?.....	38
6. Considerações Finais.....	44
2. A história do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Curricular Comum entre os governos Dilma e Temer (2014-2018).....	46
1. Apresentação.....	46
2. Um historiador olha seu tempo.....	47
3. Considerações sobre o currículo nacional de história.....	52
4. O dilema eurocêntrico.....	54
5. O anacronismo entre a negação e a afirmação da consciência histórica.....	59
6. O eurocentrismo forja seu currículo universal.....	62
7. Vitória do eurocentrismo.....	67
8. Considerações finais.....	70
3. O tempo do desenvolvimento e da dependência: entre a totalidade eurocêntrica e o esforço anti-colonial.....	75
1. Introdução.....	75
2. Breve contextualização do ensino de história nos anos 30 e 40.....	77
3. Os conceitos de desenvolvimento e dependência nas esquerdas.....	78

4. O conceito de dependência e desenvolvimento: o complexo IPES/IBAD.....	91
5. Os livros didáticos: o ISEB e a História Nova.....	98
6. O descobrimento e o sistema colonial.....	100
7. A Independência do Brasil.....	105
8. Considerações Finais.....	109
4. Narrativas conservadoras e o sequestro do futuro: os materiais de educação Moral e Cívica (1970-1972).....	110
1. Introdução.....	110
2. Moral e Cívica como materiais de Filosofia da História.....	111
3. A mestiçagem como pasteurização das raças. A superioridade do português para o progresso do Brasil.....	113
4. Nacionalismo <i>versus</i> patriotismo e o conceito de Nação.....	120
5. Cidadania, Democracia, Civismo, Modernidade e Progresso.....	122
6. Considerações Finais: sobre os passados futuros, futuros futuros e passados presentes.....	126
5. O Brasil democrático entre o “marxismo temático” e “liberal”: a Proposta da CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987-1998).....	128
1. Introdução.....	128
2. Breve História da Proposta da CENP.....	128
3. “Tudo que é sólido desmancha no ar”: a repercussão na opinião pública.....	130
4. Proposta da CENP: considerações metodológicas.....	135
5. Os conteúdos de história da CENP;.....	138
6. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a pulverização da cidadania e da nacionalidade.....	140
7. Considerações Finais: o Brasil entre um “marxismo temático” e o pluralismo liberal.	147
Finalmente: compreender a Colonialidade do Poder, propor uma Teoria Não - Alinhada e recriar a história ensinada.....	152
Bibliografia.....	159

APRESENTAÇÃO

Essa tese de doutoramento começou a ser esboçada no ano de 2016, quando fui professor substituto de Ensino de História e História do Brasil na Universidade Federal de Alagoas. Durante as aulas, a partir da interação com meus amigos-alunos nas aulas, percebia que havia uma polifonia a ser problematizada quando discutíamos o eurocentrismo. Inevitavelmente, esbarrávamos nas discussões sobre as identidades brasileira e latino-americana. Afinal, decidir o que é ou não um conteúdo eurocêntrico de história remete a perceber uma demarcação forânea que porventura aliena e desloca a experiência de algo que é considerado “interno”, “próprio” ou “seu”. Como os alunos-futuros-professores-de-história entendiam a brasilidade? Como concebiam esse constructo histórico? Quais eram as estratégias e usos do passado reivindicados nas suas narrativas?

As respostas, como já dito anteriormente, eram variadas. Porém, havia uma percepção majoritária de que éramos um país forjado no racismo e na violência da escravidão. Muitos tinham a já cristalizada narrativa de que as classes dominantes estimularam o mito da democracia racial. Coabitavam na mesma estratégia discursiva a crítica ao conteúdo eurocêntrico da história nos livros didáticos, entendido como uma “história branca” e das “elites”, ainda majoritariamente sustentada pelo esquema quadripartite francês.

Foi também em Maceió que eu e os demais colegas tivemos que enfrentar a “guerra cultural” promovida pelos setores conservadores da região, que conseguiram aprovar na Assembleia Estadual o Projeto de Lei “Escola Livre”, inspirada no movimento Escola Sem Partido.

A tese era de que as escolas estavam tomadas por “doutrinadores marxistas” e “esquerdopatas”. A luta por um conteúdo “neutro” e livre das paixões políticas era a agenda de então. Reivindicação um tanto difusa, pouco objetiva quanto aos seus métodos, pois partia de relatos excepcionais de docentes “defensores de Che Guevara” em sala de aula, na visão destes “um assassino” que sequer deveria ser problematizado do ponto de vista histórico.

Partia também de exceções que não guardavam consenso na condução ético-política dos professores, em sua maioria formados em cursos de graduação das universidades públicas, que apresentavam distintas visões epistemológicas da história.

Tentaram vestir a carapuça da corruptela no corpo docente, tratado como um agente totalitário pronto para doutrinar o seu aluno a ser um novo comunista. Lembro-me que, em uma das manifestações contra o projeto, apareceram alguns jovens já utilizando a camisa “Olavo tem razão”. À época, como muitos, sequer sabia quem era Olavo de Carvalho. Padezia de uma ignorância sobre a figura.

Apesar de barrada pelo governador Renan Filho, a proposta, como num efeito cascata, passou a ser discutida em Assembleias Legislativas país afora. A guerra cultural feita nos meios digitais começava a ganhar grandes proporções. Importante lembrar: 2016 foi o ano das gravações ilegais da Presidência da República por Sérgio Moro, então juiz da primeira instância em Curitiba e fiador da Operação Lava Jato. Foi o ano do Impeachment contra Dilma Rousseff. O país passava por uma transferência abrupta de poder, em que muitos consideram um golpe de Estado.

O ano de 2016 foi marcado por uma profunda discussão no ensino de história com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A primeira versão suscitou um amplo debate entre professores da rede básica e especialistas na pesquisa em ensino de história na opinião pública. Devido a sua estrutura teórico-metodológica, sofreu diversas acusações, algo que não poderia ser diferente, em meio a um contexto de disputa cultural e usos da história. Dentre elas, destaca-se o fato de não possuir um conteúdo dito “universal” — conforme sugerido por Magnoli em sua coluna n’O Globo, ao mesmo tempo em que também passava pelas ponderações do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, como uma proposta que “não descambasse para a ideologia”.

Somados aos elementos em questão, o país também passava por ataques à sua soberania nacional. Dois anos antes, em 2014, o então agente da National Service Agency (NSA) Edward Snowden, em colaboração com os WikiLeaks, vaza documentos que comprovavam a espionagem do governo dos Estados Unidos para obter informações sobre os campos de petróleo em águas brasileiras, o chamado Pré-Sal.

O Brasil passava por uma grave crise econômica, apresentando baixíssimos índices de industrialização e ainda via ameaçada sua soberania nacional. A Petrobras, expressão maior da proteção estatal brasileira e das cadeias produtivas da indústria se viu desmoralizada com as investigações promovidas pela Lava Jato.

Ao mesmo tempo, tinha experimentado durante os governos petistas uma política de transferência mínima de renda, elevação do crédito e do salário mínimo. O chamado

boom das commodities permitiu a construção desta política. Conforme explicitado pelo professor Roberto Mangabeira Unger, foi o período do *nacional consumismo* (2018). Com a crise, uma maioria política antes favorável aos presidentes Lula e Dilma, bombardeado pelos escândalos de corrupção cotidianamente noticiados pelos órgãos de imprensa, viu seu poder de compra rebaixar e o desemprego bater à porta.

Durante o governo Temer, o mundo no campo do ensino de história virou de cabeça para baixo. As versões da BNCC, feitas a partir de um amplo debate, foram descartadas pelo governo golpista. Em seu lugar, foi substituída por uma versão conservadora, produzida por um núcleo duro de professores advindos da Universidade Federal de Juiz de Fora, completamente destoante das outras versões. O conteúdo radicalmente distinto convocava os professores a aceitarem a divisão temporal histórica do “bom e velho” modelo Quadripartite francês.

Por mais que a primeira versão da BNCC não apresentasse uma perspectiva contracolonial da história e convivia com justaposições e fragmentações identitárias, tinha em seu conteúdo um sentido voltado primeiramente para a questão nacional. Nesse sentido, o eurocentrismo havia ganhado, contemplando os setores conservadores que haviam ido as ruas na luta contra Paulo Freire, a Ideologia de Gênero e a doutrinação marxista no ensino de história.

Esse *shift* repentino também ligou um alerta importante para a pesquisa, afinal, como seria possível termos entendimentos tão polarizados e distintos na área do ensino? Parcialmente, a própria construção de uma versão completamente distinta demonstrava a divergência dos historiadores, não havendo assim uma visão unilateral sobre qual conhecimento deveria ser ensinado nas escolas.

Nessa “tempestade conjuntural perfeita” descrita, a história aparece como operador discursivo das narrativas políticas, constantemente em conflito e disputa. O terreno ideológico se polariza e a história passa a ser entendida por maniqueísmos, distorções e visões identitárias – conservadoras ou progressistas- ainda mais passionais. A história mostra aos seus operadores científicos que não se move por preceitos cartesianos. É, pelo contrário, uma construção de subjetividades por meio do conhecimento crítico.

Foi a confluência dos fatores acima na vida presente e dos dilemas a serem enfrentados que consegui delimitar meu objeto de pesquisa. Queria ir mais a fundo na

problematização do eurocentrismo como objeto de pesquisa no ensino de história. A interação com os alunos, digamos, foi o transbordar do copo, da inquietação. Porém, ela me acompanhava desde minha última pesquisa, publicada em livro, onde comparo os livros didáticos recentes de Brasil e Venezuela (2018).

Ao investigar sobre a questão indígena nos livros didáticos bolivarianos e das editoras privadas venezuelanas e brasileiras, percebi que havia um antagonismo na compreensão do que vem a ser o eurocentrismo. Se pelo lado bolivariano, o “combate ao eurocêntrico” remete a uma reescrita da história nacional e a incorporação e problematização da história dos povos originários no território venezuelano e latino-americano, no caso brasileiro, o “combate ao eurocêntrico” se dava de forma difusa, por meio do uso de boxes para explicar os conteúdos de história indígena de forma justaposta e pouco volumosa, por exemplo. O eurocêntrico seria o organizador global do livro didático, por mais que houvesse um protocolo de intenções contrários a uma história pautada no sistema quadripartite francês, ou que concebesse como “universal” toda e qualquer narrativa advinda sobre o europeu.

Apesar de ter pistas sobre o caminho do que era ser eurocêntrico, ainda me deparava em meio a distintas visões sobre o mesmo significado. Percebia uma imprecisão na própria denominação do termo, que assume diferentes caminhos a partir das diferentes correntes culturais, sociológicas, políticas e históricas do ponto de vista da história intelectual. Se haveria uma polissemia interpretativa ao realizarmos uma história do conceito de eurocentrismo, de que maneira esse debate chegava aos livros didáticos? Qual era o significado atribuído a ele? Diante das dúvidas, era preciso atingir locais mais áridos de investigação e promover uma interação entre a teoria da história, a história dos conceitos e história intelectual e a relação destas com o ensino.

Afinal, havia, do ponto de vista da pesquisa, algum balanço histórico sobre o conceito de eurocentrismo e seus significados no ensino brasileiro? De que maneira a escrita da história nacional e os conceitos modernos que a delimitava – nação, cidadania, etnia, progresso, desenvolvimento, dependência, subdesenvolvimento e colonialismo – estavam sujeitos ao dilema eurocêntrico? De que maneira a história europeia fazia parte da escrita da história nacional nos livros didáticos brasileiros e suas políticas curriculares? Remeter a uma compreensão sobre a nação brasileira significa estar indissociavelmente ligado à uma visão de modernidade e, portanto, também eurocêntrica? São estas as questões que moveram esta tese de doutoramento.

A questão teórica sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil estava parcialmente resolvida. Assim como suas fontes – livros didáticos e políticas curriculares – em diferentes momentos de nossa história contemporânea. Entretanto, como definir o recorte temporal em questão?

Por se tratar de uma ideia-força com lastro histórico de mais de cinco séculos, o eurocentrismo precisaria de um recorte mais espaçado, para além de uma leitura dos últimos dez anos. Era preciso ir além, perceber a escrita da história nacional em momentos-chave, pelo menos do último século. Afinal, em que momento o Brasil experimenta um período comumente conhecido por otimista, como “o país do futuro”?

Os anos 50. Segundo Jorge Ferreira, a república liberal é a primeira experiência democrática na história do Brasil, em contraste com as ditaduras do Estado Novo e do caráter autoritário-oligárquico da República Velha (2018, p. 179). Durante esse período, houve um aumento do número de eleitores e de ampliação de direitos, marcado simbolicamente pela campanha do voto dos analfabetos.

Também foi o período de crescimento da escolarização média, conformando assim uma nova interação e outra percepção das maiorias populares com relação à cidadania (SOARES Apud. FERREIRA, Idem, p. 150). Tal período também ficou marcado pela inovação artístico-cultural, a Bossa Nova e a Música Popular Brasileira (MPB). Também foi o momento em que o Brasil construía um antigo projeto imperial encampado por Juscelino Kubitschek: a construção da capital Brasília.

Foi o momento em que o Brasil discutia os rumos da edificação de uma sociedade industrial emergente. A ideia de uma revolução brasileira não era um simples jargão, mas parte constituinte da intelectualidade nacional, seja a partir das direitas conservadoras e extremistas, seja pelas esquerdas reformistas e revolucionárias.

Esse era o período em que o Brasil experimentava liberdade de discussão sobre si mesmo. Marcou-se por ser o momento da busca pelo original e o autêntico, somados ao dinamismo econômico e político, marcado por intensas polarizações. Durante o governo Goulart, o país discutia uma agenda de reformas estruturais nas mais variadas áreas-reforma urbana, universitária e agrária eram algumas delas (CORBISIER, 1968). Havia um sentido para o planejamento e intensa disputa nos rumos do desenvolvimento. Afinal, como tal período, considerado como os “anos dourados” da república brasileira, trabalhou

os elementos de originalidade que tanto perseguia? Quais eram seus horizontes de expectativa?

As perguntas elencadas exigem uma *estratégia narrativa* para sua consolidação. Exigem um sentido que não se dá num futuro em vazio. Para isso, é preciso, dialogando com Rusen (2001), uma *orientação prática no tempo*. Daí a importância de analisar os embates intelectuais e resgatar as ideias do período, e também enxergá-las nos documentos que fundem uma concepção ético-moral sobre a nação e uma narratividade que busca identificar-se a ela: os materiais didáticos escolares e os currículos. São nesses materiais, segundo Mario Carretero (2011), que são travadas parte das guerras culturais em torno da disputa pela história e pela memória.

Eis que procuro identificar o eurocentrismo nos materiais didáticos e políticas curriculares de história entre 1950 e 2018.

Tradicionalmente, os recortes apresentados seguem uma evolução genético-temporal, apresentando em primeiro lugar os resultados de estudos “mais distantes” com relação ao nosso momento. Porém, optei por uma história “de frente para trás”, fruto de uma sugestão muito bem vinda do professor Mateus Pereira. Dessa maneira, seria possível problematizar a questão do eurocentrismo do ponto de vista teórico conceitual, articulando-a com as interpretações contemporâneas na disputa no seio do ensino de história. Ao produzir essa articulação, o “salto” no passado se daria de forma mais ativa com o tempo presente, possibilitando a percepção de rupturas e continuidades em diferentes momentos da nossa história.

O primeiro capítulo “*A História do Eurocentrismo na História Intelectual*” foi consequência das disciplinas feitas durante o ano de 2017 com os professores Claudia Chaves e Valdei Lopes Araújo. Elas nos ajudaram a fazer um balanço historiográfico sobre o conceito de eurocentrismo no ambiente intelectual das ciências humanas e sociais. Para nossa felicidade, no momento em que escrevo essa apresentação recebo a notícia da aprovação deste capítulo adaptado para artigo pela Revista de Teoria da História da Universidade Federal de Goiás. Coloco em perspectiva os diferentes significados para essa força cultural, apresentando as visões de intelectuais dos campos Pós-Colonial, Decolonial, da Teoria do Desenvolvimento e da chamada Teoria Marxista da Dependência. Ao realizar esse balanço, apresento o elemento polissêmico do significado

de eurocentrismo, mostrando as diferenças e convergências entre as correntes teóricas sobre o termo.

O segundo capítulo *A História do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: A Base Nacional Curricular Comum nos governos Dilma e Temer (2014-2018)* faz uma análise sobre o conceito de eurocentrismo no seio dos debates sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este capítulo, assim como o primeiro e o terceiro, fora apresentado já na qualificação. Contou com as indispensáveis contribuições dos professores Luciano Roza e André de Lemos Freixo. O recorte temporal da leitura sobre a política curricular em questão se dá no período anterior ao golpe parlamentar contra Dilma Rousseff e o sucessor governo Temer. Destaco a distinção já aqui relatada entre a primeira e última versão da base. Os conceitos sobre o que significa a história nacional e sua relação com o resto do mundo, materializada em categorias como “global” e “universal” sofrem alterações ao longo deste curto processo do ponto de vista temporal. Nesse sentido, era mister ao nosso programa de pesquisa uma reflexão sobre a história presente. Ao mesmo tempo, era também estratégico aproveitar “o calor do momento histórico” para realizar essa pesquisa, tanto no campo do ensino como também da história intelectual recente.

O terceiro capítulo, *O tempo do desenvolvimeto e da dependência: entre a totalidade eurocêntrica e o esforço anti-colonial* já reflete as pesquisas nos livros didáticos dos anos de 1961 a 1964 e do contexto intelectual mais amplo das décadas de 1950 e 1960. Ao compreender o eurocentrismo como força cultural, seria necessário adentrar em outros conceitos e categorias que porventura poderiam ser condicionados no tempo e espaço. Dentre elas, as de dependência, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Sincronizo a análise do campo intelectual com os materiais didáticos da época. Dentre eles utilizo de livros emblemáticos da época, como *História Nova do Brasil* do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Para ter um contraste historiográfico do campo do ensino, recorreremos aos livros que eram citados nesses materiais e que eram destacados como “materiais escolares conservadores” dos autores Vicente Tapajós e Borges Hermida.

O quarto capítulo *Narrativas conservadoras e o sequestro do futuro: os materiais de educação Moral e Cívica (1970-1972)* consiste em investigar a produção da história nacional no ensino durante a ditadura militar, em especial nos materiais de ensino de Moral & Cívica dos anos de 1970 e 1972. Utilizo de aportes metodológicos semelhantes

àqueles desenvolvidos no segundo capítulo. Problematizo a descrição étnica, as tênues diferenças entre o “nacionalismo” e “patriotismo” e os conceitos de desenvolvimento e cidadania. Apresentamos a maneira pela qual a história europeia aparece como experiência temporal a ser seguida e como ela contribui para consolidar o elemento nacional do período ditatorial-militar.

O quinto capítulo *O Brasil democrático entre o “marxismo temático” e “liberal”*: *a Proposta da CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987-1998)* compara as propostas curriculares para o ensino de história do estado de São Paulo desenvolvidas em 1987 e os Parâmetros Curriculares Nacionais durante o período de redemocratização. Analiso não somente as propostas, como também os embates nos jornais com relação a aprovação da Proposta da CENP, como ficou conhecida. Também resgato os acalorados debates intelectuais promovidos pela ANPUH nacional logo após a aprovação dos PCNs em 1999.

A construção de todos os capítulos foi enriquecida pela experiência no ultramar inglês durante o meu estágio de doutoramento sanduíche, fruto da interação com os professores Sanjay Seth e Francisco Carballo, do Departamento de Política e Relações Internacionais da Goldsmiths, em Londres. A participação em seminários e workshops, assim como o acesso ao acervo teórico metodológico disponível desta acolhedora universidade permitiu-me chegar aos estudos mais profundos da teoria pós-colonial e dos debates em torno do ensino de história de todas as partes do globo.

Também não posso deixar de mencionar o papel acolhedor da professora Lesley Bartlett na Universidade de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos, já no segundo momento desse estágio. Apesar da pandemia, ter acesso ao acervo da universidade e estar conectado com os debates curriculares do país foi de suma importância. Ao mesmo tempo, ter a experiência sensível da alteridade nacional de três experiências acadêmicas fez-me perceber, na zona de contato entre centro e periferia, as particularidades antropológico-culturais do que é ser brasileiro. Madison também me forneceu a paz necessária para finalizar a escrita do doutoramento antes do que havia previsto.

Essa pesquisa representa o fechamento de um ciclo do meu programa de pesquisa, iniciado em 2009 na iniciação científica, que prosseguiu no trabalho de conclusão de curso, no mestrado e, agora, culminando no doutorado. Ela se encerra em meio a uma pandemia, que limitou o acesso a algumas fontes. Apesar disso, ela mantém o fôlego de ser uma proposta ampla em termos de recorte, um desejo de retomar as chamadas “grandes narrativas”. É uma tese que, por propor um tema novo e extenso, naturalmente

apresenta inúmeras lacunas. É uma humilde tentativa de elaboração de um *ensaio*, no sentido mais genuíno da palavra. Entretanto, mais vale a pena a ousadia do que a assepsia bem delimitada e segura, obsessão por vezes impraticável na história da historiografia.

André Luan Nunes Macedo

Madison, Estados Unidos

09 de junho de 2020.

CAPÍTULO 1

O EUROCENTRISMO NA HISTÓRIA INTELECTUAL

1. Apresentação

O presente capítulo procura realizar um balanço teórico e historiográfico sobre o conceito de eurocentrismo. Qualquer tentativa como a que propus fazer está condicionada ao desconhecimento de determinados autores e ao silenciamento não intencional de intelectuais que não fazem parte do balanço proposto.

Por outro lado, vi a necessidade de uma apresentação teórica abrangente sobre o conceito, utilizado em larga escala e sem, contudo, contribuições que apresentam as diferentes formas de problematização do eurocentrismo em suas mais variadas vertentes.

A realização deste balanço logo no início serviu de um importante instrumento analítico prático para a leitura das fontes primárias deste trabalho, em especial os livros didáticos, as políticas curriculares elaboradas ao longo do tempo e algumas obras clássicas consideradas importantes para entender a escrita nacional no ensino de história brasileiro.

A dificuldade implícita na operação historiográfica em questão está, justamente, na escolha dos autores e na vasta produção sobre o tema. Nesse sentido, o intuito é apresentar um panorama inicial, que não se esgota na construção desse trabalho. Pelo contrário, proponho o levantamento para promover o debate, de forma que possam, no futuro, incluir novas contribuições e preencher lacunas a respeito do conceito.

2. As escolas intelectuais

Faço o balanço a partir de cinco escolas intelectuais. Em um primeiro momento, começo dos pressupostos basilares contidos no campo intelectual da *Global History* e da historiografia latino-americana emergente. Parto aqui dos estudos da professora Perla Pacheco e sua “Nova História Global não eurocêntrica”. Sua tese edifica um balanço histórico necessário para a história intelectual do conceito de eurocentrismo. Tento compreender a crítica ao universalismo europeu como única forma possível e provável de análise holística da realidade.

Partindo de um balanço historiográfico prévio, a intenção num segundo momento é adentrar em algumas definições sobre o conceito, tendo como objetivo alcançar os significados múltiplos assumidos pelos intelectuais distintos situados no campo “terceiro-

mundista”. Para realizar esse debate sobre os efeitos do eurocentrismo na história, é importante situar os estudos dos autores *Pós-Coloniais*. Nesse sentido, reivindico o estudo dos historiadores indianos Dipesh Chakrabarty e Sanjay Seth.

Nesses autores percebo uma busca, no campo da história intelectual, da práxis do pensamento europeu no terceiro mundo. Em Chakrabarty, situo sua contribuição a respeito da provincialização da Europa numa perspectiva global. Seu ensaio *Provincializing Europe* tem por objetivo caracterizar uma dialética própria do pensamento europeu quando materializado em outros continentes, considerado por Chakrabarty como um tipo de práxis cultural “inadequada e necessária ao mesmo tempo”. Em Sanjay Seth, recorro as reflexões dele que buscam relativizar a epistemologia ocidental-iluminista advinda do pensamento eurocêntrico no que diz respeito à história e a exclusão de sujeitos não-ocidentais na produção da razão historiográfica.

Para alcançar minimamente minhas pretensões, procuro trazer à baila da história intelectual dois outros campos específicos, originários da América Latina e África: o campo da *Teoria do Desenvolvimento e o Decolonialismo*.

O pensamento do historiador germano-estadunidense André Gunder Frank, pode-se dizer, é um alicerce dos estudos sobre a dependência latino-americana. Sua obra é pouco conhecida no Brasil, mesmo tendo o autor visitado estas terras, convidado por Darcy Ribeiro a compor a primeira geração de docentes da Universidade de Brasília e sido inspiração para intelectuais famosos da Teoria da Dependência, como Fernando Henrique Cardoso e Ruy Mauro Marini (VASCONCELLOS, 2014). Dentre os diversos ensaios produzidos por Frank escolhi a obra publicada em 1998 –*ReOrient: Global Economy in the Asian Age*. Nesse trabalho Gunder Frank faz uma crítica às correntes eurocêntricas de pensamento. Não poupa críticas ao universalismo de Marx, Weber, Wallerstein, dentre outros. Como crítica ao eurocentrismo, propõe uma escrita da história “Globalcêntrica”. Sua visão parte de uma teoria que situa a história mundial como uma movimentação entre civilizações centrais e periféricas.

Outro autor envolvido teoricamente com o pensamento marxista e de suma importância para a crítica ao universalismo europeu é o egípcio Samir Amin. Sua obra *Eurocentrismo: crítica de uma ideologia* é, pelo título, auto-explicativa no que diz respeito a sua centralidade quanto ao balanço historiográfico-intelectual que pretendo fazer. Além de oferecer um contraste quanto as pressuposições de Gunder Frank, Amin resgata as teses do capitalismo como um sistema que se produz a partir de bases desiguais e combinadas. Diante do cenário histórico sócio-econômico proposto pelo autor, o

eurocentrismo seria, enquanto uma visão de mundo advinda das nações centrais, uma *ideologia cultural*, uma espécie de “amálgama” que estabelece o pano de fundo para a concretização das relações globais de poder, entendidas, numa esfera geopolítica, entre o binário e abstrato Ocidente *versus* não-Ocidente.

Nos mesmos anos 60 na América Latina os debates em torno da história do continente como uma história de reconfiguração da dependência e das assimetrias nas relações entre as nações centrais e periféricas é edificado por intelectuais ligados ao pensamento *decolonial*. A dependência - entendida como um fenômeno histórico de perpetuação do colonialismo cultural - é um tema central para estes autores. Nesse sentido, o conceito de eurocentrismo é o ponto de partida para a reflexão deste campo intelectual. Analiso os estudos de Enrique Dussel e Aníbal Quijano.

No primeiro autor, quero entender sua oposição à já criticada ideia de descobrimento da América. Ideia essa que é, atualmente, do ponto de vista da história intelectual e que, se traduzida a um velho ditado popular brasileiro, um “bater em cachorro morto”. No entanto, a polissemia crítica ao conceito de descobrimento é um dos meus objetivos nesse capítulo. Acredito que Dussel elucida o eurocentrismo como um elemento da razão iluminista. Ao contrário de se gerar um pensamento translúcido e solar para o mundo, a razão do Velho Mundo procurou criar, a partir de um universalismo com pressupostos civilizatórios europeus, um *encobrimento* das outras formas de experiência societárias – dos povos originários americanos, africanos e asiáticos. Em Quijano, resgato suas reflexões epistemológicas contidas no seu artigo *colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina*.

3. A Global History: entre o holismo e um “novo centrismo” geopolítico

Pode-se afirmar que a *Global History* tem como marco o fim do século XX. O fim de uma polarização do mundo com a queda da União Soviética colocou a escrita da história em uma berlinda, uma vez que um dos grandes futuros produzidos pela ação humana – o socialismo- recebera um forte golpe. Reivindicou-se o fim da União Soviética como um “fim da história”. Essa foi uma das maiores “profecias” divulgadas, tendo como porta-voz Francis Fukuyama. Um bradar intelectual com forte conotação ideológica. Ouso dizer que foi construída a partir de um resgate cínico do pensamento hegeliano-marxista. Concomitante a crise do regime moderno de historicidade – conforme assinalado por François Hartog (2009) – surge o fenômeno da *globalização*.

Entender o que significa a globalização. Essa seria a premissa dos estudos iniciais da *Global History*, exercitada principalmente nos Estados Unidos. Coincidência com o período ou não, a maior parte dos intelectuais que compõem o corpo de pesquisadores da área são estadunidenses. O lugar de fala dos autores e sua busca por uma história global que estabelecesse “novas dimensões” quanto às perspectivas historiográficas tem sido uma das principais críticas ao campo intelectual da *Global History* (GH).

Perla Pacheco apresenta uma extensão temporal deste conceito para superar uma possível desconsideração com as diversas literaturas historiográficas que situam o holismo como categoria fundamental. Para isso, resgata Marx e Hegel como precursores de uma história total, tendo como objetivo uma escrita da história com um sentido próprio, ou, utilizando-se do termo comumente utilizado por ambos, “universal” (2017).

A universalidade proposta por esses autores tem passado por um largo crivo crítico, principalmente das correntes historiográficas que pretendendo analisar nesse capítulo. A *Global History* se encaixa como uma das mais recentes vertentes intelectuais críticas, uma vez que tem consigo a busca pela quebra do eurocentrismo. Pode-se dizer que uma história dita global parte, portanto, de duas premissas conceituais a serem formuladas: suas noções sobre o que é ser eurocêntrico e as origens da globalização (PACHECO, 2017).

Entender o conceito de globalização prescinde de um quadro histórico de longa duração no campo da história econômica e social. Como no filme *De Volta para o Futuro* trata-se de ativar o “Delorean historiográfico”¹ e retornar 500 anos na história, mais precisamente ao período da conquista da *Abya Yala* – como era chamada a América do Sul pelos Incas - ou, na visão do conquistador, o continente que será mais conhecido como América. O marco da conquista é também o marco da consolidação de um *mercado mundial*. Tanto na *Acumulação primitiva de capital* de Marx quanto para o *sistema-mundo* proposto por Wallerstein, a gênese de uma interdependência transnacional se inicia no período citado:

La globalización, es un slogan y no una realidad nueva como afirma Immanuel Wallerstein, se tornó una palabra de uso obligado en la academia a pesar de que el término, en realidad, remitía a una explicación del sentido común: la observación del incremento de la comunicación e interdependencia transnacional como correlato de la consolidación de una economía sin fronteras que había convertido al mundo en un solo

¹ Delorean é o modelo automotivo da famosa produção cinematográfica “De Volta para o Futuro”.

mercado y que anunciaba la supuesta muerte de los estados nacionales, la cual nunca ocurrió (PACHECO, Ibidem, p. 146-147).

A globalização, entendida como um fenômeno a ser consolidado no início do século XXI, pode ser caracterizada a partir de duas dimensões específicas: por um lado, de encurtamento territorial, permitindo uma maior integração entre diversas civilizações e culturas, dada a aceleração da comunicação humana, estimulada pelo mundo *high tech* da internet, da alta programação e da interação virtual com mundos antes só tocados com a presença corpórea. Hoje, se quero entender o Japão e ver algumas dimensões paisagísticas daquele país, basta acessar o Google – nosso Oráculo Moderno – e, num esforço gigantesco de 0,00001 segundos, tenho uma riqueza detalhada de informações. Sem dúvidas, para o historiador intelectual e aqueles envolvidos com a história dos conceitos, a internet é um sonho de consumo. O mundo *nanotecnologizou-se*.

Se por um lado a informação total da produção humana cabe em uma tela de um computador, o mundo globalizado produz, com a padronização e a virtualidade, uma *homogeneidade*. Nas palavras do professor Gilberto Felisberto Vasconcelos, vivemos a era do *Capitalismo Video-Financeiro* (2014). A tecnologia assume o fetiche de “motor da história” e é ela quem demarca as eras do empreendimento humano existencial. A busca por uma homogeneidade quanto à técnica tem seu amálgama o cinema e outros meios de produção cultural de massas. Em um de seus ensaios, o autor descreve com uma acidez pertinente a busca incessante pelo domínio de técnica, principalmente representada pelo cinema “roliudiano” e pelo campo acadêmico:

A tecnologia tornou-se a palavra-chave nos pronunciamentos de todos os líderes burgueses, assim como é peça fundamental no léxico dos acadêmicos, tanto em sociedades avançadas quanto nas subdesenvolvidas. É impressionante nas últimas décadas como a tecnologia (computador e telefone celular) desempenha papel protagonista no cinema roliudiano. É a destreza do uso do computador e do celular que decide a sorte do bandido e do mocinho, mas não apenas nos filmes do cinema dominante encontra-se o enaltecimento da democracia eletrônica, da sociedade da informática, da cidadania *online* e do telepluralismo. Assim, Bill Gates está *in*; Lenin *out*; a internet é aplaudida por trazer a ‘igualdade virtual’. É sempre pelo ângulo do processo de desenvolvimento tecnológico (agora o determinismo microchip) que se reconhece o triunfalismo capitalista com as mirabolantes periodizações da história em ‘modernidade’ e ‘pós-modernidade’ (Idem, p. 110-111).

O fetiche da tecnologia tem consigo um pressuposto metafísico, ou seja, que prescinde a ação humana e seus antagonismos. A dimensão cultural do mundo global tem consigo um desejo contrário de busca *incessante pelas diferenças*, por mais que integrada e homogeneizante a partir deste agir *nanotecnologizado*. O antagonismo deste mundo

globalizado convive (harmoniosamente?) com o *multiculturalismo*. Por mais que o mundo seja entendido como *uno*, conforme quer o discurso vídeo-capitalista dominante, a outra faceta discursiva da mesma moeda sistêmica atual é o elogio de corte liberal à diferença. Neste mundo territorial chamado Terra existem mundos, tempos e histórias distintos entre si:

Esta preocupación por la diferencia cultural no surgió por generación espontánea en los años noventa, sino que se hizo sentir décadas antes a inicios de la posmodernidad desde los años sesenta bajo un contexto de apogeo del relativismo, el multiculturalismo, las reivindicaciones étnicas dentro de Europa y las luchas de descolonización en Asia y África que araron terreno fértil para la convergencia de las discusiones en torno al multiculturalismo y la globalización. Esta convergencia trajo un ímpetu por estudiar la conformación histórica de sociedades no occidentales interconectadas en una economía global, interés que comenzó a delinearse como una nueva forma de abordaje historiográfico que pasaría a ser conocido como historia global. Este giro global multicultural impactó con fuerza fuera y dentro de la academia, lo que resultó en un lenguaje muy cercano a las teorías poscoloniales que hablaba de mundos, tiempos e historias en plural frente al discurso homogeneizador de una rancia historia universal como relato ciego y sordo hacia las diferencias culturales (PACHECO, op. cit, p. 148-149).

Os debates em torno do multiculturalismo e da *Global History* possuem um denominador nacional em comum: os Estados Unidos. A americanização das ciências sociais com uma escola própria de pensamento tem gerado, em alguns casos, divergências quando expostas a intelectuais de longa tradição acadêmica no ocidente, principalmente espanhóis e franceses (PACHECO, op.cit.). A busca por uma heterogeneidade contida na visão de mundo da escola anglo-saxã tinha como objetivo contrapor-se a uma história universal “cega e surda ante as diferenças culturais” [tradução minha] (Ibidem, p.150).

Como toda historiografia, ou, pode-se dizer, escola acadêmica, a sua comunidade de origem/destino demarca uma práxis intelectual condicionada aos interesses nacionais. Nesse sentido, a nação não limita por si mesma a prática científico-metodológica do holismo. No entanto, o seu lugar de fala não é despretenhoso ou desinteressado. Não há espaço, portanto, para um “cosmopolitismo abstrato”. Esse é o alerta da professora Pacheco no que diz respeito à história global anglo-saxã. Quando se reivindica um “olhar mais plural do mundo e da periferia”, há implicitamente, uma historiografia interessada do ponto de vista geopolítico:

Al ser producto de las academias anglosajonas la nueva historia global ha mostrado un marcado interés por las antiguas colonias y espacios de intervención política y económica de Estados Unidos y Europa del norte, que hoy día se han desarrollado como economías claves para el mercado global. Es decir, existe un interés por analizar las relaciones principalmente económicas, aunque no exclusivamente, desarrolladas entre estos centros

y sus periferias casi como una necesidad de la agenda política internacional de la sociedad global, no obstante solo algunas de estas periferias han sido privilegiadas por el análisis de los historiadores globales. Estas han sido China, India y Rusia que son casualmente los principales socios comerciales de las economías del primer mundo, aunque también se han enfocado en el estudio de otros espacios como Japón, el Pacífico y el mundo musulmán en Medio Oriente y África del norte. El interés de la nueva historia global por zonas específicas de Asia genera una asimetría en su producción historiográfica que comienza a equilibrarse, al aparecer, con cada vez más trabajos que incluyen al África subsahariana, América Latina y los propios márgenes dentro de Europa (PACHECO, op.cit, p. 151).

A promoção do jogo de escalas nação/região é de suma importância para a *Global History*. Mesmo que se tenha por princípio fugir da lógica comparativa, a história global anglófona assume as arestas das ditas comunidades de origem/destino, como quaisquer outras. Apesar disso, ao assumir um enfoque que tem por pressuposto a globalização, seus temas “clássicos” estão ligados a história das epidemias; o impacto da constituição estadunidense em diversas partes do mundo; ou de um produto econômico em particular, como o algodão, por exemplo (op.cit). Os temas, percebe-se, possuem consigo uma metodologia de observância própria, de cunho transnacional. A transversalidade da ideia nação-região perpassa a edificação do *como fazer a Global History*. Para além de dimensões econômicas, quer ser uma referência na inteligência de estudos estrategicamente importantes do ponto de vista geopolítico.

É interessante questionar o “lugar de fala” desta historiografia emergente. Segundo de Certeau, o lugar social da escrita da história “delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (1982, p. 56). Tais “questões”, ou seja, os recortes históricos, são constantemente condicionados pelos interesses das comunidades de destino, não havendo espaço, portanto, para a despreensão ou o internacionalismo abstrato.

Ao mesmo tempo, lembrar da centralidade do objeto de reflexão deste capítulo: afinal, se a escola historiográfica em análise busca romper com uma universalidade “surda e cega ante as diferenças culturais” – leia-se: eurocêntrica – não estaria ela propondo criar um novo recentramento historiográfico, que situe os Estados Unidos como um “Farol de Alexandria” intelectual, dado sua posição hegemônica de alto poderio global? Estaríamos diante de um “novo centrismo”? A comunidade de origem/destino da *Global History* inviabiliza, portanto, sua pretensão de globalidade? Pacheco fornece algumas pistas para compreender um sentido do ser eurocêntrico:

La nueva historia global se abre a las historias no occidentales para construir un *relato plural e incluyente*, pero esto no desaparece sus propios *prejuicios eurocéntricos*, pues no

podemos pensar que el eurocentrismo es solo una forma de ver mundo, es la expresión de las relaciones globales de poder que son muy reales [...]La nueva historia global no tiene concepto de eurocentrismo ni una epistemología ni un método para afrontarlo, se conforma con la pura dilatación del obturador de la escala, de manera que pareciera ser que para escribir historia global hoy día basta con alinearse con lo políticamente correcto que es incluir en el relato a los espacios no occidentales sin ofrecer necesariamente una interpretación curada de eurocentrismo. Los propios historiadores globales como Bruce Mazlish confiesan que si bien el enfoque ‘todavía se ve lastrado por un eurocentrismo inconfeso, ha realizado avances significativos en el proceso de liberarse de ese punto de partida’. Es decir, que ya no parten de Europa como único sujeto de la historia, pero siguen interpretando la historia con paradigmas europeos, una historia que ahora es interconectada y transnacional (op.cit., p. 159-160) [grifos meus].

Superar o paradigma eurocêntrico. Essa parece ser uma das mais importantes obsessões da chamada *Global History*. As dificuldades de fugir das metodologias predominantes nos colocam em uma berlinda: relativizar o paradigma europeu e detectar um amálgama ideológico sem que, com isso, se consiga uma proposição historiográfica que o supere não é produzir um tom excessivamente criticista e, em larga medida, obscurantista sobre a história da ciência e a história intelectual? Ou, partindo do pressuposto das limitações quanto as relações de poder, demarcadas pela questão nacional, haveria alguma outra tendência intelectual capaz de fornecer uma história não-eurocêntrica, ou, em alguma medida, não-etnocêntrica ?

4. Provincializar a Europa: o Pós-Colonialismo e os labirintos da identidade terceiro-mundista

As questões levantadas trazem uma dimensão antropológica sobre a produção do discurso histórico. Fazem com que naveguemos nas águas tormentosas da história intelectual, cujas discussões relacionadas a objetividade e a subjetividade no ofício do historiador produzem complexidades a respeito do lugar da produção historiográfica e sua possibilidade de construção teórica. Trata-se de edificar um pensamento abstrato o suficiente que seja possível consolidar uma universalidade quanto ao devir temporal.

As rotas e encruzilhadas do nosso “Delorean historiográfico” questionam frontalmente os caminhos oferecidos pelo pensamento europeu como solução para a interpretação da (s) história (s) do (e no) Terceiro Mundo. No entanto, é possível fabricar um discurso histórico sem que conjuremos uma “caixa de ferramentas” metodológica e teórica oferecida pela tradição Ilustrada? Afinal, a história como ciência e formulada enquanto tal não é uma produção europeia e ocidental? É possível fazer uma história que parta de pressupostos objetivos que negue o “Velho Mundo”?

Parafrazeando Leonel Brizola, para responder tais questões, nosso Delorean historiográfico precisa “navegar em águas mais profundas, ir para além da espuma do mar”. Ou seja, é necessário sair da encruzilhada dos caminhos simplórios e binários muitas vezes oferecidas por vertentes de pensamento relativistas/pós-modernas. É preciso ir para além de uma historiografia negacionista advinda das periferias, caracterizada por Leela Gandhi como uma espécie de vingança pós-colonial (Apud. CHAKRABARTY, 2015, p. 16).

A chave para a saída do relativismo é problematizada por Dipesh Chakrabarty em sua obra *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, segundo a qual o europeu se situa a partir de uma dialética entre materializar uma razão “historicamente indispensável e, ao mesmo tempo, inadequada” para os povos do Terceiro Mundo (Idem). No campo da práxis, tal dialética é perceptível a partir do seguinte *modus operandi* intelectual:

Por gerações em diante, filósofos e pensadores que modelam a natureza da ciência social produziram teorias que abarcam a totalidade da humanidade. Como bem sabemos, essas afirmações foram produzidas numa relativa e muitas vezes absoluta, ignorância da maioria da humanidade – ou seja, daqueles que vivem em culturas não-Ocidentais. Isso por si não é paradoxal, por mais auto consciente que os filósofos europeus buscaram justificar teoricamente essa posição. O paradoxo cotidiano de uma ciência social do terceiro mundo é que *nós* encontramos essas teorias, apesar das suas ignorâncias inerentes do “nós”, eminentemente úteis para compreender nossas sociedades. O que permitiu os sábios europeus modernos em desenvolver tamanha clarividência com relação a sociedades nas quais eram empiricamente ignorantes? Por que nós, mais uma vez, retornamos o olhar? (Ibidem, p. 29) [tradução minha].

O *modus operandi* denunciado por Chakrabarty é visível não somente no continente asiático. A crítica ao pensamento eurocêntrico, segundo o autor, assume uma pluralidade que demarca a complexidade da crítica ao “universalismo cego e surdo diante das diferenças” históricas resultantes dos pós-colonialismos latino-americano, asiático e africano.

Partindo de uma outra matriz teórica (o marxismo latino-americano ou a chamada Teoria Marxista da Dependência), o professor Nildo Ouriques estabelece uma crítica semelhante à práxis intelectual dominante nas universidades brasileiras, preconceituosa com os “filósofos de sua aldeia”. Para Ouriques, Álvaro Vieira Pinto não é lido devido a esse cosmopolitismo abstrato. Suas ideias são semelhantes ao projeto de provincialização da Europa no terceiro mundo proposto como tese por Chakrabarty. O que diferencia o indiano do economista brasileiro seja, talvez, o alto grau de acidez retórica proposta pelo segundo:

As publicações recentes de Álvaro Vieira Pinto romperam de uma vez por todas com a máxima colonial popularizada pelo cantor Caetano Veloso segundo o qual ‘está provado, só é possível filosofar em alemão’, peça do eurocentrismo e do colonialismo cantada com simpatia pela juventude embalada no ensino filosófico alienante que predomina entre nós (OURIQUES, 2015, p. 33).

A fala pretensiosa do universalismo europeu consolida incongruências empíricas relacionadas aos saberes específicos deste Terceiro Mundo. A concentração da autoridade das ciências sociais promoveu a imposição do ser europeu nas culturas não-ocidentais. Só se é filósofo dotado com o mínimo de autoridade se for mediante a “complexa” língua alemã. Para ser sociólogo de renome, é preciso afrancesar seu trabalho. Recentemente, uma pitada anglo-saxã (seja estadunidense ou inglesa) garante discursivamente uma autoridade ao trabalho na área das Humanidades. Porém, negar a autoridade destes campos intelectuais irá nos permitir fazer uma história intelectual ou uma teoria da história mais próxima à realidade latino-americana e periférica? Não necessariamente. Aliás, para Chakrabarty a própria representação do ser “indiano”, “chinês” ou “terceiro mundista” aparecem como variações complementares do ser analítico europeu, “indeterminada e hiper-realista” quanto às suas definições histórico-temporais:

É isso na medida em que o discurso acadêmico da história – isto é, ‘história’, como um discurso produzido no lugar institucional da universidade – está preocupado, a ‘Europa’ mantém a soberania do sujeito teórico de todas as histórias, incluindo aquelas que chamamos de ‘indiana’, ‘chinesa’, ‘queniana’ e assim por diante. Existe uma maneira particular em que todas essas outras histórias tendem a se tornar variações de uma narrativa majoritária que poderia ser chamada de ‘história da Europa’. Nesse sentido, ‘a história indiana’ por si mesma está numa posição de subalternidade [...] ‘Europa’ e ‘Índia’ são tratados aqui como termos hiper-reais referentes a certas figurações imaginativas cujos referentes geográficos permanecem de alguma forma indeterminados. Como figuras do imaginário elas são, obviamente, sujeitas a contestação, mas para o momento tratarei delas da forma como foram dadas, categorias reificadas, opostos emparelhados numa estrutura de dominação e subordinação (Ibidem, p.28) [tradução minha].

Se dialogássemos por um instante com os tipos ideais de sentido histórico formulados pelo professor alemão Jorn Rüsen (2001) para explicar o raciocínio dialético de Chakrabarty, construir uma narrativa que explique o fenômeno de provincialização da Europa não perpassa necessariamente pela produção de uma *contra-narrativa* de representação “pura”, única e exclusivamente dos “debaixo” e “terceiro-mundista”. Mesmo que a intenção seja de criar uma narrativa do subalterno que apresente sua pluralidade de mundo, a razão ocidental também condicionou por séculos toda uma

cultura histórica sobre o ser indiano, brasileiro, argentino, venezuelano, latino-americano, etc.

Não se pode negar, por exemplo, a importância da história do Partido Comunista para a questão da luta pela descolonização da África e Ásia, por exemplo. Por mais que muitas de suas interpretações temporais oferecessem modelagens ideativas e imprecisas sobre as formações históricas, o Partido Comunista foi uma importante célula intelectual em grande parte das periferias do mundo.

Segundo Hobsbawm, é a ideia do Partido Comunista que confere o “título” a Lênin de maior cientista social do século XX. Nesse sentido, o historicismo ocidental-marxista possui determinada peculiaridade. Mesmo que inadequado em termos de formulação histórica, certo marxismo foi – e ainda é (?) – um instrumento ideativo e prático para agir e promover a libertação dos subalternos. Não somente o marxismo, como a práxis intelectual da tradição iluminista foi componente importante para a produção de uma linguagem de rebeldia. Conforme proposto por Arif Dirlik (2012), a relação entre o colonizador e o colonizado produziu importantes “zonas de contato”, ou seja, traduções de pensamento e práticas de superação do antagonismo imposto pelo poder eurocêntrico do conhecimento.

É desta zona de contato que se produz os novos nacionalismos e a luta pela descolonização Tricontinental. Segundo Robert Young, é o forjar de pensamentos independentistas o nascimento do que virá a ser chamado de teorias pós-coloniais (2001). Diferentemente do nacionalismo de cunho provinciano, o pensamento Tricontinental contribuiu para entender as especificidades das lutas de libertação nacional e, com isso, produzir uma estratégia de sincronização e interdependência destas lutas. Um dos movimentos mais importantes para a consolidação do pós-colonialismo é a reunião dos Países Não-Alinhados e a Organização de Solidariedade com os Povos de Ásia, África e América Latina (OSPAAAL). Segundo Young o pós-colonialismo é uma variante do pensamento Tricontinental:

Mais radicalmente, *pós-colonialismo* – no qual prefiro chamar *tricontinentalismo* – denomina uma posição política e teórica que incorpora um conceito ativo de intervenção dentro de circunstâncias opressivas. Combina as invocações epistemológico-culturais do momento pós colonial com a crítica política das condições da pós-colonialidade. Nesse sentido, o ‘pós’ do pós-colonialismo, ou crítica pós-colonial, demarca o momento histórico de introdução teórica das novas formas e estratégias tricontinentais de análise crítica e prática. Diferentemente das palavras ‘colonialismo’, ‘imperialismo e ‘neocolonialismo’, adotadas somente para a relação crítica com os regimes e práticas que elas delimitam, o pós-colonialismo é tanto contestatório e comprometido com ideais políticos de uma justiça social transnacional. [...] Pós-colonialismo portanto designa a

perspectiva das teorias tricontinentais que analisam as condições materiais e epistemológicas da pós-colonialidade e visa combater o sistema imperialista de dominação econômica, política e cultural, mesmo que coberto (Idem, p. 58).

Os anos 50 e 60 foram períodos importantes para o amadurecimento da crítica ao colonialismo e a formação de novos pensamentos nacionais. De políticos como Jawaharlal Neru, Mao Tse Tung, Ho Chi Minh, Fidel Castro, passando por intelectuais dos países centrais e periféricos – Frantz Fanon, Aime Cesaire e Jean Paul Sartre – todos deram sua contribuição para a luta contra o colonialismo, oferecendo novas bases epistemológicas, políticas e culturais.

Não se pode negar que o diálogo com determinadas especificidades periféricas fez com que um determinado tipo de razão historicista ocidental apresentasse visões equivocadas sobre a realidade das periferias. De todos os dogmatismos a serem revistos pelo campo, cito a análise do caso indiano feita por Marx como um de seus maiores equívocos. Até mesmo o império britânico transforma-se em um motor progressista da civilização ao exercer seu domínio, podendo quebrar com a arquitetura do poderio das castas na Índia², uma vez que o camponês indiano passaria a se organizar coletivamente nas fábricas de tecidos, gerando assim, por motivos de organização econômica, uma consciência de classe efetivamente revolucionária. Por mais que houvesse um processo duro de violência e aculturação do camponês tecelão indiano, essa seria a única alternativa

²“Pues bien, los británicos de las Indias Orientales tomaron de sus predecesores el ramo de las finanzas y el de la guerra, pero descuidaron por completo el de las obras públicas. De aquí la decadencia de una agricultura que era incapaz de seguir el principio inglés de la libre concurrencia, el principio del *laissez faire, laissez aller*. Sin embargo, estamos acostumbrados a ver que en los imperios asiáticos la agricultura decae bajo un Gobierno y resurge bajo otro. Aquí la cosecha depende tanto de un Gobierno bueno o malo como en Europa del buen o mal tiempo. Por eso, por graves que hayan sido las consecuencias de la opresión y del abandono de la agricultura, no podemos considerar que éste haya sido el golpe de gracia asestado por el invasor británico a la sociedad hindu, si todo ello no hubiera ido acompañado de una circunstancia mucho más importante, que constituye una novedad en los anales de todo el mundo asiático [...] Sin embargo, por muy lamentable que sea desde un punto de vista humano ver como se desorganizan y descomponen en sus unidades integrantes esas decenas de miles de organizaciones sociales laboriosas, patriarcales e inofensivas; por triste que sea verlas sumidas en un mar de dolor, contemplar como cada uno de sus miembros va perdendo a la vez sus viejas formas de civilización y sus medios hereditarios de subsistencia, no debemos olvidar al mismo tiempo que esas idílicas comunidades rurales, por inofensivas que pareciesen, constituyeron siempre una sólida base para el despotismo oriental; que restringieron el intelecto humano a los límites más estrechos, convirtiéndolo a la esclavitud de reglas tradicionales y privándolo de toda grandeza y de toda iniciativa histórica. [...] Bien es verdad que al realizar una revolución social en Indostán, Inglaterra catuaba bajo el impulso de los intereses más mezquinos, dando pruebas de verdadera estupidez en la forma de imponer esos intereses. Pero no se trata de eso. De lo que se trata es de saber si la humanidad puede cumplir su misión sin una revolución a fondo en el estado social de Asia. Si no puede, entonces, y a pesar de todos sus crímenes, Inglaterra fue el instrumento inconsciente de la historia al realizar dicha revolución” (MARX, 1981, p. 21-24).

historicamente viável para que tivesse condições objetivas de emancipação radical.

Segundo o historiador argentino Jorge Abelardo Ramos:

El ferrocarril británico en la India, como lo hizo en la América Latina, no llevó sin embargo a la creación de la industria hindú, sino a la destrucción de las viejas artesanías nacionales y a la introducción de los productos terminados de la industria inglesa. Las castas hindúes, no sólo no fueron suprimidas, sino que por el contrario fueron fortalecidas por el conquistador y subsisten hasta hoy, como resultado del apoyo inglés a los príncipes y déspotas orientales. En ese orden de las ideas, las previsiones de Marx no se han verificado (2012, p. 376)

Passados mais de 160 anos, percebemos que o motor da história britânico mais incorporou os atrasos da arquitetura casta indiana³ que necessariamente rompeu com ela. Também não podemos exigir uma explanação metafísica de Marx sobre os problemas da humanidade, afinal de contas, o capitalismo desenvolvido no século XIX e o capitalismo dos séculos posteriores passaram por consideráveis transformações históricas. Dialogando com Darcy Ribeiro (1979)⁴, o processo de atualização histórica dos séculos

³ Citamos aqui os estudos sobre a questão da ciência postuladas pela autora Meera Nanda, onde há certo nacionalismo promulgado por uma cultura ligada às tradições de castas, a partir de uma “desocidentalização do conhecimento” nos tempos atuais. É promulgada por esses setores uma visão verborrágica sobre a idéia de ciência que se traveste de um discurso “emancipador”, mas que ainda reproduz uma lógica obscurantista sobre o campo científico, desenvolvendo um culturalismo relativista sobre os métodos das ciências exatas. Dessa forma, comprova-se certo rearranjo entre o desenvolvimento capitalista e a não construção de uma esfera pública que permita romper com uma visão anti-científica e emancipadora de fato.

⁴ “A problemática do desenvolvimento, posta nestes quadros de largo alcance histórico, se ilumina, tornando mais evidente o caráter transitório das instituições, mais inteligíveis a natureza e o papel dos conglomerados de interesses na implantação de ordenações sociais e mais facilmente perceptível o caráter progressivo ou regressivo das tensões que se processam dentro das sociedades em transição. À luz da perspectiva dos mesmos processos civilizatórios podem-se superar as limitações inerentes ao tratamento dos problemas de dinâmica social no quadro das teorias de alcance médio (R. Merton [,] 1957) e das posições funcionalistas, ambas predispostas a explicar os problemas sócio-culturais pela interação dos seus conteúdos presentes, como se as sociedades não tivessem história, ou à base do pressuposto de que todos esses conteúdos têm iguais potencialidades determinativas. Pode-se, também, superar dois tipos de concepção da dinâmica social. Primeiro, o que considera os povos dependentes como sobrevivência de etapas pretéritas da evolução humana. Segundo, o que confere às sociedades mais desenvolvidas a qualidade de término do processo evolutivo, figurando-as como o modelo ideal de ordenação sócio-cultural para onde marchariam todos os povos (D. Lerner 1958; W.W. Rostow 1961 e 1964; A. Gerschenkron 1962; S.N. Einsenstadt 1963). Dentro dessa gama de problemas, alguns conceitos especiais deverão ser definidos, como os de atualização e de aceleração histórica, por um lado, e, por outro, o de estagnação cultural, de atraso ou regressão histórica. [...] Por atualização ou incorporação histórica, designamos os procedimentos pelos quais esses povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia ou mesmo com a sua destruição como entidade étnica. Este foi o caso, por exemplo, da incorporação de povos autóctones subjugados pelo conquistador e de populações africanas trasladadas como mão-de-obra das minas e das plantações tropicais, nas formações coloniais escravistas da América. O conceito de regressivo- do ponto de vista das entidades étnicas avassaladas, traumatizadas ou destruídas – como conteúdos progressistas, enquanto um procedimento de incorporação de povos atrasados a sistemas sócio-ecnomômicos mais avançados. A característica fundamental do processo de atualização histórica está no seu sentido de modernização reflexa com perda de autonomia e com risco de desintegração étnica” (RIBEIRO, 1979, p. 56).

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

Diante da inflexão historicista promovida por certa práxis advinda de um marxismo digamos, puramente economista, qual é a saída para consolidar uma história intelectual não-eurocêntrica e que, ao mesmo tempo, não caia nas armadilhas do relativismo culturalista de verniz pós-moderno? Ainda no campo dos estudos pós-coloniais existem alternativas para a saída desta crise histórica, mesmo se utilizando de uma perspectiva que relativize a razão histórica ocidental.

Segundo o professor indiano Sanjay Seth, a história enquanto instrumento científico-prático da razão ocidental gerou um tipo de aplicação, por vezes paroquial, de determinada universalidade não existente em civilizações e culturas ditas não-ocidentais. A inflexão deste tipo de historicismo trabalha com a marginalização dos chamados passados não-ocidentais, “incapazes” de ser história. Dentre eles, o autor cita o selvagem, a mulher e o oriental como sujeitos marginalizados desta universalidade historicista (2013). Em contraponto ao historicismo, Seth defende a história como uma interseção de diferentes *tradições de raciocínio*:

Chamemos de Razão a esse complexo conjunto de atitudes, ou, mais precisamente, ao comprometimento com uma ideia ou com uma Razão que seja singular e universal. Notemos que, apesar de essa Razão não ter sido destronada, sob as investidas combinadas porém variegadas do feminismo, da teoria queer, do pós-modernismo, do pós-colonialismo e de outras correntes intelectuais, ela está (para mudar as metáforas), de fato, cambaleando sobre o seu pedestal. Mas a natureza dos desafios suscitados por essas correntes e os movimentos que frequentemente propiciaram as condições para que elas pudessem emergir são duas coisas distintas. É um importante argumento (ainda que, na atualidade, já seja um lugar-comum) que a própria ideia de Razão se constituiu, em parte, por meio de uma série de exclusões – da loucura, das mulheres, e assim por diante. Uma estratégia para problematizar a Razão é, portanto, a de demonstrar as contingências e as exclusões adotadas na sua criação (Idem, p. 174).

Entendida como um *código*, a história não pode, ao conceber e construir seu objeto de estudo, desconsiderar determinadas visões cosmogônicas para a construção do passado, por exemplo. Pode-se dizer que a inclusão de uma pluralidade de tradições do passado abre a possibilidade, segundo Seth, de sair de uma certa *ingenuidade epistemológica*, cujo princípio se baseia num espontaneísmo do “acontecer histórico”, fruto de uma demarcação temporal-universal antes não questionada. Afinal:

O passado não está para sempre disponível ao presente como uma entidade emudecida, esperando que o(a) historiador(a) lhe dê uma voz. A escrita da história não é simplesmente

um “ofício” que se aplica a um objeto pré-existente, natural; ao contrário, e como qualquer disciplina, a escrita da história concebe e constrói o seu objeto (Ibidem, p. 180).

Partindo desse pressuposto, a escrita da história possui uma dimensão construtivista. Não há, nesse tipo de raciocínio, o real como uma dimensão espontânea e explicada intrinsecamente por si mesma. Assumindo a caracterização da razão histórica proposta por Claude Levi-Strauss, a historiografia funciona a partir de uma organização, estabelecida por um *código* que classifica as datas (Apud. Seth, op.cit.). Essa organicidade historiográfica prévia pressupõe ações e imposições que encobrem outros tipos de tradição sobre a consciência histórica e a relação com os passados.

Mesmo com o esforço de pluralidade, ainda vejo que ao explicar as diferentes tradições de raciocínio, o pensamento de Seth pode ser ainda levado, se mal interpretado, a um sentido histórico contra-narrativo ao pensamento ocidental. Afinal, como sair desta inflexão epistêmica? O autor nos oferece uma interessante síntese:

É claro, isso não significa dizer que devemos deixar de escrever histórias da Índia. *Não estou propondo aqui que os historiadores abracem uma determinação autoanuladora.* E menos ainda que abandonemos a argumentação e o exercício da crítica. Pluralizar a razão não significa abandonar o raciocínio; negar que existe um ponto arquimédico, a partir do qual é possível exercer a crítica, não é defender o fim da crítica. *Mas é, sim, defender uma reconsideração daquilo que pensamos estar fazendo quando redescrevemos o(s) passado(s) dos povos em termos que lhes são alheios. Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados re-presentados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico.* Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). Não se trata de recuar em nossas tradições – pois elas são o ponto de partida do nosso exercício de razão, se quisermos mesmo exercitar a razão. *Só não atribuímos a elas um privilégio epistêmico a priori* (grifos meus) (op.cit. p. 187).

A resposta oferecida por Sanjay Seth não possui nenhum maniqueísmo analítico. Não parte de uma configuração histórica simplista, cujo princípio se dá a partir de uma oposição entre o Iluminismo historicista europeu e as chamadas tradições de passado não-ocidentais. A escrita da história é situada com amplitude e abstração necessárias para um raciocínio histórico potente e de síntese, na qual a pluralidade de visões sobre um mesmo fato construa novas relações subjetivas, sem que haja, portanto, *um privilégio epistêmico a priori*. Seth oferece uma visão cultural mais ampla da escrita da história. Ao pensar uma mediação cultural diversa, horizontal e transversal no que diz respeito às diferentes

formas com que concebemos o passado, é possível se libertar de uma razão unívoca, que tem uma mônada discursiva constituída a partir do universalismo europeu.

5. O Decolonialismo, a Teoria do Desenvolvimento Global/Teoria da Dependência: divergências antagônicas?

Dentre os intelectuais que fazem parte do campo crítico-marxista e decolonial, os autores André Gunder Frank, Samir Amin, Enrique Dussel e Aníbal Quijano possuem algumas proximidades interessantes. Apesar de tanto Gunder Frank quanto Amin não reivindicarem uma filiação à Teoria da Dependência, ambos têm por objeto de estudo o sistema-mundo e as relações desiguais e combinadas do ponto de vista econômico e sociológico na reprodução do mercado mundial. Por meio de uma combinação com uma visão historicista que busca conferir sentido a evolução das relações de produção, Frank e Amin apresentam evidências quanto ao desenvolvimento de aparatos científico-tecnológicos de produção em outras partes do mundo, principalmente a partir do caso chinês.

Pode-se dizer que ambos também partem das relações entre centros e periferias, propondo uma *Teoria do Desenvolvimento Global*. Deve-se distinguir a proposta elencada pelos autores com a teoria desenvolvimentista elaborada por Raul Prebisch e Celso Furtado. O objeto de estudo de Gunder Frank parte de um questionamento dialético que não vê a possibilidade de alcance do desenvolvimento nas periferias, tendo como princípio o estudo da realidade europeia e estadunidense como modelo para a evolução das civilizações periféricas. Para Frank, o sistema-mundo, ao longo da história, reconfigurou as relações entre as civilizações consideradas centrais e seus satélites, gerando um desenvolvimento subordinado, ou, partindo de seu postulado mundialmente famoso, um *desenvolvimento do subdesenvolvimento*.

Existem duas trincheiras de combate teórico estabelecidas pelo historiador germano-estadunidense: a primeira busca refutar a tese essencialista de desenvolvimento herdada de uma tradição weberiana, cuja base de pensamento sobre o desenvolvimento social parte de um pressuposto endógeno (1998, p. 28). O desenvolvimento econômico e histórico se daria, segundo tal vertente, a partir de um “processo evolutivo”. Essa essência interna é o que daria a possibilidade de constituição de modelos científicos, ou, na linguagem weberiana, de *tipos ideais* a serem espelhados e reivindicados por outras

nações/ civilizações que não tivessem incorporado os elementos ocidentais de racionalização burocrática e de “modernização” do Estado.

O segundo *front* de enfrentamento de Gunder Frank estaria ligado a filosofia da história proposta por Marx, segundo a qual o motor da história da humanidade seria a luta de classes. Em contraposição a essa tese, sua perspectiva parte de uma nova filosofia da história: a divisão mundial do trabalho:

E a classe e as lutas de classes? Tragam o Estado de volta! Deem mais espaço para a cultura! Minhas respostas de forma curta são que existem classes na economia mundial, mas a luta entre classes dirigidas e dirigentes nunca foram a força motriz como Marx atribuía a elas – quando ele tirou fora seu chapéu materialista histórico. O Estado e a cultura e, portanto, a luta de classes em si, requerem muito mais análises como sendo elas mesmas dependentes em uma dinâmica e estrutura da economia mundial e seu sistema (Idem, p. 43) [tradução minha].

Ao assumir uma metodologia advinda de macro-historiadores, Gunder Frank prefere o uso do telescópio para a interpretação do mundo e a geração de uma teoria social em detrimento de uma visão microscópica. Seu *historicismo holístico* tem como base uma historiografia pautada nas relações econômicas. Ao refutar a ideologia da globalização Frank apresenta uma teoria social que defende a integração de um sistema-mundo já existente há mais de dois mil anos. Não haveria, portanto, nenhum indício de excepcionalidade europeia, cuja pressuposição seria a conquista de territórios e novos mercados a partir do século XV, conforme sugerido pela “teoria eurocêntrica do sistema-mundo” de Immanuel Wallerstein.

Ao assumir o telescópio, pode-se dizer que Frank também caminha num sentido contrário as propostas sugeridas pelos historiadores pós-coloniais. Seu objeto de estudo não é de constatar as diferenças históricas entre o europeu e os passados não-ocidentais. O autor parte de um raciocínio histórico, digamos, hegeliano, cujo pressuposto é a busca por uma explicação unitária do mundo. No entanto, caminhando num sentido contrário ao desenvolvimento histórico de vetor único-eurocêntrico e excepcionalista, Frank esclarece que o desenvolvimento industrial não é fruto de uma excepcionalidade europeia, e sim das complexas relações deste sistema-mundo:

O debate sobre ‘interno versus externo’ torna a análise baseada na Europa e seu ‘sistema/ economia mundial moderna’ em um outro obstáculo e resistência a ser superado. O argumento baseia-se também em algo ‘interno’ do ‘sistema mundo moderno’ europeu gerado pela transição do feudalismo para o capitalismo, que posteriormente se espalha para o resto do mundo ‘de fora’. Afirmo que, pelo contrário, a Europa e sua ‘economia mundial’ foram parte e parcela de uma longa e pre existente economia Afro-Eurásiana cuja estrutura sistêmica própria tornou-se global – e por si gerou diversos

desenvolvimentos na Europa; Portanto, é a operação ‘interna’ da economia do mundo global – e não somente da ‘economia mundial’ europeia – que demanda análise [tradução nossa] (Ibidem, p. 42).

Pelo fato de se estar integrado em um sistema-mundo e ter sido, antes da conquista das américas, uma periferia econômica da China, a Europa alcançou condições objetivas diversas para a conclusão de sua revolução industrial, especialmente a Inglaterra, gerando, assim, “uma ascensão do Ocidente”. Esta visão dialética é a base do pensamento gunderfrankiano, que enxerga uma unidade de contrários - pautada na produção de diversidades dentro de um mundo orientado por uma divisão internacional que ocasionou a relação entre economias centrais e periféricas.

As ideias de Gunder Frank serviram de inspiração para muitos intelectuais na América Latina. Para Felisberto Vasconcellos, suas ideias foram apropriadas por autores renomados como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, dentre outros (Idem).

As perspectivas de Frank e Amin possuem o esforço de situar a história universal para além dos preceitos colocados por, segundo Amin, uma “tradição culturalista helênica” (1989, p. 10). O eurocentrismo se organiza, em termos de orientação prática, a partir de três momentos históricos-chave para a construção de uma narrativa tida como “universal”: a) a reivindicação da autenticidade da Grécia Antiga enquanto formuladora de um projeto filosófico único e singular; b) a construção de uma ideia de Modernidade com o processo de conquista nas Américas, situando o “Novo Mundo” como continente subordinado e um importante elemento de alteridade para o *ego* europeu; e c) um desenvolvimentismo histórico de raiz hegeliana, no qual o europeu é parcela de vanguarda da construção de um universalismo que possui um vetor de orientação evolucionista, colocando a Europa como o centro cultural-civilizatório mais “maduro” da Humanidade, inaugurando, assim, a dialética entre os “que possuem história” e os demais, ausentes de consolidarem uma experiência temporal complexa.

A partir desse pressuposto metodológico globalista, conforme sugerido por Gunder Frank, há nas perspectivas dos autores mencionados a crítica aos essencialismos e teleologias míticas criadas pela teoria eurocêntrica da história. Segundo Samir Amin:

O eurocentrismo é um culturalismo na medida em que supõe a existência de invariantes culturais que dão forma aos trajetos históricos dos diferentes povos, irreduzíveis entre si. É assim antiuniversalista porque não se interessa em descobrir eventuais leis gerais da evolução humana. Mas não se apresenta como um universalismo na medida em que propõe a todos a imitação do modelo ocidental como única solução para os desafios de nosso tempo. O eurocentrismo é a soma de preconceitos, equívocos e ignorâncias dos

ocidentais a respeito dos demais. Afinal, estes não são mais graves que os preconceitos inversos dos povos não europeus em relação aos ocidentais. Não é portanto um etnocentrismo banal, testemunha somente dos limitados horizontes que nenhum povo do planeta tenha superado verdadeiramente todavia. O eurocentrismo é um fenômeno especificamente moderno cujas raízes não vão mais além do Renascimento e que se difundiu no século XIX. Nesse sentido constitui uma dimensão da cultura e da ideologia do mundo capitalista moderno (AMIN, 1989, p. 9) [minha tradução] .

Conforme apresentado no trecho acima, Amin abandona a perspectiva de enfrentamento do eurocentrismo como um fenômeno cultural, ligado a um simples silenciamento de “histórias” não antes contadas. Trata-se, segundo o autor, e, se posso aproximá-lo com o pensamento de Jorn Rusen, de uma orientação prática no tempo que possui sentido de projeção, interferindo diretamente na forma e no conteúdo da consciência histórica humana que, por pressuposto, deveria ser global.

Segundo Samir Amin, o culturalismo ocidental situa a Europa como exemplo histórico que por pressuposto “deve ser imitado” no que diz respeito a sua experiência histórica e seu sentido de desenvolvimento civilizatório (Ibidem, p. 13). Tal perspectiva estaria intimamente ligada a um universalismo contraditório: por um lado, busca impor uma perspectiva homogênea sobre o progresso da humanidade, ao mesmo tempo que proclama um “elogio à diferença”, que nada mais é que a construção de uma fragmentação insuperável e inatingível por parte daqueles que não se situam dentro do devir e do exemplo histórico do atual sistema mundial de produção, o capitalismo e sua roupagem ideológica, a “utopia liberal” (op.cit.).

O “universal” - que possui sua gênese no helenismo, um “Mito de Origem” - obscurece a importância do Egito para a formulação da filosofia grega, além de abandonar outras culturas civilizatórias que fazem parte do contexto e que são “silenciadas” em maior ou menor grau nos materiais didáticos e em nossa cultura historiográfica, apresentando-as como fenômenos históricos desarticulados e pouco integrados ao longo do tempo. Há, nessa perspectiva narrativa, a sincronia entre o silêncio e o elogio à diferença, principalmente porque, em seu olhar, existe o abandono pelo todo, ou, dialogando com Rusen, da visão que privilegia o olhar para as árvores em detrimento da floresta, prejudicando, inclusive, um *olhar intercultural* sobre a história:

O reconhecimento, desde um começo, da diversidade de culturas humanas, constitui em uma trivialidade cuja evidência dissimula a dificuldade conceitual de captar sua natureza e seu alcance. Pois aonde estão as fronteiras no espaço e no tempo de uma cultura particular? Sobre quais fundamentos é definida sua singularidade? Por exemplo, pode-se falar hoje em dia de uma cultura europeia que abarque todo o Ocidente apesar das diferentes expressões linguísticas? Se é assim, será incluída a Europa oriental, não obstante seu regime social e político diferente, a América Latina não obstante seu

subdesenvolvimento, o Japão, apesar de suas raízes históricas não europeias? Pode-se falar de uma só cultura do mundo árabe, o árabe-islâmica, de uma só cultura da África negra, da Índia? O que deve se renunciar a essas conceituações totalizadoras e nos conformar em observar a especificidade dos subconjuntos constitutivos destes grandes conjuntos? Pois então, aonde deve ser detida a engrenagem sem fim da singularidade provincial? E qual é a pertinência das diferenças observadas, sua força explicativa das evoluções sociais? (AMIN, Op.cit, p. 23) [tradução minha]

As perguntas do autor são importantes para compreender seu caminho, pautado em uma teoria da história que enxerga a evolução das civilizações a partir das relações entre Centros e Periferias, desenvolvendo assim a tese de que haveria sociedades tributárias e comunitárias. Ambas possuem demarcações históricas específicas no espaço-tempo.

Continuando o diálogo com os autores que se situam numa perspectiva crítica ao fenômeno de sentido temporal a ser estudado – o eurocentrismo- é importante apresentar as abordagens de Enrique Dussel e Aníbal Quijano. Ambos se situam no campo decolonial. Aproveito de Dussel e suas reflexões em torno do “Mito da Modernidade”. Segundo o filósofo argentino erradicado no México, tal mito se materializara em torno da ideia de descobrimento. Ele inaugura e completa o estágio de autoconstrução do europeu como vanguarda da História Mundial:

‘Descobrir’, então – e isto aconteceu histórica ou empiricamente de 1502 a 1507 – é constatar a existência de terras continentais habitadas por humanos ao oeste do Atlântico até então totalmente desconhecidas pelo europeu, o que exige ‘abrir’ o horizonte ontológico de compreensão do ‘mundo da vida cotidiana (Lebenswelt)’ europeu rumo a uma nova ‘compreensão da história como acontecimento mundial [...] planetário. Isto é concluído em 1520, quando Sebastião Elcano, sobrevivente da expedição de Fernando de Magalhães, chega a Sevilha tendo descoberto o estreito de Magalhães, percorrido o Oceano Pacífico (desaparece só agora a hipótese do ‘Sinus Magnus’) e o Índico, e circunavegado a terra pela primeira vez. Agora o círculo se fechava: a terra tinha sido ‘des-coberta’ como o lugar da ‘história mundial’ (1993, p. 26)

O fato de se ter entrado em contato com todos os continentes garantiu ao longo da história o sentido de vanguarda do europeu perante o restante do mundo. Por isso, é com o europeu que se inaugura, a partir de uma perspectiva de enaltecimento e imposição culturais, a dialética entre civilizados *versus* bárbaros/selvagens e que, na visão do autor, se perpetua a partir das relações de poder, consolidadas a partir da dialética moderna entre países europeus desenvolvidos e periferias subdesenvolvidas (as ex-colônias africanas, asiáticas e latino-americanas) (DUSSEL, *Ibidem*). Nesse sentido, não há uma teoria holística, e sim a auto-reivindicação de uma parte (o europeu) em detrimento do todo (o

resto da humanidade), alheia e impotente, inclusive, quanto a sua capacidade de se orientar e dar sentido cultural à experiência humana.

Para Aníbal Quijano, a conquista inaugura um novo padrão de poder no sistema-mundo a partir do século XVI. Centrado fundamentalmente em uma divisão fenotípica, as invasões espanhola e portuguesa estabelecem uma nova tradução para a divisão entre governantes e governados. Há uma linha clara de separação entre conquistadores dos povos originários e os conquistados. Tal divisão fenotípica materializaria uma das principais categorias taxonômicas eurocêntricas: a visão sobre tais povos a partir do ser índio. Ela provocaria uma homogeneidade fundamental para a imposição de um projeto de conquista, por meio da violência e a exploração:

[Os conquistadores] reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad (1993, p. 126).

Afinal, esta dominação retroalimentaria a nova divisão do trabalho instituída no continente. Nesse sentido, Quijano vai um pouco mais além das definições propostas por Gunder Frank. Segundo o professor peruano, o capitalismo mundial inaugurado com a conquista promovera uma *Divisão Racial do Trabalho*. Tal divisão gerara, portanto, um etnocentrismo intrínseco da *colonialidade do poder*. Afinal, com a divisão fenotípica instituída, haveria a promoção ideológica ocasionada pela dominação das classes dominantes – os conquistadores- de uma “sensação de superioridade natural”. Nasceria, assim, na América Latina, um poder eurocentrado como paradigma gerado por meio de binarismos formulados pelo sistema de dominação cultural.

O conhecimento binário seria estabelecido de forma maniqueísta, cuja interpretação das culturas se basearia numa visão escalonada entre civilizados e primitivos. A assimilação e interpretação das culturas se daria a partir deste paradigma e, conseqüentemente, produziria consigo dois mitos: 1) de uma Europa como imagem a ser alcançada, em oposição aos “homens selvagens em estado de natureza”; e 2) uma distinção racial entre ser europeu e o não europeu. Ambos mitos fortaleceriam paradigmas científicos evolucionistas e dualistas (Idem, p. 211).

O campo decolonial, pode-se dizer, também possui uma matriz de pensamento oriunda da Teoria do Desenvolvimento. Tanto Enrique Dussel como Aníbal Quijano se dizem próximos às perspectivas anunciadas por Amin e Frank. Apesar disso, as relações

entre o campo decolonial e os marxistas em geral tem sido marcadas por um amplo debate e divergências, devido aos elementos culturais específicos reivindicados pelo decolonialismo.

Percebe-se até o momento que as análises destes autores se diferem com relação à ótica do objeto de estudo: se por um lado temos uma preocupação telescópica-econômica de Gunder Frank e, em alguma medida, de Samir Amin – que parte das relações de produção para produzir uma crítica às perspectivas culturalistas – Enrique Dussel e Aníbal Quijano se preocupam com a materialização da visão de mundo eurocêntrica no continente latino-americano. Mesmo que paralelamente, pode-se dizer que há uma proximidade entre os autores decoloniais e pós-coloniais quanto as suas preocupações, uma vez que tentam compreender o processo de provincialização da Europa nas periferias.

6. Considerações finais

Os debates em torno do conceito de eurocentrismo perpassam por dimensões analíticas variadas conforme as escolas de pensamento. Conforme foi apresentado, existem interseções sobre a crítica a uma história de raiz eurocêntrica entre todas as vertentes. No entanto, cabe ressaltar suas diferenças significativas e semelhanças.

No que diz respeito à análise metodológica, as teorias do desenvolvimento e da história global/ Teorias da Dependência se assemelham quanto ao seu escopo analítico. Ambas produzem uma escrita da história mais telescópica e se identificam ao se proporem a analisar o espaço histórico por meio de grandes objetos de investigação, que trazem consigo uma análise das trocas comerciais e das simultaneidades nas relações globais de produção, impostas a partir de uma divisão internacional do trabalho.

Com relação as suas divergências, percebo uma variável geopolítica na escrita da história que fazem com que ambas assumam caminhos distintos. As arestas entre os intelectuais destas vertentes estão ligadas às concepções sobre a globalização. Se para a teoria do desenvolvimento a globalização é um processo que “existe há dois mil anos”, a global history surge como uma historiografia que quer problematizar esse processo tendo como marco o início dos anos 90. Mesmo que saiba as contradições desse processo, assumindo uma leitura wallersteiniana, não se pode deixar de notar que o surgimento

desta vertente intelectual está ligada principalmente às crises de representação historiográfica de fins do século.

A análise que privilegia os lugares de fala e a escrita da história a partir de novas subjetividades são perceptíveis na história intelectual proposta pelos autores decoloniais e pós-coloniais. Por mais que partam de pressuposições vinculadas ao pensamento de André Gunder Frank *et. al* , se diferem quanto ao objeto de investigação, uma vez que procuram refletir sobre a mediação cultural da história enquanto fenômeno epistemológico e as imposições feitas em um mundo não-ocidental de conceitos e experiências que se estabelecem a partir do jogo da imposição e da realização do projeto colonial, ou , melhor dizendo, de provincialização da Europa no Terceiro Mundo. Há nessas duas vertentes, um ponto de partida telescópico. No entanto, o seu caminhar é trilhado por outros pressupostos. Arrisco dizer: mais microscópicos e, portanto, vinculados às especificidades culturais que dão a substância anti-eurocêntrica em seus discursos.

Diante do balanço teórico proposto, cabe adentrar nas nuances epistemológicas e políticas que consolidaram as políticas curriculares, buscando perceber em que medida o eurocentrismo como conceito e fenômeno sócio cultural condicionou a escrita do ensino de história brasileiro.

De início, optei por apresentar o debate em torno do eurocentrismo em nossos tempos atuais, em especial no que diz respeito às acaloradas discussões recentes sobre as diferentes versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto dos governos Dilma Rousseff e, posteriormente, durante o governo Michel Temer. O levantamento teórico aqui realizado possui importantes conexões com o contexto histórico. Por isso preferi realizar uma história do ensino de história “de frente para trás”, observando em primeiro lugar o estado da arte em que estou inserido como pesquisador e professor.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DO BRASIL ENTRE “MUNDOS” E A EXCEPCIONALIDADE EUROPEIA: A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM ENTRE OS GOVERNOS DILMA E TEMER (2014-2018)

1. Introdução

O presente capítulo estabelece uma comparação entre a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História (2014) e a última, publicada no governo de Michel Temer (2018). A partir de uma análise conjuntural sobre o período político do país, a leitura das diferentes versões da BNCC foi feita em conjunto com a leitura dos pareceres encomendados pelo Ministério da Educação de historiadores conhecidos pela sua contribuição acadêmica.

Tanto para intelectuais como para as diferentes versões da BNCC, o eurocentrismo ora se comporta com uma semântica de negação, abrindo possibilidades para histórias conformadas em diferentes “mundos” e singularidades. Ora se comporta como uma força cultural implícita que exige a sua presença em conteúdos que se materializam num tipo de razão historiográfica.

Conforme proposto por Reinhardt Koselleck (2015), o conceito histórico tem como característica a polifonia. Diferentes vozes disputam a narratividade e o sentido dado à semântica, inserido nas disputas culturais pela representação da experiência nos marcos de uma determinada contemporaneidade. Visto dessa maneira, pode-se inserir o eurocentrismo como conceito central de disputa nessa “batalha cultural” em torno do sentido curricular a ser disputado no currículo nacional comum.

Porém, antes de adentrar na discussão conceitual sobre o currículo, senti-me na necessidade de relatar o contexto político cultural da BNCC como forma de transparecer o xadrez da correlação de forças no país. Também porque é preciso explicar ao leitor as razões pelas quais entendo que o Brasil sofreu um golpe de estado no ano de 2016.

Posteriormente, apontarei as diferentes posições de intelectuais, ministros e historiadores sobre as versões da BNCC, em especial a primeira versão. Logo em seguida apresento os dilemas das propostas e aquilo que entendo como uma indefinição sobre o conceito de eurocentrismo nas políticas curriculares.

2. Um historiador olha o seu tempo

Sábado, 06 de abril de 2018. São Bernardo do Campo. Cercado de militantes vindos de diversas parcelas territoriais do Brasil, o ex-presidente Lula se entregou à Polícia Federal. Esse acontecimento político é o aprisionamento da mais imponente liderança do campo progressista do século XXI no país. Antes de ser preso, resiste por 26 horas o mandado de prisão, demonstrando ter fôlego para operar uma desobediência civil. Destaco os seus momentos finais de liberdade a partir desta fala:

Não adianta eles acharem que vão fazer com que eu pare, eu não pararei porque eu não sou um ser humano, sou uma ideia, uma ideia misturada com a ideia de vocês. E eu tenho certeza que companheiros como os sem-terra, o MTST, os companheiros da CUT e do movimento sindical sabem. E esta é uma prova, esta é uma prova. Eu vou cumprir o mandado e vocês vão ter de se transformar, cada um de vocês, vocês não vão se chamar chiquinho, zezinho, joãozinho, albertinho... Todos vocês, daqui pra frente, vão virar Lula e vão andar por este país fazendo o que vocês têm que fazer e é todo dia! Todo dia! Eles têm de saber que a morte de um combatente não para a revolução (BRASIL DE FATO, 2018).

O encarceramento de Lula também culmina na etapa final operada do golpe em curso no Brasil, iniciada no ano de 2016. Não só isso. Também é a tentativa simbólica de encarceramento da “ideia Lula”, uma mescla de luta popular, conciliação de classes e corrupção. A ideia Lula e sua dimensão que consubstancia a imoralidade do político em questão tem sido defendida com força pela mídia, judiciário, os órgãos do monopólio da força – a Polícia Federal, a fração dirigente conservadora dos políticos, movimentos sociais reacionários, dentre eles grupos financiados pelo capital estrangeiro dos *think tanks* internacionais⁵ e setores de extrema-direita nazi-fascistas⁶.

Grosso modo, esse Novo Bloco Histórico possui contradições internas de cada um dos seus destacamentos com movimentações autônomas. Em uma perspectiva ampla, não possuem concordância em inúmeros enfrentamentos pontuais “de varejo”. Porém, durante os últimos anos, fizeram da Ideia Lula seu inimigo central e construíram sua

⁵ Segundo o jornalista Lee Feng, as lideranças do Movimento Brasil Livre foram capacitadas pela *Atlas Network*, uma organização libertária, vinculada ao grande capital financeiro, que promove ações em defesa do pensamento liberal na América Latina.

Ver: <https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/>.

⁶ O Canal Sr. Opressor é uma das mídias de Youtube que facilita e gera abertura para grupos de extrema-direita. Ver <https://www.youtube.com/channel/UCprcrA7xPF73dqy2pKaEjMw>.

versão sobre o ex-presidente. Assumiram uma posição de Frente Ampla no “atacado”. Formularam estereótipos, construíram a versão simbólica do inimigo, sintetizada na ideia força do “Pixuleco” – boneco de balão gigante, presente em quase todas as manifestações do bloco conservador⁷.

A Política não é operada somente com o raciocínio voltado aos aspectos seculares da teoria em específico. Ela é um combustível que impulsiona a ação transformadora. Por outro lado, ela pode acender também a chama da contrarrevolução. Portanto, a política é também, na perspectiva da ação das massas, uma ação que envolve uma crença, uma fé. Mariátegui – importante pensador marxista peruano – e seus diálogos com Georges Sorel fornecem importantes ferramentas de visão sobre a síntese maior da fé na política: a construção do *mito*. O mito mariateguiano surge no contexto de crítica à civilização burguesa e ao fascismo. Veja de que maneira esse pensamento se encaixa na análise de conjuntura atual:

A pergunta exaspera a anarquia intelectual, a anarquia espiritual da civilização burguesa. Algumas almas lutam por restaurar a Idade Média e o ideal católico. Outras trabalham por um retorno ao Renascimento e ao ideal clássico. O fascismo, através da boca de seus teóricos, atribui-se uma mentalidade medieval e católica; crê representar o espírito da Contra-Reforma, embora, por outra parte, pretenda encarnar a idéia da Nação, idéia tipicamente liberal. A teorização parece comprazer-se com a invenção dos mais apurados sofismas. Mas todas as tentativas de ressuscitar mitos passados estão destinadas ao fracasso. Cada época quer ter uma intuição própria do mundo (2008).

A fé conservadora pode até repetir seus sofismas de uma luta pela “pureza republicana”, pautada no “fim da corrupção”. No entanto, ela não será feita a partir da reivindicação dos “mortos”. Para isso, seria necessário a ação política de uma espécie de grande general, um “Deus Secular”. Pois, como todo bloco de ação, existe um líder simbólico que sintetiza a esperança e a fé, seja ela conservadora ou progressista. Seria o que Mariátegui entende por “intuição própria do mundo”. Independentemente de sua vontade ou não, o Juiz da 1ª Vara Federal de Curitiba é responsável por dar condições

⁷ O Pixuleco é vendido também como produto em websites de vendas por um preço relativamente alto. Seu mercado consumidor, ao que tudo indica, são as famílias dos setores médios. Ele é vendido como um produto do Movimento Brasil Livre, o MBL.
Ver: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-986113846-6-bonecos-pixuleco-de-pelucia-lula-presobola-de-ferro-_JM.

objetivas para a Operação Lava-Jato tornou-se a “esperança de milhares de brasileiros”, o Dr. Sérgio Moro.

Se Mao Tse Tung fosse brasileiro, diria que Sérgio Moro deu a combustão conservadora necessária para incendiar a Amazônia⁸, processo iniciado com a radicalização conservadora de Aécio Neves e o não-reconhecimento da derrota eleitoral de 2014. Acionou os grandes meios de comunicação, divulgando conversas privadas do ex-presidente Lula e de Dilma Rousseff, apresentadas em horário nobre no Jornal Nacional. Tinha como objetivo desnudar a manobra institucional promovida por Lula, indicado por Dilma para ser Ministro-Chefe da Casa Civil naquele exato momento. Somado a isso, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Gilmar Mendes entra com um requerimento jurídico que impede a posse do ex-presidente Lula. Evitando, assim, a saída do julgamento em 1ª Instância na Vara Federal de Curitiba, processo esse impetrado por Sergio Moro e, portanto, impossibilitando-o de adquirir foro privilegiado e da possibilidade de ser investigado pelo STF.

Concomitante a mobilização da opinião pública, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, aceita a proposta de Impeachment contra Dilma. As manobras para a deposição da presidenta, acusada de cometer “pedaladas fiscais” – leia-se em termos técnicos: suplementações financeiras por intermédio de bancos públicos, ação essa também realizada por outros presidentes em exercício de seus mandatos – avançam junto ao parlamento e ao Senado. Diante do dilema jurídico e político, o Impeachment cavalga com ampla vazão nos meios de comunicação, que expõem predominantemente a versão do bloco conservador.

Os juristas contrários à deposição da presidenta alegavam que a então mandatária não teria cometido um crime de responsabilidade, carga jurídica necessária, baseada na Carta Magna de 1988, para a realização do processo de Impeachment. Nesse sentido, o Impeachment foi defendido por esses juristas como um processo jurídico, e não político, como quis e se fez realizar a agenda do bloco conservador.

Com o fim do processo, a vitória da versão conservadora predominou no senso comum da sociedade brasileira. Criou-se as condições favoráveis para a defesa da tese de ingovernabilidade, uma vez que a então presidenta convivia com baixos índices de popularidade e que não detinha maioria política nas duas câmaras legislativas. Foi

⁸ A metáfora realizada se baseia numa famosa frase do revolucionário chinês: “basta uma centelha para incendiar a pradaria”.

realizada uma tomada de decisão aprovável em regimes parlamentaristas dentro de um regime presidencialista. Promovendo, assim, uma inerente contradição com os preceitos fundamentais da Constituição de 1988. De fato, o que se viu foi uma ginástica para a defesa da destituição de Dilma Rousseff e do enfraquecimento material da Ideia Lula no país inteiro.

Como forma de dissolver e cercar a Ideia Lula, conservadores e liberais assumiram diversas frentes de combate. Uma das trincheiras a ser combatida se relacionava intimamente com a luta contra certo “marxismo cultural” advindo da Ideia Lula. Duas bandeiras foram edificadas em torno de uma resistência à ideologia de esquerda por esses grupos para a mediação de trincheiras: a Escola Sem Partido e a luta contra a Ideologia de Gênero⁹.

A Escola Sem Partido foi criada com a intenção de monitorar os conteúdos propostos por professores na sala de aula dispostos a “difundir sua ideologia” para os alunos. Trata-se de uma movimentação conservadora, cujo princípio se baseia na “defesa da neutralidade” do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que os professores, em grande medida, estariam vinculados às ideias de esquerda e deveriam ser responsabilizados até mesmo juridicamente por apresentarem visões “parciais” nas escolas, vinculados a uma narrativa predominantemente de “esquerda”. Segundo Jean Carlos Moreno:

Um embate intenso sobre os rumos do país, como prolongamento do enfrentamento eleitoral de 2014, fez emergir discursos de viés antidemocrático, que, se existiam no século XXI brasileiro, estavam menos visíveis na primeira década do novo milênio. No campo da escolarização pública, estas vozes avançaram significativamente no impedimento das discussões das questões de sexualidade e gênero nas escolas e têm se articulado através de movimentos e slogans como o “Escola Sem Partido” que, semelhantemente aos antigos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, busca impedir as discussões políticas e sociais em sala de aula (2016, p. 2).

Diante da precarização da sala de aula e do trabalho docente, setores conservadores conseguiram dispersar por um período razoável de tempo a discussão perante a opinião pública, tratando aqueles que eram contrários as suas propostas de

⁹ O lema específico deste destacamento de luta conservadora é: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Ver: <https://www.programescolasespartido.org/>. Como contraponto a tal movimento conservador, destacamos a importância da mobilização acadêmica, em especial do professor Fernando Penna. Para maiores informações, deixo como recomendação seu site: <https://profscontraoesp.org/tag/fernando-penna/>.

monitoramento como “doutrinadores”. Também escolheram um inimigo para essa trincheira: Paulo Freire. A luta contra a perspectiva de educação freiriana foi o grito de ordem dos setores médios favoráveis à Escola Sem Partido.

A ultra-ideologização estigmatizada do perfil docente (CERRI & PACIEVITCH, 2011) também teve consigo um conteúdo a ser eliminado do cotidiano da sala de aula: a chamada “Ideologia de Gênero”. Ela foi um destacamento a ser atacado, baseada na ideia de que professores davam conta de um conteúdo que supostamente não os diz respeito, mas ao núcleo familiar. Uma vez que falar sobre sexualidade em sala de aula e de orientações de gênero se identificariam, na opinião da reação, diretamente com uma doutrinação.

Junto a isso, outro flanco atacado nessa guerra de posições contra o “marxismo cultural” foi a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para as escolas, principalmente os conteúdos de ciências humanas, em especial o Ensino de História. A primeira versão da BNCC - ainda entregue no período anterior ao golpe parlamentar impetrado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff – foi criticada em diversos aspectos, seja pelo campo progressista ou conservador, seja por historiadores especializados nas suas respectivas áreas (História Medieval, Antiga, América Portuguesa, etc.), ou por meio de perspectivas conservadoras. Outras propostas de mudança surgiram entre 2014 e 2016. Com o golpe parlamentar sacramentado, há uma completa mudança nos rumos do que deve ser ensinado na escola pública em termos de orientação histórica. Sendo possível enxergar, no nível de luta assumida, um entrincheiramento do setor conservador.

Afinal, quais são as visões teóricas e de mundo sobre o ensino de história que dividem e polarizam a opinião de historiadores e da mídia em geral? Quais são as ferramentas de disputa para a garantia de uma narrativa hegemônica que organiza o pensamento histórico? Quais conceitos são reivindicados para dar sentido ao passado? É possível detectar de fato uma polarização entre diferentes blocos históricos?

Um historiador analisa seu tempo. Por mais que opere em um mar de informações movediças de seu próprio contexto, precisa entender que a formulação de uma teoria sobre a história condiciona ações para o futuro que substanciam projetos políticos a serem implementados. E, no caso em questão, a “teoria” formulada e materializada em um documento de Estado nos tempos atuais é a BNCC. Afinal, qual teoria materializou as concepções e seleção do conteúdo? É possível destacar uma perspectiva homogênea na elaboração dos documentos em questão?

3. Considerações sobre o currículo nacional de história

É nesse contexto de polarização política que nasce a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum. Em meio à eleição de uma Presidenta contestada desde o primeiro dia no governo e três diferentes ministros da educação (Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante), o currículo de história se viu imerso e constantemente orientado pelas divisões entre direita e esquerda. Afinal, trata-se de um objeto de disputa, um documento-síntese que busca fazer do passado seu objeto ativo de disputa rumo a um futuro e, portanto, inclinado a uma determinada visão de mundo.

Nesse sentido, é importante situar o currículo como uma *construção social* conforme elucidado por Ivor Goodson (2012, p. 22). Para além das observações práticas em sala de aula que devem ser observadas no sentido da práxis docente e sua relação com o currículo, Goodson aponta para a necessidade de se estudar o “currículo prescrito” como uma elaboração relevante no sentido de compreensão dos “parâmetros anteriores à prática” que condicionam a sala de aula. Dessa maneira:

O currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições[...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. (GOODSON, *Ibidem*, p. 23).

A consolidação da BNCC, dialogando com a afirmação acima, foi um importante exemplo de demonstração dos conflitos sociais e disputas em jogo. Trata-se de uma tentativa de invenção de uma tradição curricular, pautada em experiências anteriores e a opção dos atores, decididos a manter determinadas estruturas prévias ou optarem pelo que entendem por ruptura ou transformação curricular (GOODSON *op.cit*, p. 23). Dessa maneira, torna-se um imperativo observar a BNCC a partir da sua construção social, observando o ambiente de conflito em questão.

A BNCC também representou o primeiro momento, em doze anos de governos petistas, de uma discussão sobre uma profunda reforma curricular. O *Movimento pela Base* foi a primeira tentativa de consolidação de um currículo nacional. Ele é fruto de um arranjo estabelecido pelo governo que envolvia representações dos setores educacionais privados – dentre eles a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna (MORENO, 2016, p. 10). A reunião do setor educacional privado e a proposição de uma Base Nacional Comum tinha consigo objetivos ideológicos: melhorar a “qualidade da educação” a partir

de uma modernização que porventura significaria uma futura “integração ao mundo moderno da ‘sociedade global’” (MORENO, Idem).

Inspirada nas mudanças curriculares de Chile, Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, o Movimento pela Base e o governo inserem no contexto do debate associações acadêmicas, sindicatos e professores da rede pública. Trata-se de um debate caracterizado pelas múltiplas vozes de diferentes representações políticas e de distintos capitais culturais, apesar das limitações e dificuldades em termos de procedimento. Não somente foram ouvidas diferentes vozes nacionais, como também foram contratados profissionais especialistas dos países supracitados para promoverem palestras e supervisionarem o processo de reforma curricular em curso no Brasil.

De acordo com Itamar Freitas e Margarida Dias de Oliveira, autores da primeira versão da BNCC:

Todo currículo nacional (ainda que no século XXI), produzido nessas condições, tem o objetivo de pôr na cabeça e no coração dos seus cidadãos uma grande história (universal, do mundo, da humanidade etc.) ou um grande e significado pedaço de passado que lhe dê sentido à vida pública” (p. 1).

Em síntese, a produção do currículo nacional é circunscrita por uma metanarrativa cujo pressuposto se baseia em mitos de fundação e místicas que lhe oferecem o devido sentido (Idem, p. 4-5). Portanto, por mais que procure se racionalizar e evitar os limites impostos pela construção de um consenso estatal, o profissional de história é chamado para opinar sobre a comunidade nacional tantas vezes contestada e “desmistificada” em seu trabalho. Nesse sentido, ele opera por meio de uma demanda de afirmação da comunidade nacional imaginada e é requisitado a organizar a memória coletiva. Segundo Flavia Eloisa Caimi:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (2016, p. 87).

4. O dilema eurocêntrico

A questão nacional é o passo inicial para se ter uma postura reflexiva quanto as propostas curriculares, também imbuídas de questões ideológicas que permeiam a sua construção. Por se tratar de uma dimensão reificada, porém experimentada espacialmente por grandes contingentes populacionais, a nacionalidade é o ponto de partida para compreendermos as contradições sociais específicas de um determinado território que envolve a tríade Estado/ Nação/ e uma – também reificada – ideia de povo.

Nesse sentido, segui as orientações do professor Michael Lowy (1988) e suas reflexões sobre a sociologia do conhecimento quanto à impossibilidade de neutralidade nas ciências sociais. Uma vez inserido na sociedade, o historiador convive com os conflitos inerentes as lutas de classe, cabendo se posicionar diante dos fatos sociais e da forma com que é realizada a organização social por meio do corpo político dos governados como um todo. Entendendo, dentro de uma perspectiva histórica, as relações de poder consolidadas a partir das diferentes dimensões temporais. É o agir no presente do político e seu projeto social (utopia/horizonte de expectativa/futuro) que condiciona a maneira pelas quais se enxerga o passado.

Quando se escolhe o caminho da isenção e da neutralidade, já se escolhe uma perspectiva social, interligada muitas vezes à ausência de análise científica das relações de poder – entendida weberianamente como um dado ou vocação – naturalizando a ordem social e sua estrutura visivelmente desigual (LOWY, Idem).

Mesmo se tratando de uma política curricular criada por múltiplas vezes, não se pode tentar isentar a BNCC deste contexto ideológico, como quis fazer o ex-ministro Renato Janine Ribeiro:

[...]Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes. Mesmo assim, disse, acabei aceitando que fosse publicada. Mas determinei que alguns dos melhores historiadores brasileiros fossem chamados para discuti-la. Um dos convidados, só para se ter ideia da grandeza dos seus nomes, é Boris Fausto. E as discussões que estão surgindo, algumas delas com críticas duras, deverão ser levadas em devida conta. Aliás, ontem mesmo se reuniu uma equipe de matemáticos para discutir essa área – incluindo, claro, um representante do IMPA. O Secretário Palácios procurou os melhores pesquisadores para essa discussão, que virá junto com todas as outras discussões. Desculpem-me tratar de assunto que já não me compete. *Mas eu o dirigi, e por tudo o que sei o Ministro Mercadante e o secretário Palácios evitarão qualquer viés ideológico neste tema e em outros. Finalmente: na transmissão do cargo, ontem, deixei claro que pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, “mas sem descambar para a ideologia”*. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. Mas não há uma interpretação

única de nenhum desses fenômenos. E é esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir¹⁰ [grifos meus].

Intelectuais de diversos campos acadêmicos se posicionaram nas redes sociais, websites de partidos políticos e jornais de grande circulação. Segundo o levantamento de Daiane Neves da Rocha (2017)¹¹, entre os anos de 2016 e 2017, havia cerca de oitenta notícias a respeito da BNCC. Observei que existe um comportamento comum desses professores, indo de encontro a algumas posições de Janine Ribeiro. Destaco algumas que concentram minhas posições: 1) a perda de uma orientação temporal a partir do modelo quadripartite francês (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), em favor de uma história agora orientada por “eixos temáticos” (os chamados “mundos”); 2) a predominância de conteúdos de História da África e “História Ameríndia”, algo que é encarado como uma “defesa do multiculturalismo” e da “fragmentação da história como ciência global”; 3) o consenso da crítica a certo eurocentrismo no ensino de história, mas certo receio de se abandonar conteúdos chamados “globais”; e por fim 4) o entendimento da história tendo como base central os fatos e acontecimentos de História do Brasil.

Certo “incômodo” também foi observado por outros historiadores, que identificaram a primeira versão como progressista se comparada às segunda e terceira versões – realizadas no contexto pós-golpe. Dentre eles estão os professores Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues. Segundo ambos, a primeira versão rompe com a tradição da temporalidade eurocêntrica:

Nesse sentido, podemos afirmar novamente que a primeira versão da BNCC levou às últimas consequências a *arte do recorte*. Em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história (2018, p. 8).

Os quatro elementos perpassam a discussão conceitual sobre o que se entende por eurocentrismo na BNCC. Tratado como categoria negativa, o eurocentrismo é repudiado como instrumento ideológico, tanto pelo documento em si quanto para quem estabelece uma crítica. É um consenso que, para as atuais demandas da sociedade brasileira, é

¹⁰ Declaração de Renato Janine Ribeiro nas Redes Sociais. Matéria veiculada em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,historia-em-curriculo-nao-pode-descambar-para-ideologia--diz-ex-ministro,1776791>.

¹¹ Agradeço a pesquisadora por compartilhar seu levantamento.

necessário repensar a orientação prática no que diz respeito ao alto volume e importância dados para uma suposta “história europeia” no ensino de história.

O problema que enxergo aqui diz respeito à substância crítica deste pressuposto negativo de ordem teórico-metodológica. O eurocentrismo tornou-se um jargão, sendo utilizado superficialmente como “contraponto ideológico” ao que seria uma história crítica a ser consolidada pela BNCC. Passou a ser um guarda-chuva impreciso, no qual ser eurocêntrico ou não se tornou uma questão de “ponto de vista”, identificando-se principalmente com um pressuposto culturalista, em detrimento da complexidade das relações sociais, seus aspectos econômicos e políticos. Assim é descrito um dos objetivos da Base para os Ensinos Fundamental e Médio no componente curricular História:

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (BNCC, 2014, p. 242).

Bastaria o entendimento de outros “mundos”, “culturas” e “povos” que não somente aquele impresso na narrativa europeia que o problema da “diversidade” estaria resolvido e, portanto, o ensino de história como ciência já estaria cumprindo sua tarefa elementar. Para o entendimento da história brasileira caberia a realização de nexos com os outros mundos. Gera-se aqui uma contradição entre a busca por uma globalidade no ensino e a possibilidade de se ter narrativas estanques sobre outros continentes.

Cabe aqui retomar a crítica dos especialistas da área que também corroboram com essa afirmação. Segundo Marieta de Moraes Ferreira, a BNCC proposta em 2014 continha uma série de dificuldades quanto a historicização dos conceitos e dos temas propostos. No entanto, percebe-se o incômodo quanto ao descentramento do currículo em “mundos” – ou seja, “histórias” – em detrimento de uma visão global sobre a (H)istória:

Um primeiro ponto a ser destacado é a falta de clareza acerca dos itens elencados para cada série, se são objetivos ou são conteúdos a serem trabalhados. A estratégia de estruturar a proposta em quatro eixos (procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos e dimensão política cidadã) é interessante, mas de difícil operacionalização, especialmente o eixo de “categorias, noções e conceitos”, pois é tratado de forma descontextualizada e não historicizada. São também pouco claras as noções utilizadas de mundo brasileiro, mundo africano etc.; comunidades; representações, o que dificulta o uso pelos professores, e,

especialmente, a seleção dos temas que deverão ser incluídos e ensinados. O uso dessas denominações imprecisas nos colocam a questão: o que são “mundos” brasileiros, ameríndios, africanos, europeus? Porque não usar a palavra História? (FERREIRA, 2015, p.1).

Pode-se perceber uma crítica ao entendimento fragmentado proposto pela proposta original da BNCC. A leitura de mundos estaria vinculada a um pressuposto teórico “multicultural” (FERREIRA, *Ibidem*, p. 4) em contraposição à supervalorização dos conteúdos que dizem respeito à história europeia. E que, se por um lado historicamente a Europa e sua pressuposta universalidade tem sido supervalorizada, a BNCC praticamente propõe a sua exclusão (*op.cit*, p. 3).

Tanto o Ex-Ministro como também a professora Ferreira se veem diante do mesmo problema: a ausência de conceituação sobre o que é o eurocentrismo e a história nacional. O eurocentrismo estaria vinculado ao volume experiencial de narrativas e acontecimentos *alheios* à realidade nacional. Ao mesmo tempo, o Brasil – parcela de uma universalidade – não poderia se abster de se enxergar e se inserir no contexto global, leia-se: europeu. Entender a Europa é também entender o Brasil, na opinião de ambos.

Estamos diante de uma opção teórica eclética e conciliadora de múltiplas vozes. Encontrou-se no multiculturalismo o caleidoscópio capaz de abarcar as narrativas, “cartografadas em mundos” na primeira versão da BNCC. A aceitação das diferenças e suas inclusões são capazes de conviver com uma ênfase equânime que não dispensa “o mundo europeu” e tampouco consegue consolidar um “mundo brasileiro”.

Eis o grande problema que se tornou o conceito de eurocentrismo. Palavra essa que criou uma liminaridade entre historiadores. A escrita da história nacional, operada por esse limiar do *eu versus o outro* não consegue assumir uma razão histórica. Pelo contrário. Ao assumir determinado contraponto com o nacional, a postura intelectual da razão tupiniquim se vê diante de um paradoxo: escrever um currículo de história para uma determinada comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) – o Brasil – fugindo da possibilidade de ter um esforço síntese, em que a nação não seja o elemento aglutinador para a formulação de uma narrativa curricular.

A trincheira de luta contra o eurocentrismo e o elemento nacional faz com que a razão historiográfica brasileira esteja diante de uma certa tautologia. As contradições não são permitidas. Não é permitido a certa perspectiva acadêmica a reivindicação do Brasil como objeto de estudo, à direita e à esquerda. Cabe assistirmos às razões historiográficas alheias e a respectiva afirmação nacional da comunidade europeia, dos Estados Unidos,

da China, etc. Nossa razão historiográfica nacional está forjada em detectar escolas nacionais alheias e absorvê-las com passividade.

Corroborando com tal opinião sobre a História – essencialista e cosmopolita – proposta pela BNCC pós-golpe estão Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas. A partir de um balanço dos diferentes currículos de diferentes países (Austrália, Argentina, Chile, França, Índia, Israel e Reino Unido), ambos percebem o caráter colonizador do sentido histórico proposto para o currículo de história no Brasil. Na opinião de ambos:

Claro que houve lúcidos pensadores que decretaram a inexistência da história da humanidade e a liquefação do mundo contemporâneo. O que percebemos, entretanto, entre muitos colegas da educação básica e também a maioria apavorados críticos à pseudo-ameaça de supressão das histórias antiga e medieval e até da história da África (!) dos currículos brasileiros demonstra exatamente o contrário. A mística que fundamenta as meta-narrativas implícitas nos currículos nacionais de países colonizadores ainda nos sustenta. A Inglaterra pode suprimir egípcios e gregos do início do seu processo de identificação nacional. A Índia pode fazer o mesmo com gregos e romanos, trocando-os por 5.000 anos de experiência local anterior ao chamado ocidentalismo. Israel pode repetir a dose de autonomia, inserindo conteúdos sagrados e pagãos que remetem à instituição do monoteísmo. O Brasil, não! Brasileiros e brasileiras devem conhecer de cor e salteado o "legado" grego, romano e hebraico ou não desenvolverão sentimento de pertença cosmopolita! (Ibidem, p. 9).

Os autores, ao final de seu artigo, são menos assépticos ainda ao questionarem a passividade política de certa “elite de historiadores” na sua relação com a educação histórica nacional:

E agora, elite de historiadores, está disposta a enfrentar esses dilemas ou vai se esconder novamente, como fez nos últimos 30 anos, somente se importando com o ensino de história na escola básica quando ameaçada em seus postos, nos empregos públicos? Não é improvável que a BNCC, hoje subindo ao telhado, seja conhecida na história como o “Mais Médicos” dos autorizados especialistas do passado. E com um agravante: não temos cubanos dispostos a elaborar insumos para a orientação da vida prática de 204 milhões de habitantes (Ibidem, p. 11).

Segundo ambos, toda tradição curricular nacional evoca uma mística, seja ela colonizadora (Reino Unido e Argentina se encaixariam nesse “mito fundador” curricular), recolonizadora (Israel e Austrália) ou descolonizadora (Índia). O elemento eurocêntrico do componente curricular história enquadraria o Brasil no tipo colonizador. A razão segundo os autores reside no fato do currículo histórico brasileiro negar sua própria nacionalidade, ao mesmo tempo em que realiza uma “ginástica” para se incorporar como parcela de um legado ocidental (ibidem). A temporalidade só teria razão existencial se

anexada ao passado europeu. Abandonar o método quadripartite francês significaria para Demetrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa, por exemplo, estimular uma “história sem tempo” no ensino básico (2015).

A operação acadêmica impede inclusive uma razão historiográfica que se confunda com o elemento antropofágico de Oswald de Andrade. Não cabe deglutir o britânico Hobsbawm e a historiografia marxista inglesa, tão natural aos nossos ouvidos cosmopolitas, por exemplo. Cabe assumi-lo como totem. Nesse sentido, do ponto de vista da práxis, o inglês possui universalidade suficiente, capaz de escrever grandes narrativas sobre bandidos rebeldes, jazz, revolucionários, o século XX e outros grandes temas. Cabe a nós, subalternos, “questionar” seus pressupostos, suas iniciativas. No entanto, não cabe ao brasileiro a produção de uma grande narrativa global, uma “história do mundo”. Na era da busca pela total integração informacional por meio do universo digital, o que se percebe é a ênfase no fragmento, na aposta pela individuação e essencialização identitária da história.

O europeu continua sendo o prato, o garfo e a faca. Não situamos a razão historiográfica nacional alheia como um alimento para inventarmos a nossa própria condição. Não deglutimos sua razão historiográfica. Somos mais um entre tantos a questionar suas grandes narrativas, vendidas como razão historiográfica universal.

5. O anacronismo entre a negação e a afirmação da consciência histórica

A ferramenta conceitual utilizada para afirmar a subserviência perante o europeu reside na ideia de anacronismo. A BNCC anterior ao golpe de estado sofreu nas mãos dos historiadores brasileiros, trazendo a boa e velha cartilha metodológica para questionar a “heresia do anacronismo”. Dentre os pareceristas, o respeitado professor Marcelo Souza Magalhães é um dos tantos outros que destaca a necessidade de revisão sobre o “ser brasileiro em épocas onde ele ainda não existiu”:

O 7º ano do Ensino Fundamental tem como enfoque *Processos e sujeitos*. Sinto falta de uma definição do que se entende por processo e sujeito histórico. Por exemplo, em um dos objetivos de aprendizagem *sujeitos e grupos* históricos são apresentados como elementos diferenciados, o que talvez sinalize para o fato de que sujeitos podem não ser coletivos. Quanto à temporalidade, o 7º ano mantém o foco na América Portuguesa e amplia para o Brasil Imperial, apenas no que tange à discussão sobre a questão da escravidão. Logo, continua, sobretudo, a propor objetivos de aprendizagem que abordam os séculos XVI, XVII e XVIII, incorporando, de forma breve, o XIX. A formação do povo brasileiro é o grande eixo que estrutura o 7º ano, constituído por diferentes matrizes étnicas. Corre-se o risco de naturalizar a categoria “povo brasileiro” e reafirmar a ideia de que o Brasil é constituído por uma mistura étnica, é um

cadinho e serve de exemplo para o mundo, presente em parte da produção bibliográfica denominada como pensamento social brasileiro. Além disso, identificar origens nos séculos XVI, XVII e XVIII do “povo brasileiro” é, sem dúvida, um anacronismo e um exercício teleológico que deveria ser evitado (2015, p. 10).

Partindo dessa práxis político-intelectual, pode-se dizer que o professor citado não está sozinho. O exemplo de sua crítica quanto à primeira versão da BNCC foi uma via de regra no campo acadêmico, conforme analisado anteriormente. O anacronismo em narrar uma possível história nacional aparece como uma espécie de “neurose temporal” do historiador, que vê seu raciocínio presentificado a partir de uma divisão cautelosa entre o hoje e o ontem.

A neurose reside no fato do “evitar”. Evitar a possibilidade de se exercitar o anacrônico, ou seja, de trabalhar a narrativa e a experiência histórica em sala de aula demonstrando as formatações temporais por vezes imprecisas de certas análises historiográficas. Via de regra, o anacronismo por definição é a imposição de visões do tempo presente na sua relação com o passado. Tratado como uma “heresia de ofício” cabe ao historiador um estado permanente de alerta, procurando, com isso, um tipo de razão historiográfica cuja lógica trata o passado como ele “realmente aconteceu”, sem interferências temporais outras.

Extirpar o anacronismo sugere um ensino de história pouco experimental, ausente de problematizações e purista sobre a forma com que o passado é trabalhado e elaborado por meio dos professores, e o currículo que se quer implementar. Se, por um lado, há a possibilidade de evitar a teleologia ao anular uma indevida práxis anacrônica de se conceituar a formação do povo brasileiro – uma audácia em tempos de assepsia e pirronismo político dentro dos meios intelectuais – por outro, ao evitar certo anacronismo, a história como conteúdo torna-se um objeto de estudo em sala comprometido com a especialização excessiva das pós-graduações.

Há aqui um deslocamento da história como o bom e velho estudo do passado, ao invés de ser uma “ciência experimental” que busca a orientação prática no tempo, dirigida por meio de ferramentas, linguagens, metodologias e conteúdos capazes de perceber as permanências e transformações, a partir do olhar presentificado. Se ainda não me fiz entender, recorro a uma explicação teórica mais exata adiante.

A crítica do professor Magalhães me fez retomar um texto. Trata-se do artigo da historiadora da Antiguidade Nicole Loraux, o *Elogio do Anacronismo* (1994). É a senhora Loraux quem trabalha a relação entre anacronismo e audácia do historiador, uma vez que

a “importação de noções que determinada época não conheceu” significa operar um importante instrumento do cotidiano de sala de aula: a analogia. Quando a autora relata sobre os censores de uma razão historiográfica controladamente anacrônica, parece dizer sobre o momento histórico intelectual brasileiro:

Com a diferença de que se supõe que nosso historiador raciocina com conhecimento de causa, ao passo que seus censores, porque não tem consciência nem controle de operações afinal usuais em sua prática, pensam escapar a toda crítica e conservam sua (boa) consciência para si. Assim, houve um tempo em que os menos marxistas dos historiadores da Grécia antiga povoavam tranquilamente as cidades de ‘capitalistas’ e ‘proletários’; e aqueles que, atualmente, se comprazem em insistir na pequena dimensão das *poleis* não veem obstáculo em compará-las a ‘aldeias’, enquanto que a aldeia apenas se compreende em sua oposição à cidade, ao passo que a *polis* estrutura a experiência grega da comunidade. Mas importa menos ter sua consciência para si do que ter a *audácia de ser historiador*, o que equivale, talvez, a assumir o risco do anacronismo (ou, pelo menos, de certa dose de anacronismo), com a condição de que seja com inteiro conhecimento de causa e escolhendo-lhe as modalidades (Idem, p.58)

Afinal, a quem interessa uma história não análoga, incapaz de lidar com angústias e carências de orientação prática no tempo? A quais interesses serve o abandono do anacronismo como instrumento para encurtar distâncias entre passado e presente? O ensinar a história não significa operar “certa dose de anacronismo”?

Criar analogias, na visão de Loraux, significa promover a tradução historiográfica. Significa trabalhar a concretude da mediação de espaços temporais distintos. Mais do que isso, o anacronismo permite elaborar distinções metodológicas na análise sobre o passado. É possível operar o conceito em prol de um conhecimento de causa que consiga dar conta das operações mentais da narrativa temporal, seus sentidos e distanciamentos.

Do ponto de vista da pesquisa do ensino de história, Ana Monteiro oferece uma importante contribuição sobre as analogias em sala de aula. Pensar o processo e dar ênfase a problemática parece ser o elemento central da construção histórica pelos professores. Cabe mais ensinar uma lógica sobre o pensamento nazi-fascista, por exemplo, do que “explicar detalhadamente como foi a Marcha sobre Roma” (MONTEIRO, 2005, p.338). Ter uma noção de processo é inculcar nos riscos do anacrônico ao compararmos períodos distintos da história política do Brasil, ao mostrar as distinções entre a Nova República e o Império centralizador (MONTEIRO, Idem, p.340). Trata-se de um recurso fundamental para a orientação prática no tempo.

Retomando ao universo tupiniquim, de que maneira atribuir um elemento censor – eufemisticamente tratado como elemento de cautela – contribui para ter uma razão

historiográfica ampla e – em alguma medida – autenticamente brasileira e, portanto, anti-eurocêntrica? A quem interessa um currículo “cauteloso”, “neutro”, de forma e conteúdo pouco perspicazes e ausentes de motivação presente? Afinal, como forjar um currículo nacional onde qualquer elemento que explique as raízes de desenvolvimento do brasileiro é logo descartado, uma vez que corremos o risco de criarmos “mitologias e anacronismos” em sala de aula?

6. O eurocentrismo forja seu currículo universal

Ironicamente, mais uma vez, continuamos aplaudindo os projetos políticos na área de ensino advindas do ultramar. O respeitado professor Jorn Rusen tem elaborado, a partir do espectro “cosmopolita” da Alemanha, uma narrativa própria para o ensino, a didática e uma *teoria curricular*, a partir de uma *consciência histórica europeia* (Idem: 221-229).

Ao pensar em uma consciência histórica europeia, é preciso refletir o que não se pode ser concebido, em termos didáticos e curriculares, neste sentido de orientação prática no tempo. Segundo Rusen, tanto a perspectiva de implementação “subordinada politicamente às instituições” como uma perspectiva de aprendizado histórico a partir da história nacional deve ser refutada. Estes sentidos só fracassariam o projeto de consolidação da consciência histórica europeia, uma vez que refutaria os elementos vindos “de baixo” – leia-se: as diferentes traduções heterogêneas, regionais e nacionais de sentido histórico que englobariam o “ser europeu” (Ibidem: 221-222).

O autor, a partir das afirmações supracitadas, se vê diante de uma encruzilhada. Afinal, se a consciência histórica europeia deve negar sua já implícita concepção nacional integradora e, ao mesmo tempo, não se deve subordinar aos elementos políticos que a edificam no dia-a-dia, por meio da fusão de interesses das forças econômico-nacionais, o que resta da consciência histórica europeia? Quais são seus reais interesses? Vejamos o que Rusen nos tem a dizer:

A resposta a essa pergunta é tão simples quanto convincente: porque o processo de unificação política e econômica da Europa precisa de acompanhamento e intervenção culturais. A Europa cresce em conjunto, e esse procedimento sempre tem um lado cultural. Nele, trata-se de levantar conscientemente e responder em bom embasamento as perguntas que se colocam novamente durante o processo de unificação europeia, a respeito da identidade histórica daqueles que estão criando essa Europa comum. Neste momento está se instalando uma moeda comum; contudo, isso corresponde a uma “moeda” espiritual com a qual os povos afetados podem se afirmar culturalmente nos espaços econômicos criados, encará-los como seus e se movimentarem dentro deles cidadãos e cidadãs de uma comunidade política

supranacional? Pertença na identidade histórica é uma coisa peculiar. Ela segue suas próprias diretivas e regulamentos. Desenvolvimentos e estratégias políticos – e *a fortiori* econômicos – *não se permitem transportar facilmente* para a cultura histórica dos países afetados. Pode-se abrir mão da moeda nacional, porém a identidade histórica crescida de proveniência nacional ou regional nunca vai desaparecer numa proveniência europeia superior. Quanto a isso, uma consciência histórica europeia que estimule realmente a orientação de seus portadores nas crescentes dimensões europeias de suas vidas, vai se tornar uma mistura altamente complexa de elementos que contém uma variedade de pertenças e que integra a pertença a essa variedade (op.cit:222-223) [grifos meus].

A partir do momento que o Sr. Rusen assume uma “resposta simples e convincente” para afirmar uma consciência histórica europeia, lida com uma pragmática avessa aos cautelosos. Trata a Europa Ocidental como um dado da realidade, objetivo, incapaz de fugacidade. Por outro lado, também afirma um projeto tal qual ele é, cujo maior beneficiário, do ponto de vista econômico e político, é a sua própria Alemanha, nação central para a consolidação da União Europeia.

Quando constato as posições pragmáticas de Rusen para a formulação de uma teoria curricular pautada em uma consciência histórica identitária – nesse caso, a europeia – não a faço partindo de um pressuposto negacionista. Pelo contrário, percebo um fenômeno de reinterpretação do sentido histórico, incapaz de ser sustentada a partir da globalização e seus desdobramentos teóricos e culturais como o multiculturalismo e o cosmopolitismo abstrato. Há uma estratégia política na afirmação de uma consciência europeia, cuja intenção se dá na integração dos sujeitos e suas diferentes culturas históricas.

A visão identitária de Rusen busca fugir da operação da escrita da história nacional. No entanto, o autor é capaz de fugir desta encruzilhada, uma vez que sua perspectiva trabalha com as noções de “integração” e de “pertença”? Não seriam tais dimensões, vinculadas com o “ser europeu” – perspectiva homogeneizante, que busca uma identidade mais igualitária perante as diferentes e heterogêneas experiências nacionais do continente – uma tentativa de consolidar uma comunidade imaginada à moda de Benedict Anderson? Haveria um “pecado original” perseguido pelo autor? Ou seria ele suficientemente audaz para executar pragmaticamente uma proposta de mediação curricular por meio de uma proposta teórica arrojada?

A afirmação por princípio de uma consciência histórica europeia anti-nacional me parece um ciclo vicioso. É mais um exemplo de tautologia. Primeiro porque a Europa Ocidental é a primeira gestante dos Estados Nacionais modernos, tal qual concebemos hoje. Uma vez compreendida uma necessidade econômica de amenizar fronteiras internas

para a manutenção de uma hegemonia geopolítica, a União Europeia se aglutina com o interesse de se afirmar de uma outra maneira perante o mundo, oferecendo um caminho mais “transnacional”. No entanto, a afirmação de uma identidade mais homogênea das nações europeias signifique aceitar “diferenças e pluralismos”.

A própria unificação serve, de um lado, para contrapor-se às imigrações no continente advindas, principalmente, dos povos africanos e asiáticos, especialmente aqueles situados no Oriente Médio. Por outro lado, também serve para afirmar uma “pedagogia política” (GRAMSCI, 2000) universal interna, que remodele não somente as ações financeiras, mas que discuta uma política de segurança no continente e consiga efetivar um parlamento “universal”, composto por representantes dos respectivos estados nacionais.

Atualmente, percebe-se que mesmo essa tentativa unificadora foi desastrosa para as economias periféricas do continente (Portugal, Grécia e Espanha). E, até mesmo para as grandes potências competidoras entre si da hegemonia política europeia (Alemanha e Inglaterra), o projeto da União Europeia sofreu importantes abalos. Nesse sentido, ter uma dimensão cultural, ou seja, uma narrativa, um sentido, ou, trabalhando com o palavreado ruseniano, uma “consciência histórica europeia” poderia servir como um projeto intelectual, moral, econômico e político para as nações dominantes, mais especificamente para a própria Alemanha. A consciência histórica europeia poderia servir, em termos gramscianos, a uma educação política, uma “pedagogia própria” capaz de eliminar prejuízos históricos anteriores e, com isso, fortalecer o imaginário universalizante inerente ao ser europeu (GRAMSCI, Idem).

E de que maneira poder-se-ia aprender história a partir do sentido proposto por Rusen? Segundo o professor alemão, tal equação se resolve a partir das negações dos exemplos históricos anti-humanistas, como também em ensinar a vocação universal advinda deste consórcio europeu:

[...]O maniqueísmo de valores da imagem histórica etnocêntrica é sistematicamente quebrada por meio da integração de diferentes experiências históricas negativas numa autoimagem própria. A teleologia re-projetiva pode também ser enfraquecida por meio de um olhar sóbrio e comparado sobre a contingência de desenvolvimentos históricos, sobre rupturas e descontinuidades. *Em oposição ao etnocentrismo tradicional que trabalha com a distinção fundamental entre centro e periferia, uma consciência histórica europeia é periférica. Ela não conhece nenhum centro na Europa, mas só uma abundância de diferentes centros e suas complexas relações* (Op.cit., p. 227) [grifos meus].

Percebe-se aqui uma justaposição: as distinções entre centro e periferia são oriundas do “etnocentrismo tradicional”. A substituição ao modelo “etnocêntrico” seria tratar desiguais como iguais, procurando os “diferentes centros e suas complexas relações”. Não caberia lidar com o processo de assimetrias objetivamente edificadas ao longo do tempo entre as nações europeias.

Implicitamente, para um leitor desavisado, se a consciência histórica europeia for “universal” e aplicável em várias partes do globo, cabe à didática da história desconsiderar a divisão internacional do trabalho, elemento fundador da ordem mundial dos séculos XX e XXI. Cabe assumir a lógica de que vivemos num mundo “global”, cuja totalidade abarca todas as nações em pé de igualdade.

A lógica de Rusen, não escapa de certa teleologia – como qualquer outra razão historiográfica, fadada a pensar um presente futuro, conforme proposto por Reinhardt Koselleck (2014) – da “igualdade entre diferentes”, mesmo que aqueles que são iguais lutam para enraizar a distinção e a assimetria de poderes econômicos, políticos e culturais. É, portanto, um exercício de Isonomia Histórica. Quem mais ganha com esse tipo de raciocínio em termos de projeto geopolítico?

Para um latino-americano, traduzir o pensamento ruseniano requer superar muitas dificuldades. Afinal, um residente destas áreas assiste cotidianamente a entrada de empresas europeias e estadunidenses no território. Assiste às intervenções dos países centrais nos governos, desestabilizando lideranças populares e progressistas que busquem o desenvolvimento nacional autônomo dos seus países. É possível aceitar a pecha do não reconhecimento destas assimetrias? Seríamos elementos puramente etnocêntricos ao reconhecer essa interferência? Apontar esses agentes e o projeto de dominação neocolonial nas nações periféricas seria uma forma de conceber uma “consciência histórica etnocêntrica das periferias”?

Apesar de discordar do autor nos aspectos elencados, acredito que há uma pragmática importante a ser levada em consideração no seu raciocínio. Essa pragmática nos ajuda, de forma comparada, compreender o contexto político da didática de história no Brasil, oferecendo caminhos e alternativas para pensar uma possível “consciência histórica brasileira”, suas contradições e possibilidades de aprendizagem.

Dentre os elementos pragmáticos a serem destacados, reside o fato de o autor não negar as contradições inerentes ao projeto cultural da consciência histórica europeia. Cabe perceber a ambivalência fundadora dessa identidade – ser europeu – e elaborar uma aprendizagem histórica apropriada para sua conformação espacial:

Ela é caracterizada, no que tange à sua estrutura normativa, por uma ambivalência que lhe proíbe eliminar da autoimagem experiências e eventos negativos da própria História e atribui-lhes traços de alteridade com o Outro. A barbaridade não é mais deslocada para fora da Europa, mas reconhecida como parte da própria História. Com isso, a consciência histórica europeia ganha uma estrutura comunicativa com a qual ela se capacita, na relação com outras culturas, a esforços de reconhecimento que podem mitigar e civilizar o potencial conflituoso no mundo. Quanto mais ela por sua vez se diferencie positivamente, com essas características, de outras formas de consciência histórica que seguem o etnocentrismo tradicionais, tanto menos ela cairá nesse etnocentrismo com essa diferenciação, porque ela se recorda dele como um elemento da própria História. Com tal dimensão europeia de um “etnocentrismo da diferença”, uma capacidade fundamental para a paz cresce na consciência histórica (Op.Cit, p. 227).

Nesse sentido, Rusen afirma que é necessário assumir o que há de bárbaro nesse sentido histórico traçado desde a Antiguidade aos tempos atuais. Não existiria a necessidade de se enxergar o bárbaro no outro, mas em si mesmo, como forma de busca pela paz do continente e, em especial, da humanidade. Tenho lá minhas dúvidas se Rusen leu Oswald de Andrade. Caso não tenha lido, ambos se identificam aqui com uma razão historiográfica que deglute a si mesma, capaz de apontar as contradições e conviver numa lógica de paz.

Enquanto vivemos sob a égide do pensamento cosmopolita oriundo do mito da globalização dos anos 90 do século XX, intelectuais do primeiro mundo começam a forjar um sentido histórico fronteiro e identitário. Ao invés de assumirmos a tarefa de traçar uma razão historiográfica brasileira para o ensino, entendendo a didática e a teoria da história como mediadores do processo, assistimos a tais acontecimentos com a boa e velha “cautela” inerente ao intelectual brasileiro. Ao invés de forjarmos uma consciência histórica brasileira, corremos o grande risco de sermos devorados, mais uma vez, pelo paradigma eurocêntrico. Aceitando, com isso, as formulações advindas do ultramar.

Ao apresentar uma proposta curricular comum para todas as disciplinas no Brasil, fortaleceu-se a identidade cultural da nação, sendo o ambiente escolar importante mediador desse processo. No entanto, o excesso de cautela quanto aos sentidos necessários para a consolidação de uma consciência histórica nacional enfraqueceu a possibilidade de um currículo anti-eurocêntrico. Venceu a tese da afirmação do currículo de história como anexo da universalidade europeia. Venceu a tese do culturalismo capitalista e seus valores homogeneizantes. Vejamos os parâmetros para a conclusão da vitória eurocêntrica, em contraposição ao multiculturalismo difuso proposto pela primeira versão da BNCC de história.

Outros atores nesse processo também corroboraram com o culturalismo de cunho eurocêntrico ao fazerem a crítica a BNCC. Assumiram posições públicas que avançaram o território da especialização universitária, indo até jornais e veículos da grande imprensa.

7. Vitória do Eurocentrismo

Linearidade. Bom e velho modelo Quadripartite Francês. “Antiguidade Clássica” ainda identificada com o berço helênico de Grécia e Roma Antiga: esses são os pilares que fundamentam a BNCC no contexto posterior ao golpe de Estado. Assim podemos descrever o conteúdo de História da BNCC nas séries finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento pautado no universalismo europeu.

Nada tão diferente daquilo costumeiramente aplicado e, ao mesmo tempo, criticado por uma parcela ampla de professores da rede pública. Nenhuma mudança:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (2018, p. 415).

A BNCC durante o governo Temer é uma espécie de formalização da tradição historiográfica conservadora. A própria inclusão de outras histórias a serem aprendidas aparecem como anexos (África e Ásia). Cabe conhecer as “formas de organização social e cultural em partes da África”. A África não é concebida como território precursor da filosofia helênica e sequer é tratado como elemento que faz parte da “Antiguidade Clássica”. A esse papel cabe apenas os bons e velhos filósofos da polis grega (Idem).

A conexão mundial aparece somente a partir do século XV (Ibidem, p. 416). Para a história curricular da última versão, o mundo se integrou por meio das conquistas e invasões europeias. Não há espaço para a sincronia. Dessa forma, Júlio Cesar e Hernan Cortez estão *in* no processo de vanguarda para a integração humana e Maias, Incas e Astecas estão *out*. Fora desse processo também estão os árabes e sua ciência. Continuam ausentes, sendo meros apêndices, o “Império do Meio” – a China – para a consolidação da ideia de Antiguidade.

Em síntese, a história de universalização “descobre o outro” e leva para as civilizações alienígenas a provincialização da Europa nos diferentes continentes do Globo. No entanto, a práxis do “descobrimento” é a de colocar um véu sobre as complexas relações históricas e seus prévios contatos, em nome do protagonismo iluminado do Velho Mundo.

Segundo Enrique Dussel o eurocentrismo cria uma narrativa histórica que “encobre o Outro”. Para o pensador argentino, o encobrimento do Outro advém do chamado “Mito da Modernidade”, materializado em torno da ideia de descobrimento. A “Modernidade” inaugura e completa o estágio de autoconstrução do europeu como vanguarda da História Mundial:

‘Descobrir’, então – e isto aconteceu histórica ou empiricamente de 1502 a 1507 – é constatar a existência de terras continentais habitadas por humanos ao oeste do Atlântico até então totalmente desconhecidas pelo europeu, o que exige ‘abrir’ o horizonte ontológico de compreensão do ‘mundo da vida cotidiana (Lebenswelt)’ europeu rumo a uma nova ‘compreensão da história como acontecimento mundial [...] planetário. Isto é concluído em 1520, quando Sebastião Elcano, sobrevivente da expedição de Fernando de Magalhães, chega a Sevilha tendo descoberto o estreito de Magalhães, percorrido o Oceano Pacífico (desaparece só agora a hipótese do ‘Sinus Magnus’) e o Índico, e circunavegado a terra pela primeira vez. Agora o círculo se fechava: a terra tinha sido ‘des-coberta’ como o lugar da ‘história mundial’ (1993, p. 26)

O fato de se ter entrado em contato com todos os continentes garantiu ao longo da história o sentido de vanguarda do europeu perante o restante do mundo. Por isso é com o europeu que se inaugura, a partir de uma perspectiva de enaltecimento e imposição culturais, a dialética entre civilizados *versus* bárbaros/selvagens, consolidada a partir da dialética moderna entre países europeus desenvolvidos e periferias subdesenvolvidas (as ex-colônias africanas, asiáticas e latino-americanas) (DUSSEL, *Ibidem*). Não há uma teoria holística e sim a auto reivindicação de uma parte (o europeu) em detrimento do todo (o resto da humanidade), alheia e impotente, inclusive, quanto à sua capacidade de se orientar e dar sentido cultural à experiência humana.

Retomando à BNCC aprovada no governo Temer percebe-se uma naturalização do modelo quadripartite francês. Para os formuladores deste novo currículo, é impossível conceber uma razão historiográfica cuja centralidade seja a formação de uma consciência histórica nacional.

O Brasil só consegue ter inteligibilidade e sentido se explicado como consequência do Velho Mundo. Entender o Brasil só é possível se explicarmos o feudalismo. Entender as contradições brasileiras só podem ser inteligíveis se o jovem

aluno souber primeiro quem foi Júlio Cesar antes de Getúlio Vargas ou Dom Pedro I. Só se pode entender a ditadura militar brasileira se antes for explicado ao aluno quem foi Voltaire. A linearidade entra como titular no processo metodológico para a razão historiográfica do currículo em questão, enquanto a contextualização política da história fica no banco de reservas.

Quando proponho a constituição de um sentido histórico nacional, não solicito somente um retórico “giro epistemológico”. Preocupa-me o fato de não existir, em nenhum momento das séries finais do ensino fundamental, uma reflexão sobre a identidade nacional brasileira. Afinal, se os jovens não constituírem em sua formação a capacidade de eliminar prejuízos históricos concernentes a sua realidade, quando irão fazê-la? O tema da mestiçagem, por exemplo, sequer é colocado como possibilidade de abordagem temática específica. Cabe ao jovem aluno lidar com um conteúdo distante de suas contradições.

Não somente da mestiçagem, como também há certa alienação espacial sobre o Brasil e suas riquezas. Não se discute em nenhum momento a importância das commodities numa perspectiva historiográfica. Não há um empoderamento por parte do aluno quanto às noções sobre a história nacional do petróleo e a relação deste com as guerras no mundo. Despreparamos nosso aluno para o futuro, mantendo-o como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nossa razão historiográfica não consegue deglutir os elementos fundamentais da geopolítica mundial. Cabe à história o lugar comum das “tolerâncias” e do “respeito às diferenças” em um mundo cada vez mais protecionista quanto às limitações objetivas dos Estados-Nação.

Somente ao final do 9º ano cabe uma reflexão sobre identidades no currículo (p. 430). Nesse sentido, a identidade nacional sofre com as justaposições. A ela não é delegada a tarefa de esforço-síntese desta comunidade que vivemos chamada Brasil. Tampouco cabe ao currículo criar constantes mediações entre passado e presente. É melhor a estagnação que necessariamente potencializar uma história não subordinada, autônoma e disposta a problematizar a comunidade nacional de destino, no nosso caso, o Brasil e sua complexa formação social.

8. Considerações Finais

As tensões em torno do currículo nacional não são um produto singular da sociedade brasileira. Tais conflitos em torno da identidade nacional no ensino de história são fenômenos atuais perceptíveis nas sociedades europeias, latino-americanas e asiáticas, configurando, assim, um dilema internacional. Por outro lado, as formas de resolução para as inúmeras questões nacionais perpassam por contradições específicas de cada país e região. Por mais que se tente consolidar uma visão “globalista” e “internacionalista” sobre o currículo de história – esforços esses até louváveis e dignos de respeito acadêmico – a particularidade regional impossibilita uma resposta genérica e única.

A impossibilidade de uma visão geral e única sobre os processos de formação do currículo estão relacionados principalmente aos dilemas conjunturais e políticos. Se por um lado percebemos a associação unívoca entre nacionalismo e historicismo tradicional nas mudanças curriculares da Inglaterra¹², Dinamarca (HAAS, 2018, p. 183) e Polônia, por exemplo, não se pode dizer que a ideia de uma consciência nacional necessariamente implica em uma “guinada conservadora” da narratividade histórica. Os atuais livros didáticos chavistas da Venezuela, por exemplo, seguem algumas diretrizes discutidas por profissionais progressistas de história da área do ensino que, desde os anos 80, procuram afirmar suas posições nos programas curriculares nacionais, nos sistemas de avaliação e nos manuais escolares (MACEDO, 2019).

Roberto Gomes escreveu um dos livros mais lidos da história da república brasileira. Com mais de 70.000 exemplares vendidos, *crítica da razão tupiniquim* é um chamado de um então jovem estudante de filosofia ao alerta contra o colonialismo intelectual e mental existente na universidade, mais disposta a ler sobre Kant que necessariamente forjar um pensamento brasileiro no campo. Em síntese, a razão tupiniquim era anti-audácia, escolástica. Era a filosofia de “terno e gravata” (1980).

Se o autor em questão estava indignado com o colonialismo intelectual já nos anos 1960, imagino o que deve dizer dos tempos atuais. Mantivemos nossa postura asséptica e cosmopolita, reforçada com o maior mito contemporâneo da modernidade: a globalização.

¹² Sobre a atual mudança curricular proposta pelo Partido Conservador sob a liderança de Michael Gove e o fenômeno do euroceticismo inglês, ver: <https://www.theguardian.com/education/2013/jun/21/michael-gove-history-curriculum>. Agradeço aos professores Richard Grayson, Sanjay Seth e Francisco Carballo pelas informações e pela experiência de trabalhar por seis meses no Reino Unido durante o período do Doutorado Sanduíche.

Se hoje a razão filosófica e historiográfica anda pomposa e encapsulada nos ternos e gravatas, a melhor maneira de rompimento com a práxis da razão tupiniquim, segundo Roberto Gomes, seria incluir o cotidiano, a música, a linguagem propriamente brasileira e o inato bom humor como construção fundamental para a narrativa intelectual.

Nesse sentido, Tom Zé vem como um mantra para nosso pensamento. Para este grande pensador da sonoridade “a música tem que ser politicada”. Se fossemos levar seu pensamento ao paroxismo, ou, mais especificamente, para o meu objeto de estudo, é preciso politizar o ensino de história e sua concepção curricular. Por isso procuro relacionar a luta política contemporânea com os objetivos estatais sintetizados na BNCC sobre o passado, presente e futuro. Ou seja, de que forma a dimensão cultural está em plena disputa política.

Afinal, quais são as diferenças entre a primeira versão da BNCC – anterior ao golpe de estado– e a sua última versão?

De um lado percebe-se que a BNCC forjada no governo petista não trabalha com uma visão contracolonial da história. O mundo é fragmentado e pouco integrado. Prefere-se escrever um tipo de razão historiográfica para o ensino cuja preocupação fundamental é traçar as diferenças e construir diferentes identidades. O eurocentrismo ainda se mantém como via de regra, uma vez que o elemento universal ainda é composto e tratado como tal. Nesse sentido, a ideia de um “giro epistemológico” pura e simplesmente não trabalha para consolidar uma consciência histórica contracolonial, ou, se preferirem, anti-eurocêntrica. Não se trata simplesmente de vencer “preconceitos culturais”. O eurocentrismo é parte constituinte da modernidade.

Samir Amin estabelece uma posição crítica quanto à busca pela singularidade. Combater o elemento eurocêntrico significa combater uma estrutura culturalista e ideológica (1989, p. 9). Segundo ele, o culturalismo ocidental situa a Europa como exemplo histórico que por pressuposto “deve ser imitado” (Idem, p. 13) no que diz respeito a sua experiência histórica e seu sentido de desenvolvimento civilizatório. Tal perspectiva estaria intimamente ligada a um universalismo contraditório: por um lado, busca impor uma perspectiva homogênea sobre o progresso da humanidade, ao mesmo tempo em que proclama um “elogio à diferença” - uma construção de uma fragmentação insuperável e inatingível por parte daqueles que não se situam dentro do devir e do exemplo histórico do atual sistema mundial de produção, o capitalismo e sua roupagem ideológica, a “utopia liberal” (AMIN, Ibidem).

O “universal” que possui sua gênese no helenismo obscurece a importância do Egito para a formulação da filosofia grega, além de abandonar outras culturas civilizatórias que fazem parte do contexto e que são “silenciadas” em maior ou menor grau nos materiais didáticos e em nossa cultura historiográfica, apresenta-as como fenômenos históricos desarticulados e não integrados ao longo do tempo. Há, nessa perspectiva narrativa, a sincronia entre o silêncio e o elogio à diferença, principalmente porque, em seu olhar, existe o abandono pelo todo (AMIN, *Ibidem*).

Se por um lado percebemos a derrota de um esforço multicultural para a área do ensino, a BNCC conservadora trabalha com o retorno à história eurocêntrica. Parafrazeando um jargão mineiro, a proposta curricular feita pelos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora “não tem mexida”. Curioso o fato de que a proposta caminha num sentido comum ao currículo do ensino superior das universidades de História no Brasil, acostumadas com a escrita da história dos franceses. Há um esforço de manter as coisas como elas são passivamente concebidas nas universidades como “verdade” ou como elementos de nossa cultura “Ocidental”.

Portanto, se por um lado percebemos um golpe de Estado, isso não quer dizer que um fenômeno deste tipo cria um divisor de águas no que diz respeito às mediações culturais na área do ensino. A relação não foi brusca e imediata. A BNCC anterior ao Golpe, que propunha certa novidade, convivia tranquilamente com o imbróglio eurocêntrico, assim como a versão dita conservadora.

Segundo Pereira & Rodrigues, as transformações em torno do currículo afetaram não somente o imaginário político sobre o que se concebe por história no Brasil, como também teve a co-participação do setor acadêmico como um dos severos críticos da primeira versão da BNCC:

Do ponto de vista do grupo mais restrito de intelectuais universitários que intervieram de forma intensa no debate, o efeito de uma tal reestruturação dos currículos do ensino básico também não seria desprezível. O caráter prático (e político) do passado tal como se configurava na primeira versão da BNCC poderia impactar a médio e longo prazos a constituição de grupos e verbas para pesquisa, afetando, portanto, a posição de lideranças acadêmicas e de seus “legados” para o campo. Em suma, há importantes desdobramentos econômicos, políticos e simbólicos em jogo na estruturação dos currículos do ensino básico. Em que pese compartilharmos da concepção de que os saberes históricos escolares e científico-acadêmicos devam ser pensados como detentores de objetivos, práticas e meios sociais de legitimação distintos, os debates em torno da BNCC demonstraram que eles não podem ser considerados de forma totalmente isolada, já que a pesquisa universitária na área de história está indissociavelmente ligada, na atualidade, à formação de professores. Mesmo que esses fatores não tenham aflorado de maneira

deliberada e consciente, parece viável afirmar que influíram fortemente em muitas avaliações negativas da primeira versão da BNCC (MULLETI & RODRIGUES, 2018, p. 11).

Por mais alarde que tivesse sido feito tanto por reacionários como pelo campo progressista, percebe-se que, do ponto de vista da razão historiográfica no ensino, a diferença entre as versões ainda está situada no campo da cultura, seja pela fragmentação provinciana descrita por Samir Amin – perceptível a partir do elogio a uma singularidade pluralística brasileira, inteligível apenas a partir de “mundos” – e uma pretensa universalidade, que nada mais é que um predomínio de outra singularidade de “sinal invertido”, de tipo eurocêntrico. Dessa maneira, percebe-se que o universalismo europeu e seu respectivo “Mito da Modernidade” é ainda uma força hegemônica no seio da cultura histórica brasileira.

Dialogando com as reflexões sobre a cultura e o currículo propostas por Michael Apple, a produção um currículo é um complexo processo de contradições e antagonismos entre diferentes sujeitos, instituições e estruturas de poder, sejam elas econômicas ou políticas (2019, p. 4;7). A consolidação desse processo garante a consolidação consequente de uma visão de mundo em detrimento de outras e a formação de um complexo bloco histórico, no qual a formação de uma perspectiva cultural é uma condição *sine qua non* para sua existência.

Por mais que o currículo procure gerar uma voz uníssona e uma narratividade histórica por vezes unilateral, a arena de debate em torno da BNCC expôs os conflitos inerentes da busca pela precisão científica na área do ensino de história. Seja no campo científico interno e específico dos historiadores, seja dos espaços vinculados a áreas mais expandidas da esfera pública, as tensões entre as diferentes versões sobre o currículo comum, situadas num contexto de aumento do acirramento ideológico na sociedade, em plena crise econômica e política, foram a principal engrenagem para esse processo. Mais uma vez concordamos com Michael Apple no que diz respeito à necessidade da exposição do conflito como elemento primordial para o desenvolvimento das discussões curriculares. É a partir do princípio da dialética que se pode oferecer uma produção de conhecimento mais ligada à realidade de professores e alunos, em contraposição a mera e infecunda produção do currículo como um acordo consensual (APPLE, *ibidem*, p. 101-104).

Do ponto de vista da cultura, o eurocentrismo se apresenta ainda como uma força cultural dominante. Trata-se de uma metanarrativa compartilhada por diferentes atores no

tecido social, em especial o conjunto dos profissionais ligados à área da história. Trata-se de um condicionamento construído a partir de uma *tradição histórica seletiva* (APPLE, Idem). Percebe-se que a história e os usos do passado no tempo presente se materializam nos embates curriculares. A história torna-se um “bunker cultural” (CARRETERO, 2010), cujas trincheiras e disputas pela narrativa são também parte da disputa política.

Diante do balanço teórico e do tempo presente, a partir de agora a tese irá navegar em tempos mais longínquos. Em especial, tratarei da questão da escrita da história nacional no ensino e no contexto intelectual dos anos 50, durante a chamada república liberal (1945-1964). Conforme apontei na nossa apresentação, trata-se da primeira experiência de fato democrática na história brasileira do século XX. Foi também um período marcado pela construção de uma identidade nacional pautada pelo “progresso”, a modernidade, o desenvolvimento e o questionamento da nossa dependência científica e tecnológica dos países centrais. Dessa maneira, quais seriam os projetos políticos em disputa? Qual é a conotação dada ao sentido do desenvolvimento? Como a ideia de superar o subdesenvolvimento e criar as possibilidades de desenvolvimento autônomo recorria e reconstruía o nacional? Como ali se enfrentou ou não o eurocentrismo? Sigamos...

CAPÍTULO III

O TEMPO DO DESENVOLVIMENTO E DA DEPENDÊNCIA: ENTRE A TOTALIDADE EUROCÊNTRICA E O ESFORÇO ANTI-COLONIAL

1. Introdução

O presente capítulo realiza uma correlação entre a história das ideias e o ensino de história de meados dos anos 1950 até à eclosão da ditadura militar de 1964. Em especial, procuro compreender o sentido da palavra desenvolvimento para os intelectuais que compunham o campo das esquerdas e dos setores conservadores.

Nesse sentido, é de suma importância situar os conceitos que consubstanciam a experiência histórica de então: a *dependência* e o *desenvolvimento*. Para compreender a constituição de uma narrativa moral e cultural sobre os aspectos da dependência e de desenvolvimento em textos que procuram outro público-alvo, enxerguei a necessidade de incluir nessa análise histórico-conceitual os livros didáticos produzidos pelo ISEB (1955-1964): o *História Nova do Brasil*. Faço o levantamento das experiências temporais relevantes, as escolhas e opções historiográficas destes livros, assim como dos materiais ditos conservadores do período.

O conceito de dependência foi tão importante para a escrita da história latino-americana que, já em meados dos anos 60, tornou-se uma corrente teórica. No entanto, a ideia de dependência gerou interpretações que fogem as doutrinas e postulados únicos de seus fazedores, como Fernando Henrique Cardoso e Ruy Mauro Marini. Ela foi importante para as mais diversas fontes teóricas. Em síntese, há uma heterogeneidade a ser observada em diversas fontes sobre a ideia de dependência no Brasil. Conforme sugerido pelo professor Quentin Skinner (2013), inspiro-me no seu conceito de *jogos de linguagem*, cuja ideia, no contexto aqui colocado, é entender como as declarações sobre o conceito de dependência são formalmente operados.

Para obter sucesso no objetivo aqui traçado, recorro a intelectuais que fizeram parte da Comissão Econômica para o Progresso na América Latina (CEPAL). Em especial, recorro ao trabalho do argentino Raul Prebisch para compreender sua tese sobre o desenvolvimento, partindo do pressuposto que ela, historicamente, gerou grande impacto e foi largamente citada entre os intelectuais progressistas brasileiros. A

materialidade da ideia do desenvolvimento também teve no paraibano e também membro da CEPAL Celso Furtado extrema importância, intelectual que levamos em consideração neste trabalho.

A segunda instância de intelectuais à esquerda analisados faz parte do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Trago os trabalhos de Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Nelson Werneck Sodré e Alberto Guerreiro Ramos para elucidar essa heterogeneidade até mesmo interna entre os intelectuais deste mesmo instituto. Também recorro aos trabalhos do então ministro-chefe da Casa Civil do governo João Goulart, o antropólogo Darcy Ribeiro, para compreender a temporalização da dependência e do desenvolvimento para as nações periféricas.

A História Nova foi encarada por seus oponentes ideológicos como manuais escolares “marxistas-leninistas”. A ideia de uma história à esquerda era um elemento a ser combatido por intelectuais conservadores do chamado “Complexo IPES/IBAD”¹³. Complexo esse que formulou noções de democracia e de desenvolvimento, no contexto de contraponto às ideias formuladas pelos intelectuais isebianos. Tendo a busca pela totalidade como princípio metodológico, analiso também alguns boletins mensais do IPES para perceber as estratégias de formulação temporal em torno das categorias a serem analisadas nesse trabalho.

Analiso os materiais didáticos acusados como “tradicionais” pelas esquerdas, especialmente pelo ISEB. Recorro aos materiais considerados como contraponto ao *História Nova do Brasil*, produzido por intelectuais do ISEB, em especial os livros *História do Brasil* de Vicente Tapajós (edição de 1961) e *História da América* de Antônio José Borges Hermida (edição de 1960).

O objetivo, ao analisar diferentes fontes em diferentes trincheiras de reprodução de uma visão de mundo, é procurar compreender o espectro conceitual da época dos setores conservadores e sua orientação prática no tempo a partir das narrativas consolidadas. Afinal, existem conexões possíveis entre a ação ideológica do IPES e os manuais escolares da época? É possível estabelecer correlações diretas? Além disso, procuro aprofundar, no campo da batalha das ideias, os sentidos temporais orquestrados

¹³ Cabe destacar que ambas eram entidades diferentes, que exerciam funções específicas na disputa política. Porém, tinham objetivos e traçavam estratégias comuns. O IPES surge em 1961 e sobrevive até meados do período militar, em 1973; já o IBAD é lançado em 1961 e extinto em 1963.

pelos conceitos forjados por intelectuais nessas diferentes dimensões, apresentando suas contradições, identidades e justaposições.

Antes de adentrarmos no período proposto, foi necessário realizar um balanço do momento histórico na área do ensino de história, em especial no período dos anos 40. As contradições e disputas do período anterior e ao final da Segunda Guerra Mundial ilustram o porvir e as futuras discussões em torno do desenvolvimento e da luta contra a dependência no ensino e no contexto intelectual mais amplo do Brasil.

2. Breve contextualização do ensino de história nos anos 30 e 40

Segundo Circe Bittencourt (2005), desde o início da República Velha a história escolar tinha como objetivo a constituição de uma homogeneidade em torno dos valores morais e cívicos que forjavam a identidade nacional. Isso não foi diferente mesmo no processo posterior aos anos 1930, com o Estado Novo, década essa marcada pela consolidação de uma “memória histórica nacional e patriótica nas escolas” (idem, p. 66). É nesse período que também é criado o Ministério da Educação, cujo objetivo era centralizar a educação a partir de normas mais “rígidas e gerais”.

Para gerar um sentimento de homogeneidade, a nação deveria ser afirmada pelo culto aos heróis e pela celebração dos dias pátrios. Nesse sentido, a lembrança seria o método escolar oficial, reduzindo a história ao espaço da memorização de fatos e acontecimentos previamente estabelecidos pelas elites como “importantes”.

Nos anos 40, com a diluição do conhecimento histórico nos Estudos Sociais, a ênfase na metodologia dos “círculos concêntricos” e no aprendizado a partir da experiência local dos alunos, a história assume um papel reduzido,

constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc (BITTENCOURT, Ibidem, p. 76).

Certamente, os livros didáticos desta época são moldados a partir das metodologias escolhidas. Obras consideradas clássicas como a de Borges Hermida passaram por um escrutínio no período do Brasil democrático nos anos 50, período de importantes mudanças e questionamentos, especialmente na educação histórica, como

veremos a partir da constituição da *História Nova* (HN) e a problematização da história escolar tradicional.

Quanto ao ensino secundário, a História do Brasil terá maior predominância a partir da Lei 4.244 de 1942, sob a supervisão ministerial de Gustavo Capanema. Sob um clima de afirmação do pan-americanismo e de uma aproximação de governos vizinhos como a Argentina, a Lei também previa a inserção da História da América como disciplina obrigatória para a área do ensino. Apesar da inclusão de referências que porventura poderiam pluralizar as visões sobre outras bases que não somente a história europeia, o *modus operandi* da narrativa escolar ainda estava anexada a uma visão eurocêntrica da História da Civilização. Uma vez que a história nacional era um desdobramento da história europeia e a nação era essencialmente um produto do ultramar. A história nacional começa com a chegada do português. Conforme veremos adiante, a crítica à história-memória e de corte “europocêntrico”- termo utilizado pelos autores da HN – constitui um dilema por vezes irresoluto, uma vez que o “universal” e a lógica da totalidade ainda estariam vinculadas com a experiência histórica ocidental e, em particular, à experiência européia.

3. Os conceitos de desenvolvimento e dependência nas esquerdas dos anos 50 e 60

Se partirmos das definições propostas por Reinhart Koselleck, a palavra desenvolvimento pode ser enquadrada como uma categoria (2014). Na medida em que possui uma polifonia ampla, o termo foi um instrumento de significação semântica para intelectuais dos espectros políticos mais variados. Pode-se dizer que o clima histórico e cultural de uma sociedade industrial emergente nos anos 50 colocou a categoria como elemento chave de interpretação de muitos autores brasileiros e latino-americanos em geral.

Na medida em que se buscou uma interpretação de sentido histórico sobre os rumos do nosso desenvolvimento, muitos autores procuraram enxergar no seu tempo presente estratégias de futuro. No entanto, a condição subordinada e periférica das nações latino-americanas no contexto mundial criava uma noção qualitativa para a categoria. Nesse sentido, antes de se pensar o futuro, a estratégia de compreensão da condição

passada era ligada a uma ideia fundamental para se pensar o desenvolvimento na região: *a dependência*.

A centralidade da categoria de desenvolvimento procurava superar a experiência temporal caracterizada como dependente. Em termos koselleckianos, poderia afirmar que a condição da dependência e da subordinação no contexto pós-guerra gerava um sentido de interpretação histórica a partir da dialética *passado presente* (KOSELLECK, Idem, p. 233). Trata-se, assim, de um passado vivo, visível e que ainda delimitava a condição existencial destas sociedades. A questão nacional e sua perspectiva de um *futuro presente* seria a quebra desta condição, sintetizada em um “caleidoscópio intelectual” heterogêneo das esquerdas e das direitas, por meio da categoria de *desenvolvimento*. Desenvolver-se significava “planejar”, ter “projeto”, narrar o sentido de uma “ideia”. Mas também poderia assumir outros contornos mais conservadores. A ideia de desenvolvimento é, portanto, a chave para um novo *horizonte de expectativa* para a questão nacional brasileira e latino-americana. Coincidentemente, seria esse o período em que o pensamento marxista brasileiro encontraria sua fase autônoma, conforme aponta José Carlos Reis a partir da matriz de interpretação sobre a história do marxismo de João Quartim de Moraes (2012).

Era a *questão nacional*, o desenvolvimento autônomo e a solução de problemas estruturais que surge uma importante trincheira de pensamento: a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL.

As teses da CEPAL, referenciada inicialmente nas perspectivas do economista argentino Raul Prebisch, destacam-se devido a dois elementos principais. O primeiro diz respeito à análise econômica, articulada com uma visão mais ampla e modelar da geopolítica, relacionado aos conceitos de *centro* e *periferia*. O segundo baseia-se nessa visão modelar, na qual se produz, dialeticamente, nas relações sociais de produção, uma *lógica heterogênea e estrutural das formações sociais*:

Esses dois conceitos são essenciais para se entender como viam o mundo Prebisch e seus discípulos, como Celso Furtado e Aníbal Pinto. A ideia de heterogeneidade estrutural permite diferenciar dois tipos de sociedade: a dos países centrais, que seria diversificada e estruturalmente homogênea, e a dos países periféricos, que seria especializada e estruturalmente heterogênea. Na periferia, a sociedade é dividida em dois segmentos profundamente apartados: um setor moderno, ligado às exportações de alta produtividade, que vivia com padrões de consumo similares aos dos países desenvolvidos; e um setor tradicional, com ganhos econômicos próximos à subsistência, que vivia com padrões de consumo muito baixos e em que a produtividade do trabalho era reduzida (EARP & PRADO, 2007, pp. 380-381).

A partir desse diagnóstico cepalino, é possível perceber três desdobramentos conceituais caros para a história intelectual do pensamento desenvolvimentista: 1) a relação intrínseca entre desenvolvimento e subdesenvolvimento; 2) a deterioração dos termos de troca oriunda dessa dialética entre as nações centrais e periféricas; e 3) a dependência e a luta favorável ao protecionismo industrial por meio da substituição de importações¹⁴.

Segundo Prebisch, as relações de produção na América Latina devem ser vistas a partir dos elementos exógenos que a forçam reproduzir os padrões instituídos pela divisão internacional do trabalho. Nesse cenário, as nações latino-americanas destinariam seus esforços para a produção de matérias-primas com baixo valor agregado e, concomitantemente, pouca ou nenhuma transformação industrial. Sua lógica de exportação estaria condicionada ao abastecimento de alimentos e produtos agrícolas para os países centrais. Como outra face da moeda da divisão internacional, o mercado interno latino-americano receberia, dos países centrais, a produção de bens manufaturados de médio e alto valor.

Se esse raciocínio não fosse suficiente para nos convencer da estreita ligação entre o desenvolvimento econômico e o intercâmbio, alguns fatos que vêm ocorrendo seriam suficientes para evidenciá-la. A maioria dos países latino-americanos aumentou intensamente sua atividade econômica, encontrando-se num nível de emprego relativamente alto, se comparado com o anterior à guerra. Esse nível elevado de emprego também exige importações elevadas, seja de artigos de consumo, tanto imediato quanto duradouro, seja de matérias-primas e bens de capital. E, em muitos casos, as exportações mostram-se insuficientes para satisfazê-las (PREBISCH, 1962, p. 73).

Grosso modo, exportaríamos café, minério e produtos agrícolas em geral para que, em troca, tivéssemos que comprar o maquinário automobilístico, ferroviário e de bens de consumo principalmente advindos da Inglaterra e Estados Unidos. As condições de um parque industrial nacional próprio seriam ditadas por um ciclo macroeconômico imposto por essas nações. Nossa condição agroexportadora e extrativista situara a América Latina, até então, a um desenvolvimento orientado pelas nações centrais. Em síntese, a nossa relação com o comércio exterior seria marcada por nossa condição *dependente e subdesenvolvida*.

¹⁴ Para se ter uma ideia mais abrangente sobre a crítica ao pensamento cepalino, destaco a obra *Crítica à Razão Dualista*, publicado por Francisco de Oliveira pela primeira vez em 1972.

No que diz respeito à experiência temporal, o que significa a demarcação cepalina, na história das ideias, quanto a condição dependente e subdesenvolvida? De que maneira ela demarca não somente uma dimensão macroeconômica das formações sociais latino-americanas, como também demarca culturalmente nossa condição periférica? Quais são as noções de tempo histórico consolidadas por essa perspectiva?

Segundo o professor Claudio Lomnitz (2016), o conceito de dependência é um *cronótopo* próprio latino-americano. O conceito edifica uma visão não linear entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Para que o desenvolvimento das nações centrais pudesse acontecer, o subdesenvolvimento era, do ponto de vista da divisão internacional do trabalho, a única maneira de existência e condição histórica das nações periféricas (Idem, p. 66-67).

A apresentação deste quadro leva a consolidação de uma narrativa emancipatória, de conceitos de futuro que buscam a autonomia do desenvolvimento nas periferias. No caso latino-americano, percebe-se uma cisão entre independência política e independência econômica. Essa divisão demarca o lugar da soberania política conquistada com a independência brasileira e latino-americana em geral. No entanto, segundo esse pensamento, era necessário ir além. Era muito importante buscar a autonomia plena “ao final do arco íris”. Para isso, o “filho dependente deveria enfrentar o pai abusivo”, ou seja, as imposições das nações centrais.

[...] la formulación misma de la noción de dependencia como marco alternativo al desarrollo dejó espacio para la imagen de la emancipación nacional: como cuando un hijo dependiente se enfrenta finalmente a un padre abusivo. En este respecto, el cronotopo de la dependencia compartía mucho con el encuadre temporal del desarrollo, ya que para ambos existía una imagen de autonomía al final del arco-íris. Ambos compartían un lenguaje de soberanía y de emancipación – emancipación del intercambio desigual y de la subordinación al capital extranjero en el caso de la dependencia, y emancipación del atraso y la pobreza en el caso del desarrollismo (LOMMITZ, IDEM, p. 67).

A visão de dependência situa a América Latina como mero reprodutor da não transformação humana. O tempo histórico imposto pela divisão internacional do trabalho faz com que sejamos meros consumidores da invenção e criatividade tecnológica alheias. Faz com que nosso tempo seja vazio de experiência de transformações civilizatórias de alto impacto. Inaugura-se aqui uma espécie de filosofia da história forjada a partir das oposições entre o vazio *versus* progresso, do reprodutor *versus* o transformador e do fornecedor *versus* o provedor, dentre outros antagonismos dialéticos.

Para Roland Corbisier, a nação brasileira seria uma espécie de produtora do *não ser* no cenário de produção da riqueza, do valor e da atividade industrial, reconfigurando, nos tempos modernos e contemporâneos, a dialética do *senhor e do escravo* (1976, p. 24). E, nessa perspectiva dialética, assumiríamos nosso estatuto colonial:

Caracterizávamos o estatuto colonial pela exportação da matéria prima e pela importação da manufatura, do produto acabado, tendo feito, a respeito, uma descoberta que nos pareceu importante, ao dizer, em termos filosóficos, aristotélicos, que, exportando a matéria prima, exportávamos o não ser e, importante [sic] o produto manufaturado, importávamos o ser. A matéria prima era o não ser atual, a indeterminação, a mera possibilidade de vir-a-ser. O produto acabado, ou manufaturado, era, ao contrário, a forma, a determinação, o ser. Em face da metrópole, importadora da mera virtualidade, e exportadora das manufaturas, a colônia era o não ser (IDEM, p. 18).

A dialética entre nações inacabadas e periféricas, e nações exercendo seu pleno desenvolvimento, a divisão entre ser e não ser também se daria em termos ideológicos e culturais. Se enquanto as nações centrais eram “produtoras de história”, porquanto transformadoras da sua realidade interna e condutoras da política de transformação internacional, seríamos elementos “produtores de geografia pura” e servis aos interesses subordinados do desenvolvimento alheio.

A visão de Corbisier pode apresentar dois tipos de leitura. O filósofo pode ser encarado como um sujeito “produtor de teleologias” do tempo histórico, embriagado com alta dose de eurocentrismo. Por outro lado, percebe-se aqui um dos traços elementares da história da dependência no continente, introduzindo uma outra condição existencial que não somente aquela imposta pelo domínio estrangeiro, das fabricações e imposições alheias.

Seguindo um raciocínio cultural quanto à experiência do tempo histórico, Darcy Ribeiro enriquece a dialética do senhor e do escravo hegeliano-corbisiana. Acusado de anti-marxista pelos comunistas e, ao mesmo tempo, visto como um socialista científico pela inteligência conservadora, ao analisar a história das civilizações americanas Ribeiro traz categorias que derivam de uma dialética da dependência. Para o ex-ministro-chefe da Casa Civil de João Goulart, a dominação cultural perpassava determinada estratégia civilizatória, cujas contradições antagônicas poderiam ser reveladas a partir das “nações cêntricas” (ou civilizações) em pleno processo de *aceleração evolutiva*. E, convivendo “contemporaneamente mas não coetaneamente”, havia as civilizações subjogadas, destinadas a seguir a força motriz dos vetores de desenvolvimento imposta pelas nações cêntricas, cuja finalidade era sua inserção no processo de *atualização histórica* (1970):

Os processos civilizatórios operam por duas vias opostas, conforme afetem os povos como agentes ou como pacientes da expansão civilizatória. A primeira via é a da *aceleração evolutiva* que prevalece no caso das sociedades que, dominando autônomoamente [sic] a nova tecnologia, progredem socialmente, preservando seu perfil étnico-cultural e, por vezes, o expandindo sobre [sic] outros povos, na forma de macro-etnias. A segunda via, a da *atualização histórica*, prevalece no caso dos povos que, sofrendo o impacto de sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, são por elas subjugados, perdendo sua autonomia e correndo o risco de ver traumatizada sua cultura e descaracterizado seu perfil étnico (RIBEIRO, 1970, p. 38).

Se para Marx e Engels a categoria analítica de investigação histórica seria a *luta de classes*, para Ribeiro o “motor” da grande narrativa humana é estabelecido a partir de uma lógica *interdependente de luta de classes*, cuja hipótese de evolução se relaciona a partir das categorias acima mencionadas. Pode-se ler a estratégia narrativa de Darcy Ribeiro como uma complementaridade do marxismo. Uma leitura que estabelece um diálogo com o materialismo histórico. Mas que transversaliza a categoria luta de classes para os embates entre o estabelecimento de periferias subordinadas a determinados centros gravitacionais metropolitanos na história mundial das civilizações. Essa estratégia narrativa oferece uma ferramentaria conceitual própria. O choque entre civilizações seria o condicionante para a evolução histórica e, conseqüentemente, da confirmação da hegemonia de determinados povos e suas estratégias culturais perante os demais:

Estes perfis culturais contrastantes são os resultados naturais e necessários do próprio processo civilizatório que, nos casos de *aceleração evolutiva*, *preserva e fortalece a autenticidade cultural e, nos de atualização histórica, frustra qualquer possibilidade de preservar o ethos original ou de redefini-lo com liberdade de selecionar e de incorporar no contexto cultural próprio as inovações oriundas da entidade colonialista. Nestas circunstâncias, quebra-se, irremediavelmente, a integração cultural que perde os níveis mínimos de congruência interna, caindo em alienação por nutrir-se de ideias indigeridas, não correspondentes à sua própria experiência, mas aos esforços de justificação do domínio colonial* (Ribeiro, *Ibidem*, p. 45)[grifos meus].

Retornando a leitura de Lomnitz, Darcy Ribeiro corrobora de forma altamente complexa e sofisticada com a narrativa da dependência como uma luta do “pai abusivo contra o filho rebelde”. O arquétipo temporal sugerido por Ribeiro me fez chegar a essa conclusão. O pai amadurecido (“aceleração evolutiva”), consegue manter sua integridade devido à experiência (“*ethos original*”) acumulada. Ele impõe ao filho (“atualização histórica”) a seguir os passos escolhidos, a forma correta de se caminhar na vida. No entanto, o filho, por ser um sujeito diferente e conseguir acessar somente determinadas alegorias de sua evolução, se vê diante de uma dúvida se deve ou não seguir o próprio pai

devido à sua necessidade de experimentar a vida e ser dono de seu próprio destino (“perde os níveis mínimos de congruência interna”).

O cronótopo proposto pela história da dependência demonstra uma capacidade modelar única dos povos subdesenvolvidos. Demonstra que a potência da narrativa do subdesenvolvimento talvez esteja na sua capacidade de capilarizar-se por diversas estratégias do contar a história, sentidas cotidianamente na própria pele de milhares de brasileiros e latino-americanos.

Retomando as categorias propostas por Darcy Ribeiro, além da própria atualização histórica, as civilizações ditas periféricas estariam subjugadas, no mundo contemporâneo, à reprodução de uma *modernização reflexa*. Derivada da ideologia de atualização histórica, a modernização reflexa seria uma estrutura de reprodução da vida econômica e cultural destinada a oferecer um “proletariado externo” para as classes dirigentes das civilizações cêntricas.

Diante desse quadro, há aqui, nas contradições sociais internas de um determinado processo civilizatório, classes dirigentes que seriam correias de transmissão a subordinarem as maiorias ao projeto cêntrico da dependência. Conseqüentemente, tanto a classe dirigente interna e o povo trabalhador poderiam se identificar nessa grande categoria, uma vez que estão subordinadas ao desenvolvimento nacional autônomo de nações e civilizações que possuem projetos antagônicos ao desenvolvimento nacional.

Outra contribuição importante para enriquecer a narrativa da dependência veio do coordenador do setor de Sociologia do ISEB, o professor Alberto Guerreiro Ramos. Trata-se de um expoente crítico às vertentes epistemológicas das ciências sociais que não faziam do trabalho intelectual uma ação prática de intervenção na realidade e de resolução dos problemas da comunidade nacional. Sua crítica era implacável tanto a setores mais conservadores quanto a visão de mundo até mesmo de setores progressistas e populares.

Em *A Redução Sociológica*, Guerreiro Ramos atribui à certa mentalidade colonial as causas do atraso do desenvolvimento do povo brasileiro. A maneira de combater essa impostura intelectual seria a partir de uma concepção epistemológica perspectivada: a redução sociológica. Pode-se dizer que a redução era um manifesto, um tratado brasileiro científico de sociologia, que tinha como objetivo estabelecer um método capaz de interpretar a realidade nacional, sem que, para isso, fosse necessário estabelecer, como parâmetro conceitual único, o pensamento estrangeiro/europeu.

Guerreiro Ramos tem consigo uma práxis intelectual de cunho anticolonial e, simbioticamente, nacionalista. Dentre os elementos que compõem a redução sociológica,

é importante destacar a visão de totalidade do autor, na qual fica clara sua posição quanto à questão nacional no seio da totalidade histórica:

[A redução sociológica] *É um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira. A redução sociológica não implica isolacionismo, nem exaltação romântica do local, regional ou nacional. É, ao contrário, dirigida por uma aspiração ao universal, mediatizado, porém, pelo local, regional ou nacional. Não pretende opor-se à prática de transplantações, mas quer submetê-las a apurados critérios de seletividade.* Uma sociedade onde se desenvolve a capacidade de auto-articular-se, torna-se conscientemente seletiva. Diz-se aqui conscientemente seletiva, pois em todo grupo social há uma seletividade inconsciente que se incumbe de distorcer ou reinterpretar os produtos culturais importados, contrariando, muitas vezes, a expectativa dos que praticam ou aconselham as transplantações literais (RAMOS, 1996, p. 73) [negrito meu].

As noções de universalidade, na visão de Guerreiro Ramos, estão ligadas não somente a concepções temporais de desenvolvimento, como também a mediações importantes para gerar uma perspectiva própria, outro elemento de destaque da redução sociológica. A mediação é a perspectiva de combate ao transplante. Dessa maneira tempo e espaço não são lineares, e a segunda dimensão determina dialeticamente o devir da experiência temporal. Não há espaço, na perspectiva da redução sociológica, para um tipo de desenvolvimento fotocopiado, a ser modelado e idealizado a partir de experiências históricas exitosas do Ocidente – leia-se: eurocêntricas e estadunidenses.

Essa visão de Guerreiro Ramos, em alguma medida, quebra com determinado senso comum acadêmico sobre o pensamento brasileiro desenvolvimentista e nacionalista. É possível perceber que a dimensão intelectual dos proponentes isebianos possuíam um “sotaque cepalino”. Porém, pode-se dizer que seu “idioma epistemológico” era heterogêneo e polifônico. O pensamento de Guerreiro Ramos era destoante até mesmo entre os setores à esquerda, se comparado às visões de desenvolvimento de Werneck Sodr e ou H elio Jaguaribe, por exemplo. Havia uma cisão dentro do próprio ISEB, que, pode-se dizer, era uma escola-síntese da “unidade dos contrários” do pensamento brasileiro marxista, popular e desenvolvimentista¹⁵.

¹⁵ Além das diferenças no seio do próprio ISEB, o campo das ciências sociais também perpassa por embates epistemológicos, com destaque para o debate realizado no I Congresso de Sociologia em 1954, entre a redu o sociológica de Guerreiro Ramos e seu contraponto crítico, elaborado por Florestan Fernandes, defensor, naquele contexto, de uma investiga o científica “pura” e não determinada pela questão nacional. Para maiores informa es sobre o tema, ver Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos : para alem de um debate. MARTINS, 2008 (tese de doutorado).

Há quem diga o contrário da tese que desenvolvemos até aqui. Em artigo escrito para o público de língua inglesa, Caio Navarro de Toledo aponta para o fato de Guerreiro Ramos se aproximar mais das posições de Hélio Jaguaribe sobre o setor condutor do desenvolvimento e da Revolução Brasileira, de caráter burguês (TOLEDO, 1998, pp.116-118).

O relato de Nelson Werneck Sodré e seu *História da História Nova* (1986) destaca as diferenças políticas e intelectuais entre os membros do ISEB. Em um determinado momento de alta polariza o, cuja centralidade estava na disputa travada entre Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe, há uma necessidade interna de posicionamento do ISEB quanto a questão. Segundo o historiador marxista, Guerreiro Ramos assumiu o “pecado do esquerdismo” ao enfrentar as posi es de Hélio Jaguaribe, chegando ao ponto de denunciá-lo na União Nacional dos Estudantes por ter posi es que “corroboravam com a burguesia nacional”.

Na opinião do sociólogo, suas perspectivas assumiam claro vínculo com o imperialismo e, por isso, deveriam ser extirpadas do Instituto. Para Sodré, a tentativa de “purificar o ISEB” levou-o ao completo isolacionismo. O historiador militar faz uma autocr tica quanto às suas posi es na época. A descri o a seguir   forte e mostra, por fim, a grande heterogeneidade política no seio do ISEB, chegando ao ponto de acusar Guerreiro Ramos de anticomunista:

A crise do ISEB foi, pois, grande serviço prestado   rea o e particularmente ao imperialismo. O meu erro foi, em primeiro lugar, ter conhecido a essência do problema, quando vivia dentro do cenário e, em segundo lugar, ter tolerado a irrup o do sectarismo de esquerda, escudo atrás do qual Guerreiro Ramos escondia seus verdadeiros e pessoais propósitos. Quando, adiante, ele passou a uma posi o de direita, assumindo a fun o anticomunista e voltando-se contra o ISEB e seus antigos companheiros, tudo se tornou muito claro (1986, p. 31).

Em *Mito e Verdade da Revolu o Brasileira* (1963) Guerreiro Ramos fez críticas contundentes ao leninismo do Partido Comunista do Brasil (PCB) e ousou dizer que Lênin teria sido um “líder burguês”¹⁶. Provavelmente, tal posi o teria levado Sodré a acusa-lo

¹⁶ O núcleo inicial do que daria origem ao ISEB foi chamado de Grupo Itatiaia. Segundo Abreu: “Coube a Hélio Jaguaribe a iniciativa de reunir no Parque Nacional do Itatiaia, a partir do último fim de semana de cada mês, os intelectuais de São Paulo: Roland Corbisier, Almeida Salles, Paulo Edmur de Souza Queiroz, José Luiz de Almeida Nogueira, Miguel Reale e Luigi Bagolini. Do Rio de Janeiro participava, além de Hélio Jaguaribe, R mulo de Almeida, Cândido Mendes de Almeida, Guerreiro Ramos, Oscar Lourenço Fernandes, Ignácio Rangel, José Ribeiro de Lira, Israel Klabin, Cid Carvalho Fábio Breves, Moacyr Félix, Jorge Serpa Filho, Edwaldo Correia Lima, Ottolmy Strauch e Heitor Lima Rocha” (Idem, p. 412).

de anticomunista, uma vez que seu alvo principal, nesse livro, são as posições adotadas pelo Partido Comunista Brasileiro. Portanto, é no calor da práxis política que diferentes posições e visões de mundo são tomadas dentro do pensamento desenvolvimentista.

A heterogeneidade de posições políticas a respeito do contexto da época era fruto de uma conjuntura inovadora, de uma nação em franco processo de crescimento dos seus conglomerados urbanos e da industrialização. Eis os motivos apresentados por Alzira Alves de Abreu para a formação deste núcleo orgânico de intelectuais:

A decisão desses intelectuais e técnicos de constituir um grupo de estudos deve ser entendida dentro do processo de mudanças por que então passava o país, caracterizado principalmente pela industrialização acelerada e pela diversificação da população economicamente ativa. Na época manifestava-se claramente uma *luta ideológica em torno da orientação e do modelo de desenvolvimento a ser adotado*, luta essa explicitada claramente desde a década de 1940 e com maior intensidade a partir do final da Segunda Guerra Mundial [grifos meus] (2007, p. 411-412).

O contexto era de plena ebulição política e cultural. Havia uma necessidade empírica de pensar um contorno ideológico e social para a nação brasileira. O destino do pensamento acadêmico e intelectual voltou seu olhar para explicar as raízes do ser brasileiro. Algo que, em grande medida, fez parte da história republicana de então, resultando numa vasta produção de ensaios realizados por intelectuais como Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Oswald de Andrade e Caio Prado Jr. O clima histórico no pós-guerra era de plena utopia:

No clima vigente de reconstruir o mundo sob os princípios da razão (e com as oportunidades abertas pela perda de credibilidade das velhas ideologias e teorias econômicas e sociais), havia grande espaço para que um jovem e ambicioso intelectual brasileiro [-nesse caso os autores referem-se a Celso Furtado, porém é possível generalizar tal possibilidade para o contexto como um todo-] pensasse seu país, e a partir dele sua região, para finalmente olhar o mundo de nossa perspectiva. Como os modernistas (e o movimento da antropofagia) que abriram, na década de 1920, a possibilidade de reler a cultura mundial, deglutindo-a e cuspidando-a como uma cultura brasileira, na década de 1950 as condições estavam maduras para que o Brasil e a América Latina pudessem usar a produção teórica mundial para reler sua história e produzir uma teoria do desenvolvimento econômico que olhava o mundo através de suas próprias lentes (EARP & PRADO, 2007, p. 382-383).

Corroborando com a descrição dos autores, a comunidade de destino das reflexões sobre o que significa ser brasileiro e suas raízes históricas se deram nesse período que se inicia nos anos 20 e se incandesce nos anos 50 com as grandes mobilizações populares em torno da criação da Petrobrás e as estatais estratégicas para o desenvolvimento nacional. Utilizando-me de uma categoria recém formulada pelo professor Lomnitz, a

leitura destes autores possuía em seu seio um *Horizonte Civilizatório* (Idem, p. 87). Afinal, qual era a consistência desse horizonte civilizatório? De que maneira ele se materializava em uma narrativa consistente, cuja estruturação se baseia num pensamento nacionalista?

Para Álvaro Vieira Pinto, era necessário forjar a *ideologia do desenvolvimento nacional*. A primeira percepção do horizonte civilizatório criado por uma ideologia desta natureza seria forjar um futuro cuja materialidade se constitui a partir de uma auto percepção do povo brasileiro e suas mazelas. Metodologicamente, o desenvolvimento era um processo da consciência dos indivíduos:

Quando o processo do desenvolvimento nacional, em todos os seus setores, dá a indivíduos existentes no seio da massa a sua oportunidade de superação, ocorre a súbita tomada de consciência da sua situação e, através dela, da realidade brasileira em geral. Esse indivíduo converte-se de ser meramente sensitivo, figurante mudo do drama social, no qual só tinha atuação mecânica, em ser expressivo, em centro de forças vivas, em exigência consciente. Fazendo o descobrimento da própria voz, o homem do povo vai utilizá-la naturalmente para a exprimir a miséria da sua condição e reclamar contra ela. Não sabe por que vive assim, mas já agora protesta contra o seu estado, começa a dar forma lógica ao que antes era obscuro sentimento de desigualdade social e, embora não saiba como remediá-la, exige que se atenda às suas necessidades (2006, p. 73)

A mesma dimensão operada da narrativa do desenvolvimento nacional se assemelha à lógica materialista dialética da “classe em si” e “classe para si”. Por mais que possamos gerar uma inferência para interpretar a noção de consciência de classe advinda do marxismo nesse trecho, não se pode dizer que essa leitura é mecânica. Não podemos nos esquecer que o filósofo supracitado foi professor de Paulo Freire. O pensador pernambucano cita Vieira Pinto em diversos trechos de sua obra *Pedagogia do Oprimido*. A dialética opressores-oprimidos proposta por Freire enxerga nos estudos sobre a consciência de Vieira Pinto o pano de fundo para sua percepção dialética da realidade.

O arcabouço intelectual sobre o significado do “desenvolvimento” oferece uma leitura com marco conceitual determinado. O nacionalismo no desenvolvimento é, em suma, um combustível fundamental de originalidade. Por mais que conectada com perspectivas teóricas forâneas, a categoria a ser retroalimentada se diferencia com relação às demais perspectivas de interpretação europeias. Não se trata de um mero transplante, mas da criação a partir de uma tradução das narrativas históricas, perspectivadas pela dimensão nacional brasileira. O nacionalismo seria, então, o “pensamento de raiz” capaz de retomar o “fio da história”.

O fio da história aparece para a narrativa do nacionalismo como uma forma de descrição do horizonte civilizatório, do devir. Esse termo-síntese formulado por Nelson Werneck Sodré procura dar sentido às tensões entre projetos societários arcaicos – “velhos” – e aqueles que, pela marcha das lutas do povo e das contradições mundiais representariam, na história, o marco de um novo horizonte civilizatório – o “novo”, ou seja, o Nacionalismo:

Em todos os momentos, na vida individual como na vida coletiva, há, realmente, uma contradição entre o que está morrendo e o que está nascendo, entre o que pertence ao passado e o que pertence ao futuro. Quando o que nasce adquiriu a força necessária para a vencer a resistência do que morre, diz-se que ‘perderam o fio da história’ aqueles que se apegam ao que morre. Os últimos desaparecem com o próprio passado. Vivem agarrados ao que se dissolve a cada dia, defendendo-se por vezes bravamente, e outras vezes valendo-se apenas de teorias confusas, formulações abstratas e doutrinações subjetivas, em que, não raro, existe o brilho aparente do virtuosismo e uma esmerada técnica no tratamento dos assuntos (SODRÉ, 2006, p. 94).

O Nacionalismo para Nelson Werneck era condição *sine qua non* para a consolidação da objetividade. O nacionalismo é um recorte epistemológico, que assume a lógica da perspectiva possível e de uma totalidade realista. Ao criticar os especialistas apegados com o que há de “velho” e submersos em teorias confusas e formulações abstratas, Sodré declara como adversário o cosmopolitismo, ou seja, a interpretação científica que sugere “receitas universais”:

O novo corresponde, por isso mesmo, a uma visão de conjunto, em que as partes que compõem na sua relatividade, e denuncia todas as ideias como historicamente condicionadas, isto é, peculiares a determinado tempo e a determinado meio, e jamais eternas e absolutas, receitas universais diante das quais todos deveriam se curvar sem análise (Idem).

A redução sociológica é vista como princípio fundador do pensamento nacionalista. Há uma conversão, nesse sentido, entre Vieira Pinto, Corbisier, Sodré e Guerreiro Ramos, materializada na *questão nacional*. Ela era a antítese a ser resolvida pelo futuro – não muito distante – que oscilava entre as ideias de reformas profundas a serem concretizadas e a reação a elas. A síntese desta operação dialética, no plano das ideias e da forma como deveriam ser organizadas as forças produtivas do país, se deu em torno dos conceitos de *Revolução Brasileira* e das *Reformas de Base*.

A Revolução Brasileira era uma categoria política de larga amplitude ideológica e cultural naquele contexto. Não à toa que as forças mais reacionárias e americanófilas do Exército, ao se locomoverem de Juiz de Fora até Brasília para consolidar o golpe de

Estado, batizam o ato de 1964 como uma “Revolução”. Quando realizamos uma imersão histórica no contexto, esse batizado parece ser uma escolha de grande inteligência estratégica, gerando inúmeras confusões nas esquerdas¹⁷.

Os intelectuais da Escola Superior de Guerra (ESG), do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), todos os três alinhados com as movimentações da reação e de uma possível intervenção militar, já tinham preparado o terreno, assentando suas bases numa trincheira cultural capaz de dar sentido à perseguição “aos comunistas do ISEB” e seus correligionários trabalhistas e comunistas, ambos vistos como “forças destruidoras da família e da moral civilizadora cristã e ocidental” (SODRÉ, 1986).

O ISEB foi um dos grandes gestores da ideologia da *Revolução Brasileira* como estratégia para o desenvolvimento nacional. Foi uma “dimensão topográfica” importante para o horizonte civilizatório, destacando-se como uma das principais ferramentas intelectuais das esquerdas. Uma das frentes de gestão da ideia de Revolução Brasileira foi a produção dos *Cadernos do Povo Brasileiro*. Composto por 28 volumes e escrito por diversos pensadores progressistas da época, pode-se dizer que os *Cadernos* tinham como objetivo o alcance de amplos setores. Era uma coleção incendiária, disposta a responder questões como a razão pela qual os ricos não fazem greve, o que é o imperialismo, como seria o Brasil socialista, o que é a revolução brasileira, desde quando somos nacionalistas, dentre outros temas de clara demarcação ideológica (LOVATTO, 2010).

As formulações autorais dos acadêmicos em torno da Revolução Brasileira e do desenvolvimento nacional estabeleceram uma frente de gestão das ideias, conforme apresentei neste levantamento conceitual. Outra frente assumida pelo ISEB era dar um “sentido cultural” às Reformas de Base propostas por João Goulart. É com esse objetivo que não somente se produz textos com grande alcance intelectual a partir de panfletos e textos teóricos consistentes, mas também de querer produzir, por meio da ideologia nacionalista-isebiana, uma Reforma Cultural de Base a partir de materiais didáticos para alunos e professores.

Esse projeto deu origem a coleção *História Nova do Brasil*. Encabeçado por seu diretor Roberto Pontual e os historiadores Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Mello, Nelson Werneck Sodré, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa

¹⁷ Para maiores informações sobre o papel do anticomunismo no Brasil, ver, MOTTA, 2001.

Cavalcanti Neto e Rubem César Fernandes, a *História Nova* – como ficou popularmente conhecida no meio acadêmico – foi uma tentativa de promover uma renovação historiográfica. Ela consolidou cadernos temáticos e monografias didáticas com o objetivo de revisar os conteúdos que faziam parte do cotidiano escolar brasileiro.

4. O conceito de dependência e desenvolvimento: o complexo IPES/IBAD

Feito o balanço intelectual do pensamento à esquerda sobre as categorias de desenvolvimento e dependência, apresento a leitura conservadora, sistematizada especialmente pelos intelectuais do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). O IPES foi um importante conglomerado de intelectuais que tinha como objetivo a disputa da opinião pública. O IPES e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) destacaram-se por sua relevância e prestígio intelectual. Sua ação ideológica tinha como pressuposto a disseminação de ideias anticomunistas em diversos setores da sociedade. Para que esse objetivo fosse cumprido, participaram do IPÊS intelectuais religiosos, sindicalistas, jornalistas, empresários, banqueiros, reitores – em especial das universidades de São Paulo, Campinas e da Pontífica Universidade Católica - São Paulo – congressistas e lideranças públicas relevantes que mantiveram mediação íntima com sua visão de mundo – com destaque especial para o governador da Guanabara, Carlos Lacerda – e militares advindos da Escola Superior de Guerra.

Uma importante referência historiográfica que realiza esse levantamento cartográfico da ação política deste *think tank* é a do professor Rene Armand Dreifuss (1987). Segundo o autor, o IPES destacou-se por sua *ação ideológica e social* (Idem, p. 235). O objetivo deste conglomerado político-intelectual era de consolidar uma resistência ao bloco trabalhista e reformista, representado no governo João Goulart e seus apoiadores mais à esquerda, como Leonel Brizola.

Ambas lideranças são vistas como seus inimigos principais, propagadores do “comunismo”, defensores da Revolução Cubana e de Fidel Castro. Ideologicamente, tratava-se de estabelecer uma ofensiva aos setores socialistas, comunistas e populistas de então, representados dentro do espectro do trabalhismo brasileiro e do nacionalismo reformista e revolucionário. O IPÊS tinha como objetivo a criação de um bloco histórico burguês, cuja aliança se dava a partir das bandeiras do livre mercado e da iniciativa

privada. A síntese deste bloco se daria a partir do programa de cooperação estadunidense para a América Latina, a chamada *Aliança para o Progresso*.

O IPÊS não tinha como objetivo a aparição pública na formulação de projetos de lei. Havia uma resistência em identifica-lo como um “movimento político organizado” (DREIFUSS, *Ibidem*, p. 231). Era um tipo de ação política e intelectual que se pautava por ações de bastidores que visavam a desestabilização do governo João Goulart por meio de formulação de projetos de leis, planos de financiamento de lideranças conservadoras; divulgação, tradução e edição de livros que continham a mensagem da denúncia do comunismo; e a formação de intelectuais que operavam suas ações no seio da sociedade civil e entre os setores americanófilos dos militares (*Ibidem*, p. 232). Além disso, também visavam a consolidação de ações de cunho terrorista de acordo com a sua estratégia de derrubada da “república sindicalista” de Jango. Em síntese, tratava-se de um plano de infiltração ideológica, que tinha como objetivo a consolidação de uma *doutrinação geral* no seio da sociedade brasileira.

Tanto o IPES quanto o IBAD formaram uma rede orgânica de alianças cujo objetivo era “extirpar o comunismo” do Brasil. Com isso, criaram o que os especialistas chamam de “Complexo IPES/IBAD”, cuja centralidade era centrar fogo em um inimigo comum. A ação bem sucedida deste campo se deu pela capacidade de formulação intelectual nos mais diversos níveis, desde a publicação de notícias falsas sobre o governo até a criação uma plataforma política a ser defendida pelos congressistas reacionários por meio da criação de “Reformas de Base à direita” para o país (MOTTA, p. 296-297).

A criação de um inimigo, nesse sentido, perpassa a criação de uma rede complexa de narrativas e conceitos de orientação prática no tempo. Para ser bem sucedido, o complexo IPES/IBAD teve que dialogar com as necessidades reais do povo e, ao mesmo tempo, teve que apresentar respostas de contraponto ao campo político hegemônico trabalhista de então. Era necessário articular uma visão de mundo, com uma historicidade própria que, em síntese, defendesse os valores conservadores da “democracia cristã ocidental”. As análises que seguem não dão centralidade, necessariamente, às articulações políticas deste complexo. Existe uma gama de trabalhos preocupados com o tema que já criaram a cartografia dessa ação política conservadora. Esse, portanto, não é o foco de minha reflexão. Preocupo nesse ensaio analisar o clima histórico conceitual dos intelectuais do IPES e suas visões sobre o tempo histórico.

Afinal, o que significa defender a bandeira da civilização cristã ocidental? Quais são os exemplos históricos embutidos nessa defesa? De que maneira os intelectuais

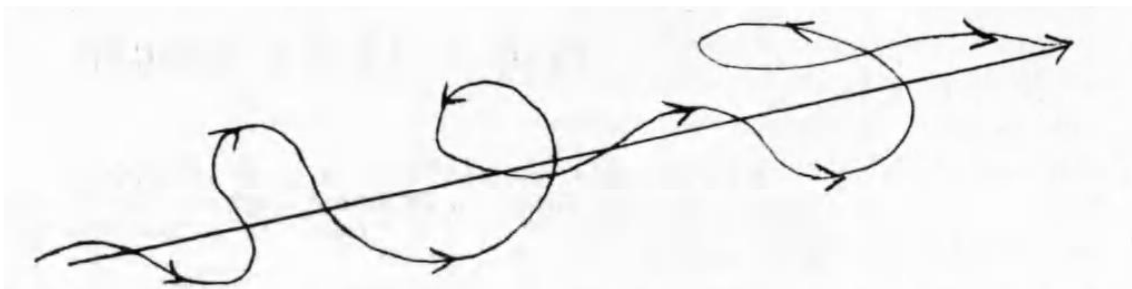
ipesianos procuram sintetizar quando afirmam a defesa de um ocidente? Qual é a sua relação com a defesa de uma “civilização livre” à lá Estados Unidos e europeia-ocidental? Quais são os intelectuais escolhidos para a defesa desta democracia? Qual é a sua noção de Estado? Quais são os horizontes de expectativa incluídos nesse projeto e suas noções de progresso e desenvolvimento? De que maneira o pensamento conservador se difere do tempo histórico defendido pelo campo à esquerda no país?

Em *A Igreja e a Democracia*, Gustavo Corção (1963) procura criar uma visão “cosmopolita” sobre a história. No tópico específico sobre a evolução histórica da humanidade, o autor elabora uma espécie de filosofia da história que procura perceber uma “tendência geral da história dos povos”. O sentido temporal da humanidade concebia um “destino manifesto” realizado pela providência. No entanto, ela seria escrita por “linhas tortas”.

Um historiador, porém, verificará que nessa caminhada do homem, em meio a tôdas as hesitações, assinaladas por avanços e recuos, há uma tendência em direção ao seu destino. Em determinados momentos, a experiência humana insiste numa direção, quando, na realidade, desejaria marchar em outra bem distinta. Faz, assim, de modo confesso ou não, uma experiência em contrário (CORÇÃO, Idem, p. 8).

As tortuosidades seriam as contradições para essa evolução, que teria na democracia e no sistema representativo seu ápice final, em oposição ao “totalitarismo” dos sistemas socialistas. Procura-se aqui a formulação de um sentido temporal metafísico, cujo vetor de movimentação – a marcha – seria universal e cosmopolita. O fio da história na perspectiva da democracia cristã e ocidental era, em suma, a cristalização dos elementos e valores morais compartilhados entre as grandes potências capitalistas e seus sistemas representativos. Ela teria uma dinâmica de “idas e vindas”. Porém, a história apresentaria um sentido manifesto, possível de ser sintetizado em uma imagem:

Imagem 1: Fio da história



Fonte: Boletim Mensal do IPES (Novembro-Dezembro) de 1963, p.8.

A leitura de Corção estabelece um *telos* específico, exemplificado na evolução espiritual dos sistemas políticos e nas diferentes formas de governança. O autor não cai na tábula rasa imposta pelo contexto da Guerra Fria, cuja finalidade estaria na opção maniqueísta entre Capitalismo *versus* Socialismo. O autor aponta para uma perspectiva de incorporação de determinadas reivindicações assumidas pela ideologia socialista. Entretanto, sua radical distinção com o pensamento marxista perpassa pela preponderância do elemento econômico como fundamento material para a formulação da democracia. Para o autor, a democracia era uma forma puramente política e que deveria assumir, em pé de igualdade, as dimensões espirituais concebidas para atingir uma estrutura social mais justa.

Quando o homem se concentra apenas num só dos capítulos, numa só dessas notas ou aspectos [da busca pela igualdade], sem querer vislumbrar o conjunto das demais que enformam a democracia, se não toma como parte de um organismo, como ligado constantemente aos demais igualmente indispensável, quebra-se forçosamente a estrutura, e a democracia fenece. Não se pode fragmentar a organicidade de um corpo vivo (Ibidem, p. 13).

Ao procurar criar uma simbiose entre os valores de igualdade e justiça social sem que houvesse prejuízo às determinações da livre iniciativa, para Corção o mundo não estaria dividido na oposição proposta pela Guerra Fria. O dilema contemporâneo com o fim da Segunda Guerra perpassava a divisão entre a democracia – segundo os dizeres do autor, o mundo livre – e o totalitarismo (Ibidem, p. 10).

Dialogando com as categorias formuladas por Koselleck, pode-se dizer que a interpretação temporal sugerida por Corção para a experiência brasileira pode ser consolidada a partir de um futuro já vivido por outras civilizações, cabendo ao sistema representativo e seus intelectuais o aperfeiçoamento da democracia. Em síntese, trata-se de criar uma estratégia analítica que busca em um futuro presente já existente e que é contemporâneo à nação brasileira. Tal futuro concretizado naquele agora estaria entre os meandros daquilo que já passou em outros locais e que serviria como exemplo histórico. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma berlinda na estratégia entre o tempo que se vive e o passado, determinando assim, um *futuro passado* a ser desenvolvido na sociedade brasileira.

Seguindo o mesmo raciocínio de experiência temporal, porém com argumentos mais seculares, o economista John Kenneth Calbraith descreve a oposição entre países em Desenvolvimento e Países Desenvolvidos a partir de uma premissa fundamental: a

ausência de material humano para a criação de um desenvolvimento mais profícuo no Brasil. Tal tese corrobora com as questões apontadas pela *Aliança para o Progresso*.

A ausência deste material humano segundo o autor, é, também, uma ausência de “espírito”. Sua conclusão desta ausência se daria por meio de uma investigação das civilizações europeias, que continham em si mesmas as condições objetivas para o desenvolvimento e o bem-estar. A ausência de uma “ética do trabalho” seria o elemento estruturante do tímido desenvolvimento das nações latino-americanas. Percebe-se aqui um argumento metafísico, cujo conceito de dependência está implícito. A estratégia de futuro para o Brasil seria, então, a de assimilação por empréstimo das tecnologias, financeiro e de material humano das nações já desenvolvidas. Nesse sentido, o Brasil conseguiria alcançar os países desenvolvidos a partir desta “corrida” pelo desenvolvimento:

Considerar os países do mundo não como classificados entre desenvolvidos e subdesenvolvidos, mas espaçados ao longo de *uma linha* que representa as várias fases do desenvolvimento é essencial para conseguir-se perspectiva exata do problema da assistência. Pois, quando a questão do desenvolvimento é assim considerada, verificamos que nenhum grupo de países está caracteristicamente qualificado para proporcionar assistência e que nenhum grupo de países está tampouco condenado ao papel de recipiendário. Pelo contrário, cada país pode obter alguma coisa dos que estão à frente. E tem algo a oferecer aos que estão atrás. O fornecimento da ajuda é visto, e assim deve ser visto como *empreendimento cooperativo* do qual podem participar todos os países (CALBRAITH, IDEM, p. 18.) [grifos meus].

O horizonte de expectativa formulado por Calbraith possui duas ideias sínteses complementares: 1) a ideia de uma linha estratificada de qualificação dos países, antagônica à proposta de uma dialética entre *desenvolvimento versus subdesenvolvimento*; e 2) a de que tal estratégia é harmônica e que pode ser realizada por uma cooperação mútua. O desenvolvimento seria então uma marcha rumo ao *empreendimento cooperativo* das nações.

Para fazer justiça e evitar a tábula rasa quanto ao pensamento do autor, em outros momentos do seu artigo Galbraith procura sair de uma dialética entre países que ajudam e que são ajudados na estratégia do desenvolvimento. Segundo ele, seria possível, por parte dos países em desenvolvimento, sugerir e oferecer ajuda para os países em estágios mais qualificados e evoluídos (Idem). No entanto, a ideia-síntese de uma linha condutora e estratificada do desenvolvimento é um elemento objetivo de sua análise, dando a entender que, a partir de um futuro já passado em outras experiências civilizatórias poderíamos alcançar o desenvolvimento.

Tal perspectiva é, em suma, a tradução da epistemologia eurocêntrica situada na fenomenologia do espírito de Hegel. A ideia de se ter um desenvolvimento a ser alcançado por aqueles que ainda não fazem parte do estágio espiritual das nações europeias é implícita, tanto em Calbraith como também em Corção. O telos é algo a ser alcançado pelos brasileiros, em cooperação e harmonia com os países ocidentais e desenvolvidos industrialmente.

Apesar desta provável “filosofia da história ipesiana”, a busca pelo desenvolvimento a partir do exemplo cosmopolita poderia gerar alguns ruídos na relação com os países desenvolvidos. Na medida em que tentaríamos “imitá-los” as nações desenvolvidas poderiam querer negar o nosso destino manifesto. Mesmo assim, para Calbraith, esse objetivo deveria ser sempre colocado como uma bandeira, sem vacilações:

Nos casos em que a imitação se justifica, ela deve ser franca e desembaraçada. Não será atitude a merecer aplauso dos países mais desenvolvidos, que frequentemente julgam pouco esportivo esse comportamento do[s] recém-vindos. Os britânicos, no século passado referiam-se com o maior desprezo às tendências imitativas dos alemães; mal Sheffield produzia algo superior, e Solingen produzia o mesmo artigo, a preço mais baixo. [...] Os que chegam depois devem prosseguir, sem olhar obstáculo. Devem aproveitar-se sem escrúpulos dos caminhos abertos pelos seus predecessores. As vantagens da chegada tardia são muito poucas. As que existem devem ser exploradas (Ibidem, p. 21).

A estratégia de futuro sugerida por Calbraith estaria na experiência do outro. Uma vez que as demais nações já teriam passado por esse processo, o Brasil poderia aprender com a história e se desenvolver num espaço de tempo mais encurtado que aquele gerido pelas nações já desenvolvidas. A razão deste argumento reside no fato de que seria possível perceber os erros e desperdícios das nações desenvolvidas para alcançar o progresso, compondo um horizonte aberto de possibilidades e escolhas mais racionais.

Diferentemente da leitura dos autores isebianos, os intelectuais conservadores consideravam o tema da dependência não como uma luta “entre o pai abusivo e o filho rebelde”, mas do aprendizado e da harmonia dos mais novos e inexperientes na relação com seus progenitores. A dependência é percebida por esses autores como uma corrida que obedece a estágios cíclicos de maturidade. Nesse sentido, ocorre a infantilização como mecanismo derogatório de identificação das experiências não-europeias.

A dialética novo versus maduro pode ser percebida em outro ideólogo do IPES, Lucas Lopes. O termo novo aparece como sinônimo de “imaturo” em sua análise sobre a condição industrial brasileira. Mesmo que a Revolução de 30 tenha consolidado um *take off* em nossos parques industriais, havíamos realizado esse desenvolvimento por meio de

um sistema de pensamento retrógrado, advindos “[d]os mais estranhos influxos do pensamento político” exterior, responsáveis por “aventuras” responsáveis pelas “duas guerras mundiais” (LOPES, 1963, p. 10).

Segundo os pensadores conservadores, a tortuosidade “estatista totalitária” assumida pelo pensamento hegemônico no governo João Goulart e pelas esquerdas deveria se opor ao “liberalismo renovado”, expoente máximo da ideologia de livre mercado e que conseguiria gerar um sentido moral e econômico, na luta pela “libertação da fome, do medo e da inveja”. Para o autor, vivíamos a prisão de pensamentos exportados equivocados do Partido Trabalhista Inglês e da IVª República Francesa (Ibidem). Percebe-se que não há a autonomia do nacional dentro do pensamento político de Lucas Lopes. Estaríamos submetidos à fotocópia, uma vez que a nação brasileira assumiria o status de nação inexperiente. A alternativa proposta pelo autor seria a cooperação com o pensamento político liberal e a máxima adesão ao livre mercado. O futuro do Brasil estaria forjado num pacto de futuro fechado – ou seja, um futuro passado ortodoxo – rumo à prosperidade e o bem-estar.

Diante das perspectivas assinaladas, pode-se afirmar que os intelectuais ipesianos entendiam a marcha da história dentro de uma totalidade eurocêntrica, não conflituosa e de sentido único, procurando caracterizar o país dentro desta grande engrenagem evolucionista que tinha como destino manifesto o progresso já realizado por outras nações. E que, portanto, deveria ser o elemento exemplificador para assegurar a marcha dos países em desenvolvimento como o Brasil. O elemento de perspectiva aparece. No entanto, ele é um contraponto a qualquer tentativa de redução sociológica ou de desenvolvimento autônomo. Trata-se, na verdade, de consolidar um desenvolvimento subordinado e vinculado às experiências históricas dos grandes centros.

5. Os livros didáticos: o ISEB e a História Nova

Feito o diagnóstico do clima conceitual proposto pelos intelectuais progressistas e conservadores, parto para a segunda parte de minhas reflexões, cujo interesse está em investigar os sentidos temporais propostos pelos livros didáticos. Analiso adiante os materiais escolares ditos tradicionais da época e o *História Nova* (HN), que tinha como objetivo estabelecer um contraponto à história política tradicional e factual.

O livro didático é um artefato importante para a legitimação da história intelectual de determinado tempo presente. Ele é uma mediação de disputa cultural no seio do ambiente escolar. Trata-se de uma das narrativas mais populares, uma vez que sua atenção é voltada para a elaboração de um processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores. Mario Carretero (2010) identifica o livro didático como um conformador de identidades que se estabelece como um *bunker* da guerra cultural das sociedades nacionais contemporâneas.

Ao buscar conformar uma identidade específica, o livro didático não deseja atingir somente uma visão científica sobre o passado. Os manuais escolares também precisam contribuir para conformar uma *comunidade imaginada*, ou seja, o Estado-nação (ANDERSON, 2008). Para isso, também carregam consigo o dilema de serem produtos que delimitam os horizontes de cidadania para a comunidade nacional. Dessa maneira, precisam produzir e reproduzir ideias e, sincronicamente, conformarem um *senso comum*. Esse senso comum é a energia relevante para a produção de um consenso em torno da ideologia da cidadania. Em maior ou menor grau, a tensão criativa entre cidadania / história como objeto científico é a força motriz dos manuais escolares. Trata-se, portanto, de um importante objeto que tem consigo uma pedagogia nacionalista condensada em uma narrativa específica.

A modelização sobre o que vem a ser um livro didático pode, obviamente, passar por generalizações imprecisas, uma vez que há uma pluralidade de autores que buscam conformar uma autonomia relativa no que diz respeito à narrativa historiográfica escolar. Ao trilhar o caminho desta narrativa, os manuais escolares estão sujeitos aos condicionamentos sociais e às disputas ideológicas na dinâmica da sociedade civil na sua interação com o Estado. Creio que nenhum historiador especialista do tema duvida desta afirmação. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma estrutura teórica que é imposta para a conformação de um livro didático. E, ao que tudo indica, ela perpassa pelos antagonismos operacionais propostos: o dilema entre uma pretensa vocação científica e a conformação da cidadania. Em que medida existe uma linha divisória desses antagonismos nos livros didáticos? Certamente, há uma grande dificuldade de percepção, uma vez que ciência e ideologia são forças culturais e simbólicas que se retroalimentam. Essa imbricação dimensional reproduz um tipo de pedagogia, um ensinar uma história que busca conformar uma opinião *intelectual e moral* sobre o tempo presente.

Ao trazer esses dilemas para o tempo histórico do nascimento do conceito de dependência, o livro didático tem uma importância fundamental para a época,

principalmente para as esquerdas reformadoras. Como dito anteriormente, os manuais escolares do ISEB surgem como uma alternativa. Segundo Joel Rufino dos Santos, um dos autores do ISEB, a *HN* representava a tentativa de se estabelecer uma “reforma cultural de base”. Recontar a história do Brasil significaria introduzir problemas que tinham como objetivo expandir o horizonte de cidadania – e, portanto, de expectativas – sobre a juventude brasileira. Não é à toa que os intelectuais do ISEB mantinham íntima aliança com os movimentos estudantis da época.

Conforme descrito por Elaine Lourenço, não somente o ISEB, como também a Faculdade Nacional de Filosofia foi um importante local de interação dos proponentes da História Nova. Afinal, era um projeto político de educação histórica formulado por jovens oriundos das turmas de licenciatura de história da FNFfi (2008, p. 392).

A coleção contava com a produção de 10 volumes dos quais somente cinco foram publicados até o ano de 1964. Posteriormente, a Editora Brasileira republicou alguns deles, concentrados em dois volumes (LOURENÇO, *Idem*, p. 386). A *HN* seria um material de contraposição aos manuais escolares ditos conservadores. Dentre os volumes analisados, os materiais citados de maior relevância pertencem aos autores Vicente Tapajós e Antonio Borges Hermida. Utilizo ambos para perceber as diferenças conceituais dos materiais tradicionais e a História Nova.

Divido a investigação dos livros didáticos em duas grandes constelações correlatas de conceitos: a primeira parte busca analisar os conceitos que dizem respeito à origem do Brasil, sua estrutura colonial e as matrizes étnicas que compõem sua formação social. Para traduzir essa narrativa sobre a origem nacional, analisei os conceitos de Descobrimento, Feudalismo, Indígena e Negro. Num segundo momento analiso a correlação entre os conceitos de independência e dependência na experiência histórica de emancipação do Brasil perante Portugal.

6. O descobrimento e o sistema colonial

Conforme proposto em seu primeiro volume, a *HN* tinha como objetivo reexplicar a história do Brasil a partir de outras bases conceituais, superando a “decoreba” pura e

simples dos manuais escolares vigentes da época¹⁸. A obra de Vicente Tapajós, *A História do Brasil* (1960) é a expressão maior desta visão memorialística e fatural sobre a história. Cabe ao aluno compreender a conquista portuguesa por meio do conceito de descobrimento e da chegada das naus portuguesas no futuro território baiano. O fato é descrito a partir de uma narrativa novelística, como podemos perceber no trecho selecionado:

O descobrimento. A 21 de abril começaram a aparecer sinais de terra. Eram *botelhos e rabos d'asno*, sinais conhecidíssimos e que estão mencionados em todos os antigos roteiros. Ésse botelho de que fala Caminha “*é o nome geral dessa balsa ou cipoal a que também chama manta de bretão e corriola; também uma das plantas característica a trompa – “pau com muitas raízes em uma das pontas, como esclarece o “Roteiro de Aleixo da Mota”, depara-se nas proximidades do Cabo da Boa Esperança”* – escreve João Ribeiro, em “O Fabordão”. Conhecedores dos mares, os portugueses, prevendo terra próxima, continuaram a viagem, sempre para sudeste, até que, no dia seguinte, quarta-feira do oitavário da Páscoa, pela manhã toparam com outros sinais de terra próxima (aves chamadas *furabuchos*), e à tarde foi avistado um monte a que Cabral chamou Pascoal. Qual seria o nome da terra, da ilha atingida? Cabral lembrou-se de sua missão, não da comercial ou guerreira, mas da religiosa, em que era verdadeiro cruzado. E Terra de Vera Cruz ficou sendo a região descoberta (Tapajós, *idem*, p. 24).

De acordo com o trecho e com a elaboração global da obra de Tapajós, cabe ao aluno aprender as datas e os eventos relevantes, temperados com alta dose de romantismo novelístico. A narrativa se propõe até mesmo a dramatizar a psicologia de Cabral, demonstrando que a opção pela escolha do nome seria de cunho religioso. As razões econômicas e culturais de maior profundidade no processo de “descobrimento” não são razão de ser na obra de Tapajós.

A HN é enfática ao contrapor-se a tal perspectiva. Logo no início de um de seus volumes sobre a história do Brasil, apresenta-se um profundo incômodo com a história como uma série de “biografias excepcionais” e psicologizantes:

No artigo que estamos comentando assim é resumido o citado método: ‘Ler o título de nomeação Cabral para o comando da expedição. Mostrar relato de Cabral, apresentando resumo biográfico do descobridor. Daí partir para a viagem e o Descobrimento. Prosseguimento da viagem para as Índias. Desprestígio de Cabral perante o rei. – Conclusão, que pode ser tirada pelos alunos: o Descobrimento do Brasil foi o único fator realmente importante da vida de Cabral’ Este é, realmente, o método mais contraditório em nossos compêndios, responsável por uma visão restrita, superficial e falsa, na sua

¹⁸ Triste perceber que manuais e apostilas que preparam concurreseiros nos concursos públicos ainda tentem matematizar o conhecimento histórico, geográfico e de línguas da maneira mais cristalizada e artificial possível. Nos exames e provas atuais, a exigência em se decorar fórmulas de ortografia e de exigir que o candidato tire fotografias simplórias do território brasileiro e diga o número de estados que a república brasileira teve e tem atualmente ainda é a via de regra. Ou seja, a crítica formulada pelos nacionalistas de ontem não é letra morta nos dias de hoje.

essência, daquilo que é fundamental no estudo desse assunto. Habitua-se o estudante a ver na história uma série de biografias de homens excepcionais, dissociados da sociedade e da época em que viveram e atuaram como que autoexplicáveis (SANTOS et.al., 1965, p. 6)

Apesar da pluralização de recursos, conteúdos relacionados ao “Descobrimento do Brasil” ainda partiam como centro da análise a figura biográfica de Pedro Álvares Cabral. O culto à celebridade histórica ainda era a via de regra na cultura histórica formulada para jovens brasileiros. Portanto, a HN teria como objetivo superar os “preconceitos históricos” trazidos por essa vertente dominante. O recurso teórico e metodológico de análise da História do Brasil tem como pressuposto, no livro didático isebiano, uma visão de totalidade histórica, pautada na relação entre o nacional e o que tradicionalmente se entende por História Geral – identificada com a história das nações europeias:

Menos deturpada, embora igualmente incompleta, é a exposição tendo como centro o empenho de Portugal na busca do caminho das Índias’, pois tende a isolar Portugal do contexto europeu, tornando-o, assim, historicamente incompreensível. Em nossos compêndios, esta forma de ver o problema decorre da precariedade de conhecimentos de *História Geral*, comum em nosso meio, em oposição à superabundante erudição em matéria de fatos e bibliografia luso-brasileiros. É uma forma de encobrir tais deficiências. Como se fosse de fato possível uma História de Portugal ou do Brasil fora do mundo, isolada no tempo e no espaço (Ibidem).

Afinal, para o manual escolar em questão, qual é o sentido atribuído à *História Geral*? A resposta é de bate-pronto: “Geral” no desenvolver da análise remete a universalidade do conhecimento, somente possível se incluso o “europeu” e a perspectiva de totalidade desenvolvida no Velho Mundo. Por isso, provavelmente, não se percebe um questionamento do termo “Descobrimento” no decorrer da obra.

O manual didático em questão vive, em seu seio, uma contradição inerente: a de problematizar a história da formação social brasileira tendo como referência aspectos mais amplos – o povo, a história econômica e política – e que fossem um contraponto à história ensinada no país até então, biográfica e altamente individualizada. No entanto, percebe-se que o arcabouço intelectual reivindicado – com elementos de articulação entre o marxismo e o pensamento desenvolvimentista – tinha consigo determinados postulados eurocêntricos utilizados como recurso para a *tradução* destes eventos dentro de uma circunscrição própria.

Diante deste cenário, reivindico o pensamento do indiano Dipesh Chakrabarty. Parafraseando-o, pode-se dizer que a escrita da história no período pós-colonial possui

consigo um movimento dialético irresoluto. Quanto mais se tenta explicar determinada realidade histórica a partir dos pressupostos científicos, moldados e trazidos de realidades europeias-ocidentais outras – demonstrando sua *necessidade hermenêutica* –, tal olhar epistêmico viu-se diante de uma possibilidade crítica que os situa, tanto objetivamente quanto subjetivamente, como *inadequado* (2000, p. 26-27-88). Em síntese, pode-se dizer que os manuais da HN convivem com o fenômeno de *provincialização da Europa* na sua narratividade.

Não somente os termos utilizados como “totalidade” e “descobrimento” compõem a terminologia universalista que, de certa maneira, provincializa o devir histórico europeu e tenta encaixá-lo numa formação social distinta do Velho Continente. Percebe-se que o conceito de feudalismo é a peça-chave para atribuir uma base que projeta a evolução das formações sociais do Brasil a partir de uma sucessão, por etapas, de *modos de produção*. A origem feudal estaria demarcada desde o nascimento das capitâneas hereditárias, tendo o donatário como agente principal da reprodução do feudalismo em nome da Coroa Portuguesa na colônia:

Como representante da autoridade real na Colônia, autoridade máxima, portanto, o donatário recebia uma série de direitos, como o de nomear certo número de funcionários (tabeliães, por exemplo), fazer justiça, participar em determinados lucros (redizima do ouro e pedras preciosas, vintena do pau-brasil, etc.), distribuir privilégios de montar engenhos, direito para vender na metrópole anualmente certo número de indígenas como escravos, etc. Assim, a responsabilidade da administração, bastante extensa por sinal, recebia, em equivalência, uma soma de vantagens que colocaria o donatário em nível superior aos que para aqui viriam como colonos [...] Dentro desse sistema, o donatário desempenharia papel destacado, pois se constitui (pelo menos no princípio em verdadeiro senhor, o que levou muitos autores a considerar como feudal o sistema aqui criado). (Ibidem, p. 68).

O debate sobre a hipótese do feudalismo divide a opinião de especialistas em Historiografia do Brasil Colonial. Percebe-se que a arena intelectual formuladora dos conceitos e narrativas sobre o tema questiona determinados traços advindos desta tese, cuja origem remete às teses marxistas divulgadas pela IIIª Internacional e por intelectuais comunistas, dentre eles o próprio Nelson Werneck Sodré, que as utiliza de forma explícita (REIS, 2012, p. 165-167).

Ainda segundo José Carlos Reis:

Os intérpretes nacional-burgueses são radicalmente críticos e “redescobrem” o Brasil, percebendo-o agora como uma cultura dominada, heterônoma, amorfa, inautêntica, ornamental, com um complexo de inferioridade colonial. E isso porque a sociedade brasileira é dominada pelo bloco oligárquico-agrário mercantil aliado ao imperialismo, que se opõe à industrialização brasileira, buscando manter o *status quo* semicolonial,

semifeudal e primário-exportador. Estes se ufanam porque querem garantir a continuidade do “mundo que o português criou”. Os outros são céticos e críticos em relação a esse mundo neoportuguês, mas otimistas com relação ao mundo brasileiro que querem construir: moderno, industrial, desenvolvido, autônomo, urbano e, finalmente, socialista. A estratégia que o PCB e Sodré criaram para a construção deste mundo é que, talvez, fosse excessivamente otimista, ingênua: a liderança do bloco revolucionário seria da burguesia nacional, a burguesia industrial nascente, voltada para o mercado interno, nacionalista, progressista. Além do PCB, tais teses eram também defendidas, com variações, por outros grupos como o Iseb, ao qual Sodré também pertenceu, e a Cepal (Pereira, 1979) (2012, p 167-168).

Pode-se dizer que um provável consenso da historiografia econômica a respeito do divisor de águas desse debate tenha sido um possível transplante mecanicista feito pelos defensores da tese de um modo de produção feudal no Brasil. Segundo Ciro Flamarion Cardoso, as interpretações do autor compunham uma vertente defensora de uma “obsessão plantacionista” voltada para as dinâmicas externas (1990, p. 69).

Outra tentativa de tradução da realidade específica a partir de categorias europeias diz respeito aos povos originários na HN. O indígena é tratado abstratamente de forma homogênea, situado dentro da dialética das etnias impostas pela Coroa portuguesa. No entanto, na opinião dos historiadores isebianos, os indígenas eram membros de “comunidades primitivas” (p. 73). Há aqui uma identidade entre os materiais isebiano e conservador, que também rotula as etnias indígenas como “tribos selvagens” (TAPAJÓS, *Ibidem*). Mesmo nos materiais conservadores, existe uma preocupação prévia na descrição das diferentes tribos espalhadas pelo território e suas diferenças étnicas e culturais (*Ibidem*, p. 108-109).

Apesar das determinações semânticas e antropológicamente controversas, é interessante notar que, mesmo situando os indígenas como primitivos, o material isebiano busca desconstruir determinadas teses evolucionistas e racistas da época nas quais o indígena é visto como um “preguiçoso”:

O fracasso inicial do indígena em face do exigido pelo colonizador serviu para desenvolver concepções errôneas a seu respeito. A mais difundida refere-se à ‘preguiça’ indígena, que muitos estendem ao homem brasileiro. Interessados em justificar, por meios pouco lícitos, a reação do natural da terra contra o colonizador, esquecem-se, no entanto, de mencionar as alterações (para pior) surgidas no comportamento social dos indígenas (*ibidem*).

Não somente o indígena, como as inferências sobre o caráter preguiçoso do negro africano – trazido à força pelo conquistador português – também é objeto de análise crítica:

Situado na base da sociedade, razão de seu desenvolvimento, o negro, contrariamente ao divulgado, não aceitou pacificamente sua exploração. A teoria de que o negro assistia de modo pacífico ao desenrolar dos fatos, de que enxergava no senhor um protetor, não pode, regra geral, ser aceita. O negro como homem explorado, maltratado, não pode ser reconhecido na figura do ‘preto velho’, símbolo da compreensão e acatamento à autoridade senhorial. Muitas oportunidades surgiram, ao longo de nossa história, para demonstrar a reação do negro contra a sua situação. Apresenta-se a República dos Palmares como exemplo único de rebeldia. Em verdade, os ‘quilombos’ ocuparam vários séculos e várias áreas. Palmares foi maior, por sua expansão e sobretudo por sua organização, mas não caso extraordinário no quadro colonial (Ibidem, p. 83).

O texto busca, desmistificar, sob o prisma de uma intenção nacionalista, os pressupostos conservadores e coloniais a respeito da configuração histórica do povo brasileiro. Mesmo falando de um passado remoto e temporalmente distante, ele borbulha os sentidos do seu contexto, sintetizados na questão nacional.

Diante do quadro exposto, não podemos afirmar que a narrativa de um feudalismo brasileiro implica, necessariamente, em consolidar uma narrativa conservadora de raiz eurocêntrica. Mariátegui – intelectual marxista que, nos anos 20, foi opositor ferrenho às visões da IIIª Internacional sobre a realidade latino-americana – defendeu em seus *Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana* a existência de relações feudais no continente. Partindo de uma perspectiva contrária às visões lineares e evolucionistas, defendeu a existência de um *comunismo tahuantisuyo*, antes mesmo da chegada do conquistador espanhol no continente, provando a possibilidade de se ter uma narrativa marxista, de conteúdo nacional, não-linear e anti-evolucionista, que dialogasse empiricamente com as fontes históricas de época:

Daí o problema da formulação polêmica, pela qual Werneck Sodré se expôs a tanta e tão veemente crítica, do feudalismo no Brasil. Sobre esse ponto, é preciso formular dois esclarecimentos preliminares. Em primeiro lugar, a idéia de feudalismo fora da Europa não foi invenção do autor, tendo sido opinião de Mariátegui em relação à América Latina na década de 1920 e tema depois muito debatido na de 1950 por vários autores deste continente. Nessa época ainda, quando da famosa controvérsia sobre a ‘transição ao capitalismo’ na Inglaterra, historiadores marxistas respeitáveis como Dobb e Sweezy abertamente afirmavam que o feudalismo europeu era um caso específico de um fenômeno mais amplo, e a eles se reuniu o historiador Takahashi, falando do feudalismo no Japão. Werneck Sodré estaria apenas aclimatando o conceito à nossa realidade (GRESPLAN, 2007, p. 205).

O que a interpretação narrativa nos mostra é sua inflexão contemporânea, resultado de uma ávida necessidade vista pelos proponentes isebianos, de integrar a História do Brasil no movimento histórico universal. As relações entre o particular e geral sofrem conflitos que buscam superar as antigas noções anedóticas dos manuais escolares então confrontados. A expressão conservadora desta visão sobre a conquista espanhola é

a obra de Borges Hermida *História da América* (1961). Caberia ao aluno aprender sobre as viagens de Cristóvão Colombo no continente (Idem, p. 44-46). A perspectiva na obra é, portanto, radicalmente eurocentrada. Além de não estabelecer as relações entre passado e presente, lógica tão cara ao historicismo desenvolvimentista brasileiro assumido pelos materiais isebianos.

7. A Independência do Brasil

O material isebiano e seu “sotaque cepalino” tem, na pedagogia nacionalista do entendimento sobre a independência do Brasil, suas formulações mais férteis no que diz respeito à promoção de um historicismo desenvolvimentista. Procurando analisar o Brasil à luz de um método que combina o marxismo clássico e o pensamento desenvolvimentista, a HN estabelece uma clara dissociação entre as duas dimensões. Com o intuito de reforçar a tese de que a nação viveu, mesmo após a independência, sob uma “estrutura colonial”, foi necessário mostrar que, sem a mudança nas relações sociais de produção – escravocrata e senhorial - o Brasil só trocaria, naquele contexto, os sócios maiores do chamado Pacto Colonial.

A condição de colônia, que mantivemos com Portugal, continuávamos a manter, agora, com a Inglaterra. Seus reflexos no plano social e político são diretos. É o que expressa um pesquisador: ‘mas o mercado mundial e os seus preços, permanece o árbitro todo poderoso de seus conflitos; e esta dependência do mercado mundial é o fator determinante de sua economia’ (Ibidem, p. 108)

Com isso, é caro ao pensamento isebiano o conceito de independência, uma vez que sua antítese –a dependência – pode conviver sincronicamente com ela no tempo histórico. Se a estrutura agrária é a condição objetiva de nossa dependência, é ela também que contribui para a lógica de “deterioração da transferência de preços”, mantra cepalino proposto por Raul Prebisch e, aqui, ensinado como elemento cultural da pedagogia nacionalista para jovens alunos:

Em todos os tempos, as economias de tipo colonial estão sujeitas a esse mecanismo de transferência de renda das nações menos desenvolvidas para as mais desenvolvidas. Pela queda dos preços opera-se verdadeira sangria das riquezas de uma nação em benefício de outra. É o que se dá, em nossos dias, no Brasil (IBIDEM).

A queda dos preços nada mais é que o fenômeno apontado pelo economista argentino da balança comercial desfavorável. E, como solução para a antítese colonial, a “substituição de importações” aparece como horizonte histórico viável para as repúblicas latino-americanas. No caso brasileiro, era necessário romper com essa correia de transmissão, valorizando o setor produtivo-protetionista industrial, em detrimento do livre comércio operado pela monocultura oligárquica e escravocrata imposta mesmo após a independência, e seguido à risca durante o segundo império.

Por parte dos materiais conservadores, percebe-se uma visão factual sobre a independência brasileira. Não se problematiza a história a partir de questões econômicas ou sociais mais amplas. Cabe somente analisar a atuação da figura de grandes políticos, como José Bonifácio e Dom Pedro I na sua epopeia pela independência (TAPAJÓS, op.cit). Por fim, o importante é que o aluno encarne a biografia das elites, sem qualquer reflexão conceitual mais abrangente.

Importante lembrar que, para o pensamento desenvolvimentista, o estágio do capitalismo no início do século XX tinha uma demarcação, a nosso ver, leninista. Falava-se em um estágio cuja peculiaridade se dava pela monopolização do capital em grandes trustes e oligopólios advindos das nações cêntricas. Nesse sentido, inaugura-se um novo estágio, onde haveria não somente uma luta do proletariado contra suas perspectivas burguesias nacionais, como também uma contradição fundamental no plano internacional, estabelecida pela divisão entre os centros, as periferias e os povos coloniais ainda existentes no planeta.

Essa contradição fundamental era o principal antagonismo identificado pela teoria da dependência e pela ideologia do desenvolvimento nacional. Em um grau mais amplo, assumia-se a hipótese de existirem, nesse estágio do capitalismo, uma fecunda burguesia industrial interna que, em aliança com o povo trabalhador, estabeleceria uma aliança rumo à Revolução Nacional-Democrática, algo próximo das teses formuladas pelo Partidão ao final dos anos 50 (LOURENÇO, IBIDEM). O tempo do progresso e da emancipação econômica adviria desta aliança:

O final do século XIX é caracterizado como a época do aparecimento de uma nova fase do capitalismo: o Imperialismo. As crises sucessivas iniciadas na metade do século marcam a decadência das pequenas indústrias que vão progressivamente dando lugar aos grandes monopólios que se formam a partir do domínio exclusivo de determinado setor econômico. Assim como fôra a primeira a entrar na era industrial, a Inglaterra, por isso mesmo, é a primeira a se transformar em nação imperialista [...] Se a primeira metade do século XIX fôra constituída por um esforço no sentido de adaptação ao mundo capitalista ocidental, a segunda encontra o Brasil integrado nele. Nesta nova fase, os aspectos de

integração econômica do Brasil ao mundo capitalista desenvolvido vão cada vez mais se afirmar (1964, p. 60-61).

Ora, se em termos de performance a ideia de uma revolução brasileira exigiria a aliança controversa entre burguesia nacional e proletariado, qual deveria ser a estratégia narrativa, em pormenores, para que tal ato fosse cientificamente explicável? No caso brasileiro, a HN retoma os meados do século XIX e encontra um importante símbolo para sua luta: o Barão de Mauá.

O “espírito empreendedor” de Mauá merece um parêntese, mesmo em uma coleção cuja finalidade era a de combate às biografias. Os autores explicam a sua trajetória como importante empresário durante o império de Dom Pedro II. A narrativa também ressalta a maneira com que a política livre cambista assumida pelo império foi um dos motivos que levaram à falência do “pioneiro da industrialização” brasileira. A produção do estaleiro de Ponta de Areia é tido como uma de suas grandes obras. Além delas, ressalta-se os empreendimentos ferroviários aplicados com seu capital em parceria com a praça londrina na região do Amazonas (1964, p. 38-40-42).

A narrativa demonstra as limitações da política livre-cambista defendida pelo setor agrícola ,determinando uma oposição entre escravocratas e Mauá. A política de “abertura” defendida por adversários à política industrial é tratada com grande ênfase na coleção. Para ela, o regime escravista estabelecia uma grande aliança entre o “latifúndio-capital estrangeiro” contra Mauá (Ibidem, p. 41).

Na opinião do livro, a derrota de Mauá era apenas a “primeira batalha”, o “*primeiro round*” a ser travado:

Porque a luta de Irineu Evangelista de Souza é indubitavelmente o primeiro ‘round’ de uma batalha ainda travada em nossos dias, com a nossa participação. A diferença é, aliás, precisamente esta: na metade do século XIX foi um combate isolado, no qual o fundador da Ponta da Areia sozinho representava o progresso em choque com as forças da estagnação, e, hoje, o combate pela industrialização em bases nacionais, contra o ‘essencialmente agrícola’, é a bandeira de luta que congrega milhões de brasileiros. Inverteu-se a posição, numa palavra: começam a ficar em minoria as forças do atraso e ampliam-se as do avanço (Ibidem, p. 45).

Atraso versus Avanço. A burguesia nacional expressa na figura de Mauá como o ensaio performático de uma luta a ser travada em outra correlação de forças, rumo à emancipação do Brasil e a possibilidade de se industrializar autonomamente. Esse era o fio da história a ser assumido pelo tempo da dependência, tendo em Mauá essa prefiguração da luta pelo progresso.

Em suas conclusões, a HN promove esse grande entrelaçar de épocas. Demonstra que, em sua visão, o tempo histórico da dependência advém de uma estrutura colonial vigente, cuja derrocada poderá ser feita no presente de então. O tempo da dependência, nesse sentido, além de necessitar de um artefato conceitual advindo do continente europeu, obedece aos termos da longa duração. No entanto, trata-se de uma duração a ser vividamente rompida. O “agora” de então demonstra uma pretensão muito maior de rompimento do que o “agora” que escrevo nesse exato momento:

Estes e outros problemas foram adiados para os nossos dias, quando se colocam soluções com as reformas de base. A luta que se travava pela emancipação nacional, pela emancipação do trabalho, era feita desordenadamente, contando apenas com alguns defensores isolados. Ainda não nos libertamos do subdesenvolvimento, do analfabetismo, da miséria, porque ainda permanecem as mesmas causas: o latifúndio e a exploração do país pelo capital estrangeiro. Há, entretanto, no momento atual, uma diferença fundamental, que é a luta das forças mais representativas do povo brasileiro pelas reformas de base e contra a submissão ao capital estrangeiro. Esta é a grande diferença e só ela faz crer que as forças do progresso sairão vencedoras (Ibidem, p. 72-73).

Apesar do entusiasmo proferido, o ano de 1964, data de publicação da coleção e, conseqüentemente, o aborto deste projeto a partir da intervenção do setor americanófilo dos militares e sua aliança com os setores empresariais dominantes, manteve as tensões e grandes contradições denunciadas tanto pelos autores do HN quanto aos formuladores do conceito de dependência e desenvolvimento no Brasil. O Brasil conseguiu instituir uma política de substituição de importações por meio de um desenvolvimento autoritário na indústria de base.

No entanto, a antítese do pensamento da dependência – a emancipação nacional ou o desenvolvimento autônomo, dependendo do autor e sua obra – conseguiu de fato demarcar uma presença concreta no que diz respeito à razão de Estado da época? Podemos afirmar categoricamente que a pedagogia nacionalista brasileira foi emancipatória? Ou reafirmou a longa duração da dependência, se submetendo mais uma vez aos desejos e interesses de seus “pais abusivos”?

8. Considerações finais

As traduções da realidade brasileira a partir de conceitos europeus não poderia ser feita de outra maneira. Demarcou a sua própria necessidade de existência desta constelação conceitual, uma vez que seu vocabulário consolidou e conformou a história

intelectual do Brasil. Nesse sentido, entender a provincialização da Europa nos manuais escolares e na história intelectual não pode partir do pressuposto de negatização da ciência. Não se trata de ter como arquétipo-síntese para a produção do conhecimento histórico um Policarpo Quaresma, obcecado com a busca de uma origem pura e inalcançável sobre o ser brasileiro. Ou, dialogando com o conceito sugerido por Robert Young, não se trata de consolidar um nacionalismo provinciano (2001).

Situando os intelectuais que produziram a HN, não posso situá-los como conservadores, simples dogmáticos ou doutrinadores a priori. A criação de uma “Reforma de Base no saber histórico” surge em um contexto de crítica ao historicismo tradicional advindo de materiais didáticos do início do século XX. O ISEB foi uma usina de pensamento criativo, onde a questão nacional assumiu diversas dimensões epistemológicas: sociológicas, filosóficas, econômicas, políticas e históricas. Além do fato de ter sido, conforme observamos, um ambiente de clara heterogeneidade e plural. Por isso, recorri a delimitação do campo de investigação ao pensamento intelectual das esquerdas. E, especificamente, das esquerdas que tinham como preocupação a questão nacional e a produção de substância temporal por meio da ideia de dependência.

Os isebianos, cepalinos e aqueles vinculados às teorias da dependência foram referência na luta contra o subdesenvolvimento e o atraso brasileiro. Tais perspectivas enquadram estes intelectuais na insígnia do desenvolvimento autônomo do Terceiro Mundo, tendo como eixo central a reflexão sobre a história nacional. Percebe-se que o esforço destes autores em consolidar uma análise histórica por meio de um pensamento autêntico e libertador não pode ser investigado a partir de uma dialética maniqueísta e, conseqüentemente, cristalizadora de suas posições teóricas. Trata-se de perceber as linhas de investigação que elucidam a narrativa sobre o passado e de que maneira elas influem em categorias que, por princípio, possuem consigo uma utopia libertadora advinda das sociedades pós-coloniais.

Feita a análise do período em questão, cabe analisar o processo de ruptura da experiência democrática brasileira, a partir dos materiais de Moral e Cívica produzidos no contexto da ditadura militar. O contraste histórico entre os dois momentos condicionou e afirmou uma posição conservadora sobre a escrita da história nacional no ensino. Conseqüentemente, o eurocentrismo se apresenta como grande ideia força. Diferentemente da experiência democrática em que o nacional se encontrava em um dilema, o que se vê nos materiais de Moral e Cívica é a concretização mimética do eurocentrismo como condutor para a interpretação do Brasil.

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS CONSERVADORAS E O SEQUESTRO DO FUTURO: OS MATERIAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (1970-1972)

1. Introdução

O presente capítulo faz uma leitura crítica dos materiais de Educação Moral e Cívica. Entendendo-os como materiais que produzem um sentido temporal e pedagógico para jovens e alunos, enquadro-os não somente como materiais didáticos, mas também como artefatos culturais (CHOPPIN, 2008) de ensino de uma “filosofia da história”, uma vez que os materiais de Moral e Cívica buscam oferecer uma substância prático-temporal para os conceitos da modernidade brasileira e seus aspectos culturais.

Selecionei para essa investigação os conceitos de cidadania, desenvolvimento, progresso, nacionalismo, patriotismo, democracia, modernidade, cidadania, civismo, “raças” –identidades étnicas, mais precisamente– e nação. Percebe-se que a seleção dos conceitos tem como pressuposto sua historicidade moderna. Algo que, portanto, me levou a refletir sobre o lugar da experiência europeia e ocidental na narrativa desses materiais.

Selecionei dois volumes para a realização deste capítulo, cada um deles destinados a públicos juvenis distintos (equivalentes ao que chamaríamos hoje de ensino fundamental e médio): o *Moral e Cívica* de Néelson Barbosa e *Educação Moral e Cívica na escola Média* de Edília Coelho Garcia. Ambas as publicações são de 1970 e 1971, respectivamente – contexto histórico conhecido pelo seu embrutecimento autoritário.

Dos mais de 40.000 resultados no Google Acadêmico com as palavras-chave “ensino de história” e “moral e cívica” analisei 39 páginas do site, que conta com uma média de dez arquivos por página. Sendo assim, produzi uma amostragem de 400 artigos, dissertações, monografias e teses e encontrei 12 trabalhos que dizem respeito ao tema. Destes 12, somente três deles procuram fazer uma abordagem disposta a refletir sobre os sentidos dados para determinados conceitos políticos e identidades culturais. Dentre eles, me foi de grande utilidade o trabalho da professora Juliana Filgueiras e sua dissertação de mestrado sobre a história da disciplina de Moral e Cívica entre 1969 e 1993 (2006). Filgueiras fez um esforço importante de mapeamento destas obras.

Também fiz uma pesquisa no acervo do Banco de Teses e Dissertações da CAPES para refinar a amostragem. Utilizando as palavras-chave “Moral e Cívica” encontrei 71 resultados de teses e dissertações sobre o tema. Destes, somente nove foram publicações vinculadas à área de história. A maioria da amostragem (cerca de 50 publicações) fazia parte dos programas de pós-graduação em educação. Ao realizar esse levantamento, encontrei dois trabalhos que poderiam se enquadrar no campo da análise dos conceitos: o trabalho de Fernanda de Paula Gomides sobre o conceito de cidadania (2015) e o de Marcia Regina dos Santos (2015), que procura analisar um destes manuais e seus conceitos.

2. Moral e Cívica como materiais de Filosofia da História.

Qual é o conceito de história dos materiais de Moral e Cívica? Quais são os sentidos atribuídos para as dimensões de passado, presente e futuro? Tais questões são transversais a todos os temas e conceitos desse material. Cada categoria prescinde de uma forma e uma função do conhecimento histórico como base para a geração de uma substância semântica específica. Conforme sugerido por Jorn Rusen, diferentes experiências históricas servem como ferramenta para a atribuição de uma orientação prática no tempo (2014).

Anterior à discussão mais substancial a respeito de uma possível razão histórica envolta nos materiais de moral e cívica, é necessário refletir sobre o termo “filosofia da história”. Entendo-o como um campo de reflexão intelectual circunscrito nos estudos da história da historiografia, cuja proposta se destina a refletir, no caso específico dos materiais e fontes analisadas, às formas de escrita da história e os seus sentidos temporais (SIMON, 2019).

Entender a Filosofia da História no caso em questão não pressupõe simplesmente taxar os materiais de Moral e Cívica como manuais inseridos numa teleologia ou linearidade temporal. Mesmo que seja o caso, uma vez que o contexto e as categorias e conceitos que fazem parte do material levem a uma conclusão que os enquadre dentro do espectro “historicista”, o trabalho do “teórico da história” (SIMON, Idem) em questão é de perceber as estratégias de substância das dimensões temporais passado/presente/futuro, as experiências históricas que inspiram a visão de mundo dos autores e seus condicionamentos ideológicos.

Tentei seguir as recomendações de Bevernage ao entender o processo de como a “história é feita” (2012, p. 177), para além dos enquadramentos maniqueístas e restritos de certa prática acadêmica no campo da história da historiografia. Em suma, o objetivo deste trabalho é o de compreender a performance do discurso histórico (BEVERNAGE, Idem) nos materiais de Moral e Cívica.

Os materiais de Moral e Cívica se enquadram dentro daquilo que Oakeshott chamou de interpretação prática – ou utilitarista – do passado histórico (OAKESHOTT, 1962, p.143 Apud. MUDROVIC, 2015). Para os autores da época e seus respectivos condicionantes de meio, a história deveria produzir uma relação de causa e efeito, contribuindo assim, para a consolidação viva do passado no presente. Para Mudrovic, o conceito de história forjado a partir da causalidade assume uma retórica de *passado como moral* nas suas questões presentes, gerando com isso uma carga moral e ética no trato com o objeto histórico (2015, p. 13).

Para Marcia Regina dos Santos (2015), os materiais de Moral e Cívica instituíam normas de civilidade que procuravam aculturar os alunos através de uma direção única de valores. Para a autora, a Moral e Cívica vislumbrava a formação do ser a partir de um ideário normativo homogêneo. Nesse sentido, “As lições incorporadas à vivência poderiam evitar certos tipos de transgressões ao comportamento esperado, construindo uma sociedade mais homogênea e gerenciável do ponto de vista do governo ditatorial” (SANTOS, 2015, p. 495).

Em termos gramscianos, pode-se dizer que a ditadura consolidou seu *condottiero* ideológico-cultural por meio do ensino de Moral e Cívica. A produção de uma visão de mundo prescinde de meios, intelectuais e seus artefatos culturais – nesse caso em específico, a escola, os livros e suas narrativas – para estabelecerem uma *hegemonia*. Para que tal dominância tenha força e capacidade de disseminação, é necessário estabelecer um passado prático disponível e assimilável no seio das novas gerações. Portanto, para se ter hegemonia é necessário substanciar uma narratividade que garanta determinado sentido para o passado. Para isso, seria preciso dar substância a esse passado, era necessário “contar histórias” que fazem parte da nação. Era preciso dizer quem éramos, quais eram nossas origens, nossas diferenças étnicas e identitárias.

Traçar esse passado prático por meio de um conjunto de valores morais daria a possibilidade de circunscrever a nação e a sua “força motriz” subjetiva: o patriotismo. Não somente isso, como também seria preciso apresentar a cautela moral com o “excesso de patriotismo” que poderia descambar em “regimes totalitários” e “comunistas”, como

o nacionalismo. Essa narratividade moral também daria as condições objetivas de alteridade para descrever o que se entendia por democracia, civismo e cidadania. E, obviamente, também trabalharia o sentido prático da organização econômica, o desenvolvimento e o progresso. A escolha desses conceitos e a forma com que são trabalhados não é, obviamente, isenta. Cabe nesse trabalho desvelar em que medida tais escolhas tem suas raízes numa cultura eurocêntrica e colonizadora da história.

3. A mestiçagem como pasteurização das raças. A superioridade do português para o progresso do Brasil.

Para se ter uma dimensão das ideias modernas de desenvolvimento e progresso brasileiros, os materiais analisados estratificam um presente passado (KOSELLECK, 2015) cujo motor se relaciona ao *elemento português*. São os portugueses os representantes dos avanços tecnológicos para a formação do Brasil. Portanto, a ideia de uma narrativa de progresso brasileiro perpassa pela construção de uma hierarquia identitária-cultural, na qual o elemento português é o principal organizador, contribuinte, protagonista e formador da identidade brasileira. Assim descreve Nélon Barbosa a participação do *elemento português* na formação do Brasil:

O Elemento português: foi o que mais contribuiu para a formação do Brasil. Isto se deve ao fato de o próprio desenvolvimento dever-se aos portugueses; aliás, o fato do descobrimento é o resultado do espírito de liberdade e de bravura e da formação cristã que os impulsionaram a lançar-se aos mares, à procura de novas terras. Portugal era na época um dos povos mais cultos. Aos portugueses a formação étnica do Brasil deve a religião cristã católica, a língua e sua unidade no território nacional, as instituições políticas e sociais e organização administrativa (1970, p. 99).

Ao observarmos o trecho escolhido, o elemento sincrético-cultural na formação do povo brasileiro não é explorado. Não há sequer uma menção à Língua Geral. Língua essa que buscava traduzir as línguas indígenas, principalmente o Tupi-Guarani, com a estrutura gramatical portuguesa. O português brasileiro é entendido como um elemento estanque e hierarquizado.

A hierarquia culturalista proposta é um típico modelo de imposição da modernidade eurocêntrica como eixo para as narrativas conservadoras. Percebe-se que a substância necessária para o desenvolvimento do Brasil se dá a partir da “religião cristã católica” e a “língua”. Não somente isso, o português é o agente do “descobrimento”,

fruto do “espírito de liberdade e bravura”, sendo um dos “povos mais cultos” daquela época.

A reprodução da colonialidade do poder se dá pela visão culturalista da narrativa conservadora. Como supõe Frantz Fanon (2004; 2008), o colonialismo depende intrinsecamente da submissão de culturas e raças para a consolidação de estruturas antagônicas, cuja alteridade opera entre o sub-humano e o humano. A reprodução do desenvolvimento colonial do ponto de vista econômico é, na perspectiva de Fanon, também uma reprodução de inferioridade cultural, uma vez que é necessária tal alteridade para a consolidação da dominação do sistema colonial.

Aníbal Quijano também oferece pistas para entender o culturalismo colonial das narrativas conservadoras analisadas. Segundo ele, a colonialidade eurocêntrica do poder estabeleceu não somente uma divisão internacional do trabalho, como também trouxe consigo uma *divisão racial*. Dessa maneira, conforme elaborado por Fanon (Idem; Idem) estrutura produtiva e superestrutura estão imbricadas na necessidade de consolidação da *alteridade racial*. O racismo seria o elemento mental necessário para a divisão entre conquistadores e conquistados. Retomando Quijano:

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera *identidad* de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder'.(QUIJANO, 1993, p. 202)

A modernidade, segundo Quijano, é oferecida como um “espírito” do tempo. A contribuição colonial estaria vinculada diretamente à codificação. A colonialidade assume uma ética moderna, na qual a imposição de culturas e tradições sobre outras etnias é vista como uma forma de educar os outros povos, “primitivos” e subdesenvolvidos. Codificações, portanto, necessárias para consolidar a tradução do poder colonial. O material, portanto, reproduz o padrão de poder da colonialidade eurocêntrica, mesmo após 150 anos de independência política formal do Brasil.

Retomando os materiais investigados, o elemento de unidade brasileira é visto como uma “grande manta” portuguesa sobre os demais povos e culturas. As identidades

sociais e raciais são percebidas de forma estanque, cujo passado não produziu zonas de contato (DIRLIK,1999) e sínteses – mesmo violentas – de incorporação das culturas. Pelo contrário, o português é o fiador da unidade, o grande pasteurizador das diferenças políticas e sociais capaz de construir o Brasil moderno. Nesse sentido, o mito do descobrimento e do desvendar cultural não se aplica ao processo de conquista das Américas. Trata-se muito mais de um encobrimento do outro pela codificação e a estratificação racial, cujo propósito seria a alteridade humana/sub-humana (DUSSEL, 1992).

O romantismo perceptível com relação ao elemento indígena durante o processo de independência e no início da formação republicana do século XX perde o seu “glamour”. Ao indígena é reservado a narrativa dos “povos primitivos”:

Elemento indígena: “levavam vida bastante primitiva e errante; sua cultura atrasada achava-se ainda no período da pedra lascada; sua agricultura era rudimentar, e prendia-se apenas à plantação do milho e da mandioca; viviam quase que só da caça e da pesca. As contribuições dos indígenas na formação do brasileiro prendem-se as numerosas crenças, *ao culto aos heróis*; à imaginação fértil; à nomenclatura rica, de animais, de plantas e de lugares (Idem, p. 98).

“Crer”, “cultuar heróis” e ter “imaginação fértil”: essas são as contribuições de uma etnia considerada inferior e menor se comparada ao *elemento português* descrito por Nélson Barbosa. Todos os elementos positivos destacados pelo autor sobre os povos originários se relacionam com a estratégia discursiva necessária para a narrativa conservadora-patriótica.

Uma vez que a orientação prática oferecida se baseia num passado nostálgico presentificado a partir da rememoração afetiva de heróis – a maioria dos destacados, em grande parte, brancos e vinculados ao elemento português, por sinal. Não somente isso, como a valorização do “crer” também é substância importante para a contribuição do indígena para a expansão da fé católica no território brasileiro.

A descrição do elemento indígena aponta para a assimetria do europeu na sua relação com os povos originários. Se para o indígena resta o culto e a consolidação de estruturas narrativas ausentes de razão, ao europeu cabe a inteligência e o desenvolvimento da história. Nesse sentido, o europeu é o grande receptáculo de privilégios epistêmicos na sua relação com o resto do mundo (SETH, 2013).

No que diz respeito ao elemento negro, percebe-se o mesmo evolucionismo utilizado para descrever os indígenas. Contudo, ao que parece, o material tenta colocar a cultura negra como “mais desenvolvida” em termos da técnica pecuária e agropecuária com relação aos povos originários americanos-brasileiros. Somado a isso, o negro é identificado como a força bruta de trabalho da história do Brasil, a “grande maioria da população”:

Elemento negro: os portugueses, a exemplo de outros povos, praticaram o comércio de escravos, transportando-os diretamente da África para o Brasil. Assim, desde a segunda metade do século XVI até a promulgação da Lei Áurea em 1888, o negro foi o sustentáculo da economia brasileira em seus principais ciclos: o da cana-de-açúcar, o da mineração, o do algodão e o do tabaco. Em todo êste (sic) período grande foi a influência exercida pela cultura mais desenvolvida do negro que já conhecia técnicas de agricultura e de pecuária mais aperfeiçoadas. Por três séculos a influência foi contínua e intensa, uma vez que os negros constituíam a maioria da população e conviviam com os brancos em tôdas as suas atividades; assim foi que herdamos deles muitos costumes, ritmos, danças, tipos de alimentação, inúmeras crenças e um rico vocabulário de origem africana (Ibidem, p.98).

É possível perceber o quão fundamental é para a constituição das estruturas étnico-raciais propostas no livro uma narrativa de sentido temporal quase imutável, especialmente sobre os indígenas e negros. O negro é partícipe em todos os grandes ciclos econômicos, porém nada se diz a respeito das transformações sociais deste sujeito ao longo do tempo e sua luta contra a escravidão. Dessa maneira, uma narrativa que procura a reificação produz uma estratégia importante para as orientações temporais de sentido conservador. Ela é importante para a constituição de estereótipos e “tipos ideais” sobre os grupos sociais.

Nesse sentido, de que maneira a mestiçagem é justificada? É possível observar uma hierarquia cultural onde o português é superior aos *elementos indígena e negro*? Em que medida o próprio significado de mestiçagem não estaria comprometido? O branqueamento poderia ser a outra face da ideia de miscigenação?

Silvio Romero. A resposta desses materiais para a mestiçagem brasileira vem de um dos principais proponentes do branqueamento do início do século XX. A raciologia é utilizada aqui como peça de instrumento científico para justificar a miscigenação. A perspectiva adotada é a de encobrimento das etnias menos desenvolvidas pelo elemento português: “sabe-se que, na mestiçagem, a seleção natural, ao cabo de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais numerosa, e entre nós a mais numerosa das raças puras, pela imigração europeia, tem sido e tende a sê-lo a branca” (Silvio Romero) (Op.Cit, p.

99). Nesse sentido, o material de Moral e Cívica de Nelson Barbosa demonstra afinidade com a retórica darwinista-social do início do século XX para descrever o desenvolvimento cultural brasileiro.

De acordo com o professor Aníbal Quijano, a codificação taxonômico-racial é a força social do eurocentrismo na América Latina. A imposição de uma autoridade temporal, cuja experiência histórica da Europa ocidental é tratada como excepcional, cria as distinções e os nivelamentos necessários capazes de dar substância aos muitos binarismos analíticos: atraso *versus* progresso; povos selvagens *versus* civilizados; modernos *versus* primitivos; e, por fim, a dialética entre nações desenvolvidas *versus* subdesenvolvidas (1992).

Como se pode perceber, a idade da formulação dos binarismos acompanha a relação originária entre conquistadores europeus e conquistados encobertos. A sistematização de uma escrita nacional brasileira, porém, tem suas especificidades e remontam os tempos de criação do Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro após a independência de 1822. Foi nesse período que o Brasil assistiu à organização de seu presente e a consequente constituição de seu passado (MOLLO, TURIN & NICOLAZZI, 2018).

Em contraste, o material de Edília Coelho Garcia trabalha a miscigenação como um sincretismo étnico-racial. Faz valer, inclusive, exemplos de celebridades do momento para descrever a ideologia da tolerância miscigenada. A partir da historicização moral da vida de Pelé, por exemplo, percebe-se uma diferente perspectiva. Pelé seria o símbolo mais alto da ideia de que no Brasil “não haveria preconceito racial” e que “mesmo âqueles de origem modesta, quando têm valor, podem elevar-se socialmente” (1971, p. 220). Há aqui uma simbiose entre miscigenação e meritocracia como elementos que compõem a ética e a moral sobre a brasilidade.

Para a narrativa conservadora, uma vez que a sociedade é suficientemente tolerante, não haveria espaço para não ser bem sucedido caso houvesse disciplina e o esforço do trabalho:

Desde o início da História do Brasil que esses grupos humanos se misturam, formando um povo *mestiço*. Convém notar que nem os índios, nem os portugueses, nem os negros tinham preocupações de pureza racial. Os grupos humanos eram já, por essa época, bastantes misturados. Aliás, nós nos orgulhamos disto e o propalamos para o mundo inteiro: entre os nossos heróis existem homens de todas as raças (GARCIA, Idem, p. 227)

A miscigenação estaria orientada, provavelmente, por uma narrativa que procura aceitar os elementos da democracia racial proposta por Gilberto Freyre. Segundo Ronaldo Vainfas, Freyre passou a entender as diferenças étnicas não mais pelo elemento biologicista e raciológico. Influenciado por Boas, Freyre se propôs a descrever tais diferenças a partir do prisma cultural. Nesse sentido, a miscigenação seria a sincronização de costumes, relações sexuais e de poder entre as três etnias, isentando o elemento português de preconceitos raciais (1999, p. 5-6).

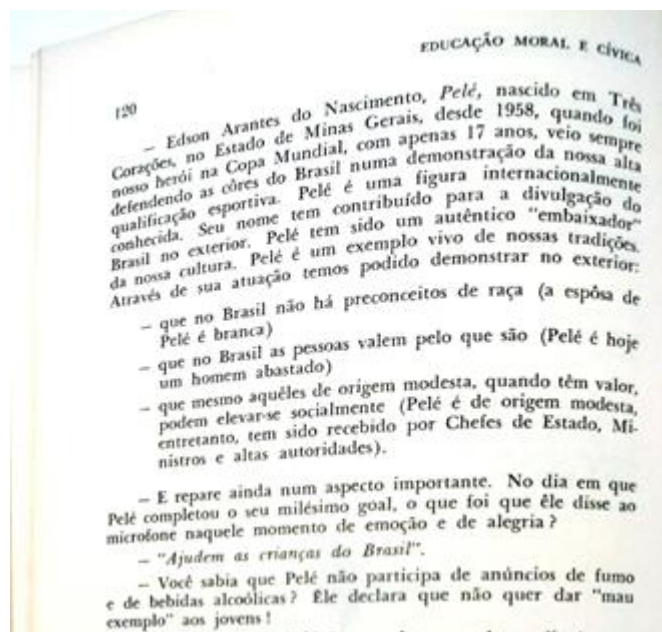
Para a narrativa proposta por Garcia, Pelé é o tipo ideal da civilização brasileira, “embaixador da nossa cultura” e, portanto, um exemplo de cidadania. Em termos temporais, Pelé é o elemento de sentido da estratégia proposta por Garcia. Trata-se de um exemplo para a construção discursiva do *presente futuro* (KOSELLECK, 2014, p. 232) na escrita da história nacional.

Imagem 2: Pelé



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Imagem 3:



Fonte: acervo pessoal do autor.

Tendo como premissa os elementos supracitados, os materiais de Moral e Cívica se veem diante do dilema dos anos 20 e 30 do século passado sobre a escrita da história nacional. Se por um lado a miscigenação é entendida como a possibilidade de branqueamento e encobrimento das identidades inferiores, pauta-se também a narrativa da mistura de raças como um sincretismo cultural que superou as barreiras do preconceito no país. Ambas visões, em alguma medida, consideradas antagônicas no contexto intelectual que foram publicadas. Ambas narrativas são complementares à perspectiva eurocêntrica do desenvolvimento e da narrativa da modernidade estabelecidas nesses materiais.

4. Nacionalismo *versus* patriotismo e o conceito de Nação.

De acordo com a dissertação da professora Juliana Filgueiras, os materiais de Moral e Cívica apresentavam o nacionalismo como “um estado febril do patriotismo” (2006, p. 133). Nesse sentido, haveria um “patriotismo sóbrio”, vinculado à prática da cultura cívica e da formalidade. Na opinião de Filgueiras, os termos produzem diferenças, mas não necessariamente são tratados de forma antagônica.

Tanto na *Enciclopédia de Moral e Cívica* quanto nos materiais escolhidos para este capítulo, percebi um fenômeno semelhante aquele descrito pela professora Filgueiras. No entanto, percebi uma ênfase dada ao nacionalismo como categoria a ser

negada. O nacionalismo é visto como um termo de sentido histórico vinculado às lutas pela descolonização na África e com o projeto trabalhista brasileiro, conforme citado no trecho abaixo:

É preciso que você, jovem esclarecido, não se deixe envolver por propagandas perniciosas. Você precisa saber realmente o que é, o que quer e para onde vai. – Nós procuramos, através dos diferentes capítulos deste livro, mostrar-lhe o que se espera de você como um jovem bem formado. Nós procuramos fazê-lo compreender como é importante ser um bom cidadão e porque você deve amar a sua Pátria. – Você, entretanto, precisa acautelar-se contra alguns perigos. Você com certa frequência vai ouvir falar em *nacionalismo*. – *Nacionalismo* não é a mesma coisa que *patriotismo* – que é o amor à Pátria. O *nacionalismo* é uma forma de exaltar, de engrandecer as coisas de uma Nação. É um fenômeno sadio quando não desviado para o exagero. Infelizmente, no Brasil, têm surgido movimentos que sob a rubrica de *nacionalistas*, são falsos e não visam ao engrandecimento da Pátria. Ao tempo em que era Presidente da República o sr. João Goulart, quando o Brasil esteve muito perto do caos e da desordem, falava-se muito em *nacionalismo*. Os que se diziam *nacionalistas* eram, na verdade, elementos a serviço de ideologias comunistas. (GARCIA, 1971, p. 256).

Enquanto a primeira se identificaria com uma práxis cívico-formalista, o nacionalismo seria tão igual ou pior que o comunismo. Identificado principalmente com o período Goulart e o trabalhismo, o nacionalismo era uma chaga a ser enfrentada,

A pretexto de preservar os direitos nacionais eles atacavam violentamente países estrangeiros que estão ligados ao Brasil. Os Estados Unidos, por exemplo, eram alvo de ofensas e críticas injustas. Faziam-se referências ao ‘imperialismo americano’, mas não se chamava a atenção para os horrores a que estão submetidos os países que foram subjugados pela Rússia Soviética. – Portanto, você não se deve deixar iludir: o *nacionalismo* autêntico preserva os reais valores de uma nação, valoriza a colaboração que deve existir entre os povos e estimula a verdadeira solidariedade internacional. – Você não deve se deixar envenenar pela *xenofobia* (do grego ‘xenos’ = estrangeiro e fobos = aversão). Ninguém pode, sem motivos sérios, hostilizar alguém só porque é estrangeiro. Esta, aliás, é uma das características do nacionalismo pouco esclarecido. Muitas vezes são os indivíduos interessados em promover desentendimentos internacionais que procuram desenvolver a *xenofobia* (GARCIA, op.cit., p. 233).

Se o nacionalismo é uma estratégia política utilizada como disfarce por “comunistas”, o patriotismo seria a face positiva dessa moeda. O patriotismo seria a ideologia da afetividade com relação à Pátria, “a Nação enquanto objeto de veneração” (Idem, p. 188). Apesar de tratados como “sinônimos”, a autora apresenta as diferenças entre ambos conceitos. De acordo com o material, a Nação é uma “comunidade natural” que

[...] implica um agrupamento de indivíduos ligados por laços comuns, que falam a mesma língua, tem as mesmas tradições, a mesma história e a mesma religião. Um exemplo típico de Nação pode ser dado com o povo israelita. Antes da criação do Estado de Israel, depois da 2ª Guerra Mundial, o povo israelita espalhava-se pelo mundo todo. Nunca, entretanto,

deixou ele de constituir uma Nação- manteve sempre suas instituições, suas tradições, sua história e até o seu idioma (op.cit).

A comunidade imaginada nacional da narrativa conservadora em questão demonstra o sentido pasteurizador das diferenças e diversidades. Afinal, conforme proposto por Anderson a possibilidade de uma comunidade imaginada existe quando há a relação entre disseminação e um grau de homogeneidade de registro (ANDERSON, 2008). Ao incluir a religião como elemento unificador da comunidade, silencia as tradições não aceitas pelo cristianismo – atributo cultural situado em um patamar evolutivo e de distinção do português perante as demais etnias. A experiência da ocupação territorial de Israel na Palestina é tratada, portanto, como tipo ideal de construção da ideia de Nação.

Se a Nação é o agrupamento de diversos elementos pasteurizadores das diferenças e do encobrimento de outras culturas também pertencentes à comunidade nacional, o patriotismo é a substância subjetiva, o “alimento espiritual” traduzido em disciplina e respeito às tradições, à bandeira e os símbolos nacionais em geral. O patriotismo seria o elemento do “amor moral” a ser ensinado e estimulado na formação dos jovens.

5. Cidadania, Democracia, Civismo, Modernidade e Progresso.

Das categorias que mais trabalham com a ideia de orientação prática, destaco o conceito de cidadania. Por se tratar de um termo político que circunscreve o papel do indivíduo em uma sociedade republicana, a cidadania quer dar um sentido presente futuro a partir da experiência prévia, seja brasileira ou internacional. Quando os materiais escolares buscam o porvir, modelam em seu próprio tempo um tipo ideal do “ser cidadão” a ser atingido. Tal operação mental, necessariamente, perpassa elementos vinculados à razão ideológica, à ética política e à moral.

Segundo Gomides, as representações de Cidadania no contexto da ditadura militar se voltam para um “teor mais oculto”, cuja prática seria a de obedecer os deveres da nação e “os objetivos do governo” (2015, p. 64). O contexto pós Ato Institucional número 5 (AI-5) levou à censura da imprensa e à repressão, materializados nos mandatos cassados dos parlamentares opositores. Ainda segundo a autora, devido ao contexto de

embrutecimento repressor, o conceito de cidadania seria vinculado aos deveres e direitos emanados pela religião, produzindo uma “representação inquestionável” (Idem).

O esforço de Gomides em promover uma história da representação cidadã no contexto da ditadura militar é louvável e merece respeito. A tentativa de se consolidar uma espécie de “história social” do conceito de cidadania, observando-o por diversos prismas e expressões societárias, foi fundamental para a contextualização de nosso trabalho. No entanto, ao analisar os materiais de Moral e Cívica selecionados, o conceito de cidadania é explícito e possui uma objetiva circunscrição ideológica. Não se trata, portanto, de um conceito velado. Pelo contrário. Sua narratividade possui experiência histórica comparativa e sentidos determinados de futuro que garantem uma positividade política em termos de afirmação do que é “ser cidadão” na ditadura militar.

Conforme observado por Veloso & Torrentes (2016), a ditadura percebia o papel fundamental da educação na formação explícita do cidadão. Haveria um esforço em formar o cidadão autêntico (VELOSO & TORRENTES, Idem, p. 2). De acordo com um dos materiais analisados pelos autores, o cidadão autêntico seria:

aquele que contribui para o bem geral de todos e, evidentemente, dele mesmo, porque faz parte do grupo beneficiado. Se o que ele faz é bom para o grupo ao qual pertence, é claro que é bom para ele também (TELES, 1977, p. 9 Apud. VELOSO & TORRENTES, Ibidem).

Apesar da repressão e a censura em todas as esferas da sociedade, a ditadura não se furtou em consolidar sua hegemonia por meio de uma formulação narrativa própria do conceito de cidadania. Pelo contrário, ela deu sentido político aos conceitos, enxergando na educação Moral e Cívica uma das trincheiras fundamentais para disseminar sua visão de mundo, algo notável nos materiais analisados nesse capítulo.

O conceito de cidadania trabalhado no material de Nelson Barbosa assume um caráter teleológico da história. Ele se traduz por meio de uma noção do direito, onde o cidadão deve saber seus direitos e deveres e, conseqüentemente, respeitar as autoridades e ter um senso de hierarquia (op.cit, p. 94-127). Seria uma espécie hegeliana de espírito absoluto, uma vez que Deus seria o fim último do direito cívico: “Também o bem comum, a prosperidade material e a realização plena do homem como pessoa, são meios para se chegar ao fim último que é Deus” (Ibid., p. 127). Já para Coelho Garcia, a educação para a cidadania serviria para

“[...] despertar no jovem o amor à Pátria, o respeito às instituições e às autoridades, a consciência e compreensão do papel que cada um tem a desempenhar na comunidade, o

espírito de cooperação e solidariedade e, acima de tudo, o respeito e a preocupação com o Bem Comum” (Ibid., p. 126).

Para se forjar um sentimento do direito cívico e modelar a concepção ideativa proposta, era preciso ter um “cidadão” próprio da Moral e Cívica. Assim nasce a concepção de homem cívico e seus valores. O homem cívico seria:

“[...] vigilante em relação aos interesses da Pátria, que preserva a ordem, que defende os bons costumes e a moral, que coopera nas obras sociais, que põe a serviço da comunidade suas habilidades e sua capacidade de trabalho, que cumpre e faz cumprir as leis, que conhece seus deveres de cidadão, que ama sua terra e sua gente, que é *patriota*” (GARCIA, op.cit., p. 127)

O homem cívico é forjado no linguajar da moral cristã-maniqueísta. Afinal, cabe a ele ser “vigilante” dos “bons costumes e a moral”. Alguém pode questionar de quais bons costumes o texto trata. Todos os princípios morais levantados não dirigem propriamente o sentido ideológico. O conceito que oferece essa roupagem é o termo *patriota*. Em alguma medida, procura-se criar um senso de alteridade com relação ao nacionalismo como conceito político e histórico. É retomado o elemento da formalidade moral como sentido prático de conduta a ser ensinado para os jovens.

Afinal, qual é a base histórica que fundamenta a Moral do ponto de vista filosófico? Certamente, a escola Grega (op.cit, p. 17). A ideia de cidadania estaria inspirada nos ensinamentos de Sócrates e Platão. Há, nesse sentido, uma busca de origem para a construção da narrativa sobre a Moral. Na opinião da autora: “[...] as raízes [gregas] da cidadania estão estreitamente ligadas ao conceito de liberdade e de democracia” (Ibidem).

Todos os exemplos sobre cidadania sequer perpassam pela experiência moderna francesa. O material prefere embasar-se em exemplos da história grega e romana para descrever o ser cidadão (op.cit., p. 192). Somado a esse exercício eurocêntrico de retomada ao mito das origens e à pretensa universalidade do pensamento ocidental, caberia ao jovem brasileiro saber sua história para ser cidadão. Por “história do Brasil” entendia-se a história das biografias de José Bonifácio, Tiradentes, Osório, Barroso, Tamandaré, Rui Barbosa, José do Patrocínio, Santos Dumont, Coelho Neto, Osvaldo Cruz, Olavo Bilac, Machado de Assis e Cecília Meireles (op.cit, p. 202).

O elo de ligação entre liberdade e democracia construído pela narrativa conservadora necessita prioritariamente de uma semântica própria da *disciplina*. A disciplina se dividia entre ampla e restrita. Tais dimensões se diferenciam de acordo com

a realidade do aluno, que deve respeitar o ambiente escolar e familiar (disciplina restrita). E, do ponto de vista amplo, é um obediente às leis do país (op.cit, p. 130).

A partir do entendimento da disciplina, Garcia opera mais uma vez com a alteridade ideológica. De acordo com seu livro, haveria dois tipos de disciplina: uma de tipo democrático; e outra, de tipo autocrático. No caso da disciplina autocrática, “a autoridade procura anular as liberdades individuais de forma exorbitante”. No caso democrático, a disciplina estaria presente para “garantir a liberdade e a igualdade de direito de todos, evitando a anarquia”. No entanto, a liberdade democrática depende de uma autoridade para existir (ibidem).

Para descrever o aspecto autocrático, Garcia recorre ao conceito de totalitarismo. Para a autora, fascismo e comunismo seriam elementos de identidade que se opõem aos chamados “Sistemas Democráticos”. A categoria instrumentalizada para dar o sentido de identidade a projetos políticos historicamente confrontados na Segunda Guerra Mundial é o de *totalitarismo*:

Em qualquer jornal ou revista que você leia, encontra invariavelmente alguma notícia sobre o mundo liberal democrata e seu choque, no momento presente, com os regimes totalitários de govêrno. De um lato estão situadas as liberdades do homem e, do outro, as imposições violentas dos governos totalitários. Os regimes totalitários, de um modo geral, não são mais aceitos no mundo moderno, sejam eles fascistas (como o nazismo e o fascismo) ou comunistas, como o da U.R.S.S e o da China de Mao Tse-Tung (Garcia, op.cit., p. 189).

Conforme sugerido por Domenico Losurdo (2003), o totalitarismo tornou-se a grande explicação instrumental dos horrores da guerra e da violência extremada, tanto à direita quanto à esquerda. Cabe lembrar que ela foi palavra de ordem do então presidente Nixon na sua empreitada contra os Vietcongs no Vietnam. O deslocamento sutil à época procurava a estratégia de homogeneização política. Nesse sentido, retomando o filósofo italiano aqui citado, pouco importa se o projeto político entre União Soviética e nazi-fascismo representassem, no campo das ideias, ideários distintos¹⁹.

Pouco se diz, também, das origens ideativas norte-americanas e seu contexto de segregação racial que contribuíram com o conceito de sub-humano para o nazi-fascismo. Trata-se, portanto, da grande vulgata dominante (LOSURDO, Idem, p. 63) do atual

¹⁹ Sobre a alteridade entre os projetos nazi-fascistas e o socialismo soviético, ver <https://www.youtube.com/watch?v=kMxrFxDKDiw&t=25s>. Trata-se de uma entrevista intitulada “Nazismo era de esquerda?” concedida por Losurdo para a TV Boitempo.

mundo moderno, uma metanarrativa incapaz de enxergar antagonismos ou correlações entre o mundo fascista e a democracia ocidental, principalmente britânica e estadunidense (Ibidem).

Como é possível perceber no trecho retirado, o exemplo de “modernidade” e “democracia” advém da experiência ocidental. Caberia ao Brasil enquanto nação se inserir nesse contexto de positividade dos valores cristãos, da cidadania e das democracias ocidentais. Diante da alteridade maniqueísta da Guerra Fria, aos brasileiros o melhor seria seu alinhamento e consolidação de amizade com os americanos, sempre mal-tratados, segundo o livro de Garcia, por supostos “nacionalistas”, que nada mais eram que comunistas disfarçados.

Apesar da transversalidade, existe uma modesta tentativa de conceituação de progresso com um sentido moderno-industrial. Nesse sentido, a modernidade estaria ligada à logística de integração nacional. O progresso seria, portanto, uma técnica a ser levada para “todos os brasileiros [...] através dos modernos meios de comunicação – telefone, rádio e televisão” (op.cit, p. 229).

As categorias de progresso, modernidade e desenvolvimento perpassam transversalmente os conceitos analisados. A ideia de uma historicidade desenvolvimentista, linear e eurocêntrica é perceptível, inicialmente, com a exaltação do elemento português, o grande responsável por trazer a modernidade para os outros elementos, povos “primitivos” que viviam no Brasil.

6. Considerações Finais: sobre os passados futuros, futuros futuros e passados presentes.

Diante da leitura semântica e conceitual numa perspectiva das teorias do tempo histórico, pode-se concluir que os materiais de Moral e Cívica, ao consolidarem um esforço narrativo de projeção futura, mais se retroalimentam de passados futuros numa perspectiva linear e, em alguns momentos, circulares. Utilizando-me das noções de “tempo antropológico” e de “estratos do tempo” proposta por Reinhart Koselleck (Ibidem), posso afirmar que tanto as noções de experiência e novidade convivem no conjunto do material.

Se por um lado existe uma busca dos primórdios greco-romanos para conceituar o “homem cívico”, por outro o futuro já ocorrido em determinadas civilizações no sentido de inserção ao consumo, por exemplo, aparece como experiência histórica que substancia

o horizonte de expectativas da nação brasileira e sua integração pelos “meios de comunicação”.

O conceito de desenvolvimento, que poderia remeter a um futuro ainda não existente, singular e inimitável, carece de abertura e se vê sequestrado pela experiência histórica europeia/ ocidental de desenvolvimento, transformada em visão de mundo e em expectativa a ser atingida. O “futuro futuro” do Brasil não é aberto e convive nos limiares da teleologia e sua conseqüente circularidade.

O aspecto de singularidade brasileiro da mestiçagem sobrevive justaposto à uma concepção de história hierarquizada do ponto de vista racial. O português é o motor do desenvolvimento brasileiro, sequestrado e, ao mesmo tempo, fechado em si. As incorporações raciais das etnias subalternas (indígena e afro-brasileiras) são tratadas como complementares e primitivas.

Do ponto de vista diacrônico, o passado é visto ainda com muita presença no atual presente. A cobertura ideológica do governo Bolsonaro perpassa por uma visão de mundo formalizada numa “pedagogia patriótica”, no “respeito à ordem”, na contemplação da bandeira e dos registros nacionais oficiais em geral. A postura não só do atual mandatário, como também de parlamentares e representantes do alto escalão, exercitam o passado presente na modalidade acrítica e contemplativa, que, conseqüentemente, romantiza a experiência, tornando-a nostálgica.

Por fim, a experiência eurocêntrica da história foi um grande demarcador de sentidos e práticas na constituição da Moral e Cívica. A contemplação de experiências históricas outras conformou o sentido dado até mesmo aos conceitos que poderiam ser utilizados por meio de um horizonte mais aberto de expectativas. No entanto, o clima histórico de fechamento e supressão das liberdades, ao que tudo indica, foi de fundamental importância para a consolidação da taxonomia militar na educação. Foi necessária uma demarcação ideológica para a comunidade imaginada, propondo diferenças entre patriotismo e nacionalismo. E, ao contrário do que foi apontado por alguns estudos prévios, a necessidade de definição demonstra que a ditadura assumiu o “front” explícito de uma concepção de cidadania e civismo.

A partir de agora, entrarei no próximo capítulo em um novo contraste, ao analisar as rupturas na escrita da história nacional na Nova República. Realizo um quadro comparativo com a política curricular do Estado de São Paulo para a história, mais conhecida como Proposta da CENP, proposta essa discutida por historiadores em todo o

país. O grande “inimigo” a ser confrontado nessas diretrizes é justamente a leitura eurocêntrica e “patriótica” do ensino de Moral e Cívica da ditadura militar.

A partir da Proposta da CENP, analisarei os Parâmetros Curriculares Nacionais, um desdobramento das políticas curriculares estaduais realizada já nos anos 90. Quero entender as novas matrizes e matizes teóricos ligados ao documento específico de história, procurando entender as influências intelectuais e historiográficas para a confecção desta política.

CAPÍTULO V

O BRASIL DEMOCRÁTICO ENTRE O “MARXISMO TEMÁTICO” E “LIBERAL”: A PROPOSTA DA CENP E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1987-1998)

1. Introdução

O presente capítulo estabelece uma comparação entre as duas políticas curriculares mais discutidas entre os anos 80 e 90: a reforma curricular em São Paulo que culminou na chamada “Proposta da Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP)” e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História feitos no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovados em 1998.

Procurei compreender as abordagens teórico-metodológicas e a compreensão sobre história em cada proposta. A partir deste espectro mais amplo, meu objetivo específico voltou-se para a leitura dos conceitos relacionados à formação da identidade nacional. Queria extrair com isso uma noção sobre o que se entendia por brasilidade e as estratégias narrativas para a construção do cânone nacional de cada proposta.

Tratei dos embates e diferentes olhares sobre o currículo de história do ponto de vista da historiografia na área do ensino. Entretanto, não me ative somente ao campo dos especialistas, como também das disputas narrativas sobre o ensino de história na esfera pública, em especial com relação às polêmicas geradas na Proposta da CENP e seu suposto conteúdo “doutrinador” e “marxista”. Fiz um levantamento dos conceitos utilizados na esfera pública para descrever o currículo em questão, além de apontar para os embates acadêmicos e intelectuais em torno da proposta.

Nesse sentido, organizei o capítulo em dois eixos: o primeiro problematiza a reforma curricular de São Paulo dos anos 1980 nos seus aspectos intelectuais, no debate perante a opinião pública e na análise curricular propriamente dita. Em segundo lugar, analisei a proposta dos PCNs a partir das leituras de especialistas e, posteriormente, também oferecemos uma leitura do documento em si.

2. Breve História da Proposta da CENP

Segundo Elaine Lourenço (2014), o objeto de crítica ao conhecimento histórico vigente, anterior ao processo de redemocratização em São Paulo era o chamado *Verdão*,

um guia curricular proposto para as matérias do núcleo comum de ensino do 1º Grau. A autora faz uma ressalva quanto à hipótese do guia em questão ser visto como um “currículo da ditadura militar”. Tratava-se de um material que contava com a colaboração de professores que possuíam, em alguma medida, visões críticas sobre a construção de uma orientação prático-temporal.

Em 1976 é criada a Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Com a abertura e a redemocratização, tendo seu ponto de partida em 1984 (TAVARES, 2019), tornou-se um importante instrumento de interlocução entre professores e a Secretaria de Educação, em especial dos governos emedebistas de Franco Montoro e Orestes Quércia. A conhecida *Proposta da CENP* foi fermentada durante esse período.

A CENP passa por importantes reformulações. Segundo Lourenço, trata-se de uma “equipe totalmente nova”, composta por membros do movimento social, sindical e intelectual. Conseqüentemente, o debate em torno das alterações curriculares na área do ensino de história ganhou amplitude, incorporando vozes de sujeitos construtores do conhecimento histórico em diversos níveis institucionais. O estilo político de condução dos trabalhos da CENP seria, portanto, uma das principais inovações curriculares das futuras propostas, elaboradas entre os anos de 1985 e 1988 (LOURENÇO, Idem).

De acordo com Kátia Abud, a CENP tornou-se uma espécie de “pós-graduação da Secretaria de Educação” (Apud Martins, 1998;1996). O contato com os professores da rede pública por meio dos cursos de capacitação e o desmembramento do conteúdo de estudos sociais para história e geografia representam as bases para as propostas de mudanças mais profundas no currículo. Segundo Maria do Carmo Martins (Idem), significou também a produção de novas contradições e questionamentos: afinal, qual deveria ser o desenho curricular de um ensino que almejasse as novas demandas sociais produzidas com a abertura democrática? Deveria ser uma “rígida listagem de conteúdos” ou ser composto por “subsídios metodológicos” norteadores para uma orientação prática ampla? Seguindo o novo estilo político da sociedade brasileira, a segunda opção foi mais predominante nas versões curriculares propostas pela CENP.

Para Selva Guimarães Fonseca, o contexto da época convive com o redimensionamento da história social, com estudos ampliados e enriquecidos sobre as classes trabalhadoras. Trata-se do momento no qual ocorre a pluralização de conceitos e novos objetos historiográficos, como “o lazer, a sexualidade, as mulheres, a feitiçaria, a loucura e muitos outros” (FONSECA, 1993, p.71). Do ponto de vista do ensino, é o

período em que ocorre o ganho de espaços das organizações profissionais e sindicais, como ANPUH, SBPC e APEOESP-SP (FONSECA, Idem).

A *Nova Proposta da CENP* contou com 5 diferentes versões, sendo que, destas, as primeiras 3 versões foram alvo de muitas controvérsias, tanto no debate intelectual-especializado, quanto na opinião pública dos jornais paulistas. Os princípios norteadores das versões, pautados numa “utopia da construção da nova sociedade”, tendo como referente principal o “sujeito pobre” (MARTINS, Ibidem), geraram tensões no *Estadão* e outros veículos de massa, identificando a proposta com o Partido dos Trabalhadores e a “esquerda”, uma vez que “valorizava em excesso a categoria do trabalho” (TAVARES, Idem). O resultado do embate, associado com a constante mudança de dirigentes na secretaria de educação e de membros da CENP, foi o engavetamento da proposta por três anos, ressurgindo novamente em 1991, sob outros parâmetros, métodos e intelectuais responsáveis pela proposta, dentre eles Marcos Silva e Dea Fenelon (1993, Ibidem, p. 72).

O período vivido produz um deslocamento entre a escola, entendida como mero aparelho ideológico, passando a ser vista, conforme Marcos Silva, como objeto de “luta sociocultural na constituição do saber”:

O objetivo de desenvolver um ensino crítico motivava as equipes encarregadas das reformas curriculares em todos os Estados brasileiros nos anos 1980, mas, no caso de São Paulo, observa-se que, a partir de 1986, quando Dea Fenelon e Marcos Silva passam a assessorar a equipe da CENP, desenvolve-se a crítica ao ‘ao ensino crítico’. Desencadeou-se um debate que colocava a insuficiência da substituição da história legitimadora dos privilégios das classes dominantes pela história das classes dominadas e negava a validade de se substituir uma interpretação consagrada por outra previamente dada. Foram postas em questão as noções de verdade e de sequência cronológica, nas quais se pautaram gerações e gerações de professores. (GUSMÃO, 2017, p. Xv 73) .

3. “Tudo que é sólido desmancha no ar”: a repercussão na opinião pública.

Uma página de jornal veiculada aos milhares talvez tenha sido capaz de ruir um processo amplo de reconfiguração curricular em São Paulo. A página 28, do articulista Moacyr Castro, foi uma arma política de enfrentamento à história como “luta de classes”, conforme quis se fazer entender à época.

A coluna acolhe a opinião de Circe Fernandes Bittencourt – então professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da USP, que declara que a Nova Proposta da CENP “esquece o Estado, a elite e os heróis como agentes da história” e “ênfatisa apenas o trabalhador e assume a sociedade de classes como base do ensino de

história” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1987, p. 28). A opinião da autora, seu respaldo intelectual e capital cultural jogam peso discursivo na notícia, como contraponto à proposta produzida pelos pares.

Não somente Circe Bittencourt, como também a ideia de uma “corporação superior” vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP também é chamada à baila, que questiona a representatividade da proposta, uma vez que dos “210 mil professores estaduais, apenas 119 foram treinados”. Prossegue o reclame da corporação superior:

“[...] o conteúdo ideológico tendencioso, unilateral e esquerdizante dos programas de História e Geografia, principalmente, que se choca com a honestidade dos que estão acostumados a mostrar várias tendências aos alunos. Eles acusam os autores das propostas de desconhecer a realidade da escola pública e da sociedade, e o governo, que há 11 anos não investe no aperfeiçoamento do magistério nem permite que um professor troque parte de uma jornada de trabalho para frequentar cursos de reciclagem. E desafiam: as propostas devem fracassar porque ninguém está preparado e porque, na sala de aula, o professor tem liberdade de cátedra, garantida na Constituição, que lhe possibilita lecionar de acordo com a consciência. Eles estão ignorando as mudanças recomendadas”. (Estadão, Setembro de 1987, p. 28).

O ataque jornalístico também se utiliza da opinião de Maria Alice Bicudo Soares, ligada ao Centro do Professorado Paulista e representante dos professores do magistério, insatisfeita com a proposta. Segundo ela, a proposta é “um estudo ideológico, marxista. Isola fatos, desliga o Brasil do resto do mundo, tudo para facilitar o entendimento da luta de classe e estimular o maniqueísmo” (Idem).

O contra-ataque veio por meio do então secretário de educação Chopin Tavares de Lima. Acusado por Maria Bicudo Soares de ver a escola pública como um local de formação de jovens para a “luta sindical”, e que seus alunos não deveriam se preocupar com a universidade, uma vez que foi “feita para a classe média”, Tavares admite o conteúdo ideológico, mas atenta para o fato de ser uma proposta preliminar a ser “decantad[a] e depurad[a]”, que ainda passaria pelo crivo dos pares. Além disso, “observa que esta é a quinta proposta em discussão nos últimos anos, mas a primeira em que o professor aparecerá como co-autor”, tentando desmistificar, portanto, a acusação de uma suposta “doutrinação marxista” (Ibidem). Também se defende das acusações de ser marxista, proferidas por Bicudo Soares: “Talvez haja cunho ideológico exacerbado, mas não vou perder tempo com isso. Não sou marxista. Sou cristão. Meu pecado foi colocar as propostas em debate para equilibrar e melhorar o currículo que, como está, não pode ficar” (op.cit).

A disputa, segundo o colunista, deu-se entre as principais corporações superiores da USP. De um lado, a proposta da CENP vinculou-se aos departamentos mais voltados à especialização da pesquisa em História, Geografia e Letras, que “trabalham mais diretamente com a essência das matérias” (op.cit), em detrimento da participação de pesquisadores do Departamento de Educação no período de elaboração inicial da proposta.

Do ponto de vista da proposta em si, Moacyr Castro identifica a ênfase no trabalhador como um elemento enviesado marxista. Retira um trecho da orientação curricular para as crianças de 3ª a 5ª séries, que diz:

Nossa intenção, neste desdobramento do tema **Trabalho**, é por um lado, redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas entre diferentes grupos humanos, no contexto da dominação capitalista, tendo presente que, do violento contato entre seus modos de vida e de trabalho, resultem novas formas, nas quais certos traços culturais se perdem, alguns permanecem transformados, surgindo ainda outros” (Estadão, Setembro de 1987, Idem).

O autor com isso expõe uma suposta “retórica marxista” do programa. Quer demonstrar uma história ensinada a partir dos de baixo e, que, portanto, teria claras pretensões ideológicas. No caso dos indígenas, Moacyr Castro aponta para o fato do currículo querer questionar a então política de discriminação da FUNAI. No caso do negro, alerta para a reorientação com enfoque na “dominação e resistência” na Abolição, em detrimento da visão tradicional que a enxerga como “concessão humanitária do Governo Imperial”. Também deveria ser vista na sua dimensão capitalista,

que reorganiza os modos de vida e do trabalho, ‘como na dimensão da insubordinação dos negros, que se vinham rebelando às formas e relações do trabalho’, porque ‘foram mantidos depois da Abolição os laços de exploração, sujeição e controle da força de trabalho no Brasil’. A proposta sugere, no final do estudo, que os professores discutam com as crianças ‘a imagem de país sem preconceitos’. Pede para ‘questionar essa postura no sentido de refletir como o racismo, os conflitos sociais, as diversidades regionais, as diferenciações culturais sempre foram camufladas no Brasil em nome da integração nacional, da harmonia social dos interesses nacionais e da padronização cultural’ (op.cit).

A descrição da Proposta da CENP é novamente objeto de enfrentamento duas semanas após a publicação da matéria, por meio de um editorial. Intitulado *a escola dos bárbaros*, o Estadão levanta sua trincheira de enfrentamento ao “[...] arquisimplificado arsenal ideológico” proposto pelos professores formuladores, “orientados para ‘fazer a cabeça’ de crianças e adolescentes, vítimas eventuais, na sua grande maioria, do

verdadeiro ‘estelionato intelectual’ que se está preparando [...] de catequese marxista-leninista” (Estado de São Paulo, 27 de setembro de 1987, p. 3).

A negação de uma proposta é a afirmação de um outro projeto. Se a CENP procurou negar as diretrizes curriculares do período militar, o Estadão oferece a “negação da negação” em seu editorial. Afinal, quais são os conceitos históricos utilizados pelo próprio jornal para estabelecer uma trincheira de enfrentamento?

Há uma identificação entre “marxismo-leninismo” e “concepções totalitárias, que são a própria negação de qualquer pensamento crítico” (Idem). A Proposta teria por objetivo enxergar a escola como “base operacional, da maior importância estratégica, para o domínio totalitário da sociedade” (op.cit). A todo o momento, a luta contra a proposta não é a partir da categoria comunismo, e sim uma leitura difusa sobre totalitarismo, não tão diferente da estratégia de uso feita por Richard Nixon e os materiais de Moral & Cívica da ditadura militar, conforme apresentado no capítulo anterior. Todos os três agentes de poder, de mãos dadas em defesa da categoria de totalitarismo, em diferentes espaços temporais. É a palavra de ordem em defesa de uma suposta “cultura ocidental”, comportando-se mais como *vulgata dominante* que necessariamente problematiza e apresenta as complexidades da experiência histórica (LOSURDO, 2003).

A principal experiência histórica totalitária não é, aos olhos do Estadão, o nazismo. Assim como os materiais de Moral & Cívica, a experiência histórica a ser confrontada é a República Soviética, “principal produto do totalitarismo” (op.cit). Bastasse isso, o Editorial descreve qual seria o “plano de infiltração comunista”, a estratégia dos “esquerdizantes” na tomada do poder:

Nos países ocidentais, os dirigentes da ‘inteligência ideológica’ que recruta os seus quadros, abundantemente, muito mais entre a ‘intelligentzia’ do que entre a ‘classe operária’, em nome do qual pretende falar, procuram tomar de assalto todo o sistema de ensino (bem como os meios de comunicação, as igrejas, etc.) aí procurando implantar o modelo característico da primeira etapa da revolução, à espera, aliás, de que ela seja um dos instrumentos para a tomada do poder, com a qual se implantaria, automaticamente, a segunda etapa (op.cit).

Para um historiador situado no agora, o editorial de mais de trinta anos parece não se diferenciar tanto da “revolução gramscista” fermentada nas casernas do Exército durante a Nova República pelo General Sérgio Augusto de Avellar Coutinho. Segundo o pensamento castrense, a disputa pela hegemonia seguiria as lições do marxista italiano. Trata-se de uma revisão da estratégia revolucionária, na qual a disputa pela hegemonia, constituída como luta cultural e “subversão da sociedade burguesa”:

Há, nos objetivos e nas ações (empreendimentos) a serem desenvolvidas para concretizá-los, uma certa identidade com o processo de ‘subversão’ do movimento revolucionário de caráter leninista. Porém, a concepção gramscista é mais profunda e vai além do ‘trabalho de massa’ e da criação do clima revolucionário; busca ‘subverter’ os conceitos e valores tradicionais da sociedade burguesa, superando o seu senso comum, conscientizando politicamente as classes subalternas e condicionando toda a população para o socialismo (2002, p. 27).

Na leitura do trecho, percebe-se que o editorial do Estado não pode ser tratado como uma “negação da negação” ideologicamente tão distinta da interpretação olavista e do governo Jair Bolsonaro. A ideia de uma estratégia de “infiltração dos comunistas” a partir das instituições passou de “mera confabulação conspiratória” a discurso real de poder e que hoje ocupa a Presidência da República²⁰. Nesse sentido, cabe questionar: ao fim e ao cabo, compreender a história das disputas em torno da Proposta da CENP e os usos do passado instrumentalizados na opinião pública por meio dos jornais explica o conceito de “guerra cultural” promovido pelo atual governo? Seria o bolsonarismo uma expressão mais consolidada das ideias conservadoras de longa duração?

Perguntas essas que deixo em aberto, com o intuito de respondê-las em outro momento...

Ao visitar as fontes primárias no acervo do Estadão, encontrei um direito de resposta publicado de um professor participante do processo de formulação, porém, sem o tamanho e extensão robusta oferecido na coluna de Moacyr Castro e no Editorial. O contraponto, dessa maneira, deu-se de forma assimétrica, provavelmente por meio dos usos da comunicação disponível pelos sindicatos e associações profissionais, infinitamente inferiores quanto a possibilidade de impacto na opinião pública. Prevaleceu a assimetria das relações de poder econômico e político.

4. A Proposta da CENP: considerações metodológicas

²⁰ Para maiores informações, ver: SECCO, Lincoln. *Gramscismo: uma ideologia da extrema-direita*. Blog da Boitempo: documento digitalizado disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/08/gramscismo-uma-ideologia-da-extrema-direita/#_ftn6, 2019.

O editorial do *Estadão* criou um “rótulo avermelhado” para a *Proposta da CENP*, como ficou popularmente conhecida. Aos olhos de um leigo, a proposta parece pulular o rosto de Stálin e dos tais “tiranos totalitários” que governaram a União Soviética. A bibliografia instrumentalizada, porém, não nos leva à conclusão do editorial. A justificativa teórica apresentada na introdução trabalha com E.P. Thompson, historiador marxista inglês que, inclusive, estabelece uma crítica enérgica— identificada com o liberalismo ocidental— às experiências do socialismo real de tipo soviético e ao dogmatismo (1987, p. 10). O conceito de experiência proposto por Thompson é uma forma de enfrentamento à leitura althusseriana dos “aparelhos ideológicos” e às dicotomias propostas no campo entre base e superestrutura, de uma divisão estanque entre a produção da cultura e a reprodução da vida material (FONSECA, 1993).

Um leitor desavisado também se impressionaria com o fato das propostas dos chamados *eixos temáticos* ser feito a partir de Jacques Le Goff, membro da chamada *Nova História*, ou também conhecida por *Terceira Geração dos Annales*. Tal corrente foi também conhecida por romper com os objetivismos estruturalistas contidos tanto nas gerações historiográficas anterior aos *Annales*. Também aponta suas baionetas para o dogmatismo dito teleológico e determinista do marxismo produzido no Leste Europeu. A contribuição da Terceira Geração se dá por meio da ênfase no antropológico, nos costumes e na cultura cotidiana.

Os anos 80 postularam a crítica, segundo Elza Nadai, da “história historicista” (1993). Ou seja, trata-se de uma história que enfatiza o elemento local como espacialidade inicial para a abstração temporal historiográfica. A crítica destinada à Nova História implica em identificá-la com sua dificuldade em elaborar uma cultura histórica que tenha ênfase na totalidade. Pelo contrário, sua opção pelo recorte, pela elaboração de uma história pautada nas “identidades” por meio dos métodos dos eixos temáticos é vista como uma “história em migalhas” (DOSSE, 1994), fragmentada e, portanto, oposta aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, o que não quer dizer que possam existir aproximações heterodoxas entre as diferentes correntes. Aproximação essa experimentada pela proposta curricular da CENP (FONSECA, op.cit., p. 77). Além de Le Goff, a *Proposta* instrumentaliza mais pontualmente os estudos de Dea Fenelon e Peter Burke.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a proposta se estrutura a partir de três pilares: a primeira, já aqui brevemente tratada, diz respeito à construção do conhecimento

histórico por meio da “experiência” e da vida material do aluno, cujo objetivo seria a compreensão das *classes sociais* por meio da categoria de *trabalho*.

Em segundo lugar viria o método que ofereceria as ferramentas para a compreensão das estruturas, os *eixos temáticos*, pautado em “ressignificar o passado” e se opor ao entendimento de uma história “cronológica e causal” (Idem, p. 10-12). O *trabalho* seria o principal eixo temático da proposta curricular.

O terceiro pilar seria a relação entre os eixos e a experiência, vinculada ao cotidiano do aluno para que fosse possível criar um *lugar na história* destes sujeitos. A orientação prática no tempo seria pautada primordialmente pela relação ativa do presente com o movimento de retroatividade, alimentando-se das diversidades culturais existentes na vida de cada aluno, evitando, com isso, um determinismo histórico de causalidade. Nesse sentido, haveria uma identificação entre pesquisa e ensino, na qual a “mera transmissão de informações” deveria ser evitada.

Evitar a passividade e a mera transmissão significa colocar um contraponto sobre o que se entende a respeito da *cultura*, “viva”, “que a gente cria”, em oposição a algo “que a gente aceita”, um “objeto de consumo”:

Nessa direção, nossa compreensão de cultura ultrapassa os enfoques que a tratam ‘como uma ‘coisa’, como algo criado e distribuído por um grupo e consumido por outro’. Rechaçando o conceito de cultura como algo que ‘a gente aceita’, pensamos – nesta Proposta para o ensino/aprendizagem de História – a cultura como aquilo que a ‘gente cria’, entendendo-a como um ‘processo que contém tanto mediação como luta’. Propor estudos que evitem o sentido fechado de cultura apenas como tradição – o que obscurece ‘o aspecto ativo, multiforme, da cultura como experiência vivida’- significa recusar a fragmentação/ classificação das atividades humanas, procurando recuperar dimensões da vida real das pessoas. Isso nos conduz a uma perspectiva de cultura como forma da vida cotidianamente expressa em contraposição à cultura como forma de vida em contraposição à cultura como ‘coisa’, objeto de consumo, um privilégio e acesso de poucos (op.cit., p.12).

A cultura é entendida no contexto do conflito e das lutas sociais. Pressupõe uma visão de poder que estabelece antagonismos estruturantes entre as classes e o sistema capitalista. Produzir uma cultura ativa seria uma forma de dar condições para a problematização deste poder e sua consequente dominação.

Afinal, onde seria possível encontrar a dominação? Vejamos:

Consideramos que o exercício da dominação/resistência não se encontra localizado em nenhum ponto específico (Estado, instituições, partidos, associações, etc); não se manifesta em momentos diferenciados (o tempo da dominação, o tempo da resistência); não é exercício de forma exclusiva por grupos determinados (grupos dominantes, grupos dominados); não mantém relação causal (a uma dominação surgem reações de

resistência); não tem existência concreta, nem carrega necessariamente noções de positividade e negatividade. O exercício da dominação e da resistência se *dissemina por toda a estrutura social*, é interente às lutas cotidianamente travadas, adquirindo expressão em práticas e estratégias, simultaneamente presentes na multiplicidade das experiências historicamente vivenciadas. O exercício da dominação e da resistência se dissemina por toda a estrutura social, é inerente às lutas cotidianamente travadas, adquirindo expressão em práticas e estratégias, simultaneamente presentes na multiplicidade das experiências historicamente vivenciadas (Secretaria de educação do Estado de São Paulo, 1987, p. 11).

O conceito de poder proposto pelos autores surpreende. Se nos pautamos única e exclusivamente pela “carapuça avermelhada” elaborada pelo editorial do Estadão, a chamada “escola dos bárbaros” teria em algum momento um “totalitário para chamar de seu”, cultuado num Estado Socialista onipotente. Ou até mesmo, partindo de algumas premissas caras ao marxismo, o poder seria uma entidade concentrada numa matriz, organizadora central da sociedade, da hegemonia e da concorrência do monopólio da força e da dominação: o Estado. Em nenhum momento, vê-se tal atributo na construção da ideia de poder elaborada pelos técnicos da CENP. Pelo contrário, o poder e a dominação são descritos como elementos presentes em “todas as estruturas sociais” e há uma necessidade intrínseca de negação do que porventura chamou-se de “marxismo ortodoxo e dogmático” nesse período, saído principalmente de referências historiográficas vinculadas ao próprio marxismo ocidental.

Para Selva Guimarães Fonseca, o entendimento da dominação em “diversas estruturas” representa uma possibilidade de alargamento da história e da política: “Como prática histórica, a política, ‘campo de lutas de classes’, deixa de se localizar na superestrutura, para se situar em lugares diversos permeados por relações de dominação e resistência” (op.cit., p. 77-78). A alternativa thompsoniana contribuiria para o “resgate da ação dos homens”, em detrimento dos “métodos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e a recuperação da diversidade social”. A recusa vem da premissa das visões ortodoxas, tanto à esquerda quanto à direita, sobre a história, pautada ou em esquemas cronológicos oriundos do clássico Quadripartite Francês ou do seu correspondente marxista, que concebe uma evolução linear dos modos de produção (op.cit, p. 78-79).

Ainda de acordo com a autora, a noção de totalidade proposta pelo currículo paulista procura romper com a fragmentação espaço-temporal. A totalidade por meio dos temas daria uma noção integrada, constituindo um saber que demonstra os mesmos efeitos de reprodução nos seus mais variados aspectos. A autora também pondera quanto aos riscos de uma pulverização da história a partir dos eixos temáticos, utilizando-se do

referencial teórico instrumentalizado pelos proponentes do currículo, de inspiração francesa (op.cit, p. 86-88).

Cabe destacar, portanto a contradição interna ao texto, cuja tensão se desdobra na procura de uma “totalidade” a partir de uma dominação presente “em todas as estruturas sociais”. Ao contrário de uma dominação de eixo central, promovida por algum ente concentrador de poder – o Estado e a organização dialética da coerção junto ao consenso para a produção de hegemonia (GRAMSCI, 2001) – a Proposta da CENP sugere uma dominação “pulverizada” em diferentes estratos da sociedade. Não há uma hierarquia estratificada de poder. Afinal, há uma diferença fundamental entre enxergar o “todo” nas relações de poder e “todas as suas estruturas sociais”. Algo que distancia a proposta de sua caricatura totalitária e “marxista”, como sugere o Estadão.

5. Os conteúdos de história da CENP

A elaboração dos conteúdos divide-se em três ciclos: o básico, 2º e 3º Blocos. No primeiro trabalha-se com noções de observação do tempo, semelhança/diferença e permanência/mudança. No segundo (3ª,4ª e 5ª séries) somam-se às categorias anteriores as noções de relações sociais, tempo/espço e de diferentes formas de vida. Nossa análise se concentra no 3º Bloco, destinados às 6ª,7ª e 8ª séries, que apresenta uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos históricos e seus diferentes sujeitos.

A abordagem escolhida assume um recorte voltado para as relações entre Brasil e América. A postura é de enfrentamento às “opções clássicas europeizantes” do sistema quadripartite francês. A justificativa para a escolha se dá pelas características semelhantes de exploração histórica, uma vez que “sofremos a dominação capitalista e a colonização europeia”. A partir dessa base de similaridades, os autores sugerem o exercício dialético do reconhecimento das diferenças nas formas de exploração, comuns não somente às américas, como também com o Terceiro Mundo (Secretaria de Educação, 1987, p. 31).

Do ponto de vista dos eixos temáticos, tendo a categoria trabalho como eixo central, caberia observar as disputas pela *terra* nas américas e no mundo, fruto das “lutas capitalistas” a partir dos cercamentos, a expulsão de camponeses na Inglaterra, a concentração de terras e o início do processo de acumulação primitiva, categoria-chave para os estudos marxistas. Também enxergar-se-ia a terra a partir das diferenças entre as comunidades indígenas americanas e hidráulicas situadas no Rio Nilo. Outros temas sugeridos nesse sentido criam conexões de passado/presente/futuro por meio das

propostas de reforma agrária; problematização das terras indígenas e discriminação no processo de demarcação de terras pela FUNAI; da produção agrícola; e, por fim, do uso do solo urbano, através da criação de novos bairros, a explosão demográfica e a situação social das populações de baixa renda.

O recorte espacial sobre a terra dedica atenção especial sobre o processo de disputa e caracterização do solo nas américas. Nesse item os autores distinguem as comunidades indígenas, muitas vezes vistas de forma homogênea e estereotipada. Dessa maneira, o currículo aponta para a demonstração do passado dos grupos que viveram na América do Norte, as civilizações ameríndias Maias, Astecas e Incas e suas distinções com os povos autóctones da América do Sul. Integrado a esse tema, caberia a professores e alunos problematizarem os sistemas coloniais hispânico, português e inglês e suas diferentes formas de exploração do solo (agricultura, mineração) e do trabalho (capitanias, sesmarias, mita, encomienda, etc.).

No que diz respeito aos estados independentes, os conteúdos dão ênfase na redefinição e manutenção das formas de exploração do trabalho dos sistemas coloniais. Aponta para as novas formas de exploração do trabalho inerente às relações capitalistas e quer observar o papel da igreja nesse processo.

O 3º Bloco dedica atenção especial às rebeliões ditas camponesas como Canudos e Contestado no caso brasileiro e de Tupac Amaru e a Revolução Mexicana como formas de enxergá-las no contexto americano mais amplo. Define a rebelião como uma cultura, “uma forma de resistência” a ser entendida e analisada sob os mais diversos prismas (cotidiano, política, social e econômico-material).

Por fim, o 3º bloco sugere como proposta temática a *cidade/fábrica*. Nesse tópico seriam observados, no contexto de crescimento industrial, as formas de dominação e resistência, a partir da crise do capitalismo. Os conteúdos específicos a serem tratados seriam a primeira guerra, a crise de 1929 e a Guerra Fria.

Diante do conteúdo oferecido, chama a atenção o recorte anti-eurocêntrico, algo que irá se fazer presente novamente, na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum, algo que observamos no capítulo anterior. A ênfase nos “sujeitos” e no “mundo cotidiano” será um paradigma defendido nas propostas curriculares da Nova República.

A questão nacional estaria desconcentrada nos sujeitos étnicos e numa visão histórico-social das relações de trabalho. Pouco se discute sobre a edificação do Estado e as disputas de projeto entre as elites políticas, algo já observado por Circe Bittencourt em sua declaração à época sobre a proposta na matéria do Estadão. Há um deslocamento da

política para o poder, e a dominação seria tratada como um elemento existente ao longo das estruturas sociais. Caberia o questionamento, portanto, da ideia de totalidade apresentada para a proposta, que “decepa” parte importante da história das relações de poder no país, ao não discutir as contradições políticas para a edificação do Estado e suas complexidades. O todo desloca-se para “todos”. Ora, não seria essa a base de pensamento pós-estrutural, pautada no reconhecimento das diferenças?

Por mais que houvesse um verniz de cunho marxista, mais estereótipo que necessariamente uma proposta advinda do tipo de pensamento “soviético-ortodoxo”, a Proposta da CENP se encaixa mais como uma revisão deste tipo de pensamento, procurando intercalar pensamentos estruturalistas e pós-estruturalistas advindos do ultramar, em especial de uma historiografia crítica, marxista inglesa e dos *Annales*, com ênfase no antropológico, nos costumes e na cultura.

Apesar da adesão a um referencial teórico de tipo ocidental, chama atenção o fato de a proposta ressaltar a identidade latino-americana como categoria a ser desenvolvida no ensino de história, como também de uma ideia de terceiro mundo. É relevante ressaltar o olhar integrado e desenvolvido a partir da categoria de trabalho de forma transversal/comparativa.

Por mais que a Proposta da CENP procure afirmar um sentido de totalidade ao dizer que o “todo se encontra nas partes” percebe-se que a metodologia proposta prejudica uma investigação e observação do todo. A ênfase no “mundo cotidiano” silencia a história política, identificada como uma dimensão exclusiva aos “heróis da pátria” a serem negados pela proposta. Privilegia-se a ênfase nos diferentes sujeitos da história – negro e indígena – construindo a clássica concepção de uma “história dos vencidos”.

6. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a pulverização da cidadania e da nacionalidade.

A existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais só foi possível com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. A partir da nova LDB, constrói-se uma demanda por um currículo nacional comum, colocando o Estado como responsável e promotor central de uma diretriz para as diversas áreas do conhecimento escolar. Nesse sentido,

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

À história foi destinada a tarefa de orientação prática que levasse em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Apud. RIBEIRO, 2004, p. 100-101).

O processo de fazimento dos PCN's teve como base o estudo das propostas curriculares municipais e estaduais, a pedido do Ministério da Educação. Também contou com os estudos de currículos de outros países (RIBEIRO, Idem). A sua formulação contou com especialistas acadêmicos, técnicos de secretarias estaduais, municipais e instituições acadêmicas. Segundo Ribeiro, “desses interlocutores foram recebidos cerca de 700 pareceres sobre a proposta inicial, que, segundo os autores dos PCNs, serviram de referência para a reelaboração do documento apresentado [a chamada “versão preliminar”], na sua versão final, oficialmente pelo MEC em 1997. (RIBEIRO, Ibidem).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam continuidades e rupturas quando colocadas ao lado da Proposta da CENP. Privilegia a história transversalizada em eixos temáticos, optando pela via da “pluralidade de sujeitos históricos”. Se por um lado existe a necessidade de identificação de novos sujeitos, incabíveis nas estruturas totalizantes do pensamento “marxista, positivista e historicista”, os PCN's se distanciam da linguagem engajada presente no currículo paulista.

A diferença é consideravelmente visível logo na plataforma de intenções introdutórias e objetivos. A palavra não recebe carga político-semântica para a cidadania. O aluno deveria aprender as diferenças, entender as diversidades, corresponder de forma tolerante as alteridades, em meio a justaposição de objetivos. Percebe-se aqui um deslocamento, do elemento político e do poder para uma compreensão centrada no cultural. Não somente isso. Quanto ao conceito de cidadania em si, ter-se-ia como um dos objetivos

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva [...] reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, relacionadas à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas (Ministério da Educação, p. 5 e p. 38,1998).

Nesse sentido, percebe-se uma redefinição da categoria. A cidadania a ser ensinada se identifica aos “bons hábitos de higiene” e à saúde. A ênfase está em “cuidar do próprio corpo”. Nesse sentido, segundo Marcelo Souza Magalhães a cidadania não possui um lastro de interpretação histórico-política – categoria cara aos estados nacionais em formação no século XIX (2003), ou, se quisermos expandir o recorte temporal, no próprio processo de emancipação e descolonização em Ásia e África, por exemplo. No caso brasileiro, percebe-se um esvaziamento da questão política envolta à identidade nacional. Se nos anos 50 problematizávamos se éramos independentes de fato, a história ensinada na redemocratização problematiza a identidade nacional como um ente prioritariamente cultural, compreendido a partir das diferentes etnias e grupos sociais. O elemento da alteridade é o paradigma fundamental, em contraste, ao longo do texto, pela busca da igualdade e justiça social.

Apesar das ressalvas feitas ao não antagonismo entre diferença e busca por igualdade, percebe-se um predomínio semântico da primeira em detrimento da segunda. Ao longo de 65 páginas, a palavra igualdade recebeu uma devida consideração semântica e conceitual em três ocasiões. Já a palavra diferença foi significada em 32 ocasiões. Como trata-se de uma política curricular pautada pela busca da identidade, o que se percebe é que o antônimo para as diferenças seria a palavra semelhança, citada em 22 ocasiões. Interessante notar que em todos os momentos a palavra aparece ao lado da ideia de diferença com o objetivo de demarcar a construção identitária do aluno.

Os paradoxos em torno da dialética semelhança/diferença ao longo do texto são inerentes à tentativa de narratividade da nação. Segundo Homi Bhabha (1990), trata-se de um movimento pendular, circunscrito numa lógica de ambivalência de contraditórios supostamente antagônicos, porém fundidos entre si na ideia de nação. Nesse sentido, só se pode conduzir uma perspectiva multicultural no ensino de história brasileiro se ele for oponível e, ao mesmo tempo integrador de uma história nacional uniforme e homogênea a ser “criticada”. A nação seria um Janus moderno, conforme proposto por Tom Nairn (Apud. Bhabha, 1990, p. 2). Percebe-se tal estratégia narrativa nos PCNs, ao apresentar uma “história do ensino de história” como forma de contextualização e distinção do tempo presente. Utilizando o pensamento de Bhabha, tal iniciativa procura dar um sentido de continuidade na narrativa evolutiva de continuidade histórica (Ibidem, p. 3). Afinal, a nação é “an agency of ambivalent narration that holds culture at its most productive position, as a force for ‘subordination, fracturing, diffusing, reproducing, as much as producing, creating, forcing, guiding’” (Op.cit, p. 4).

A história como busca pelo entendimento das diferenças e, portanto, moldador das identidades, é o aspecto central que perpassa toda a proposta. Do ponto de vista conceitual ela se pautaria numa abordagem dialética explicativa das diferenças e semelhanças; entre o particular e o geral, cujo objetivo seria a compreensão da “ação do indivíduo” na “localidade, na sociedade nacional e no mundo”; e de continuidades e permanências em diferentes tempos históricos.

O que se iniciou na Proposta da CENP prossegue nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à separação, de um lado, o “político mitológico” e, do outro, a “história dos homens comuns”, da cultura e do cotidiano. Tal divisão se dá na introdução aos conteúdos de história para o ensino fundamental, na qual se estabelece uma dicotomia entre a escrita dos “sujeitos da história” e do “sujeito histórico”. O primeiro, composto de “personagens” e “heróis” seria a história “da decisão política das autoridades”, uma história de “ação isolada” de “reis, rainhas e rebeldes”. Para os PCNs a construção narrativa dos sujeitos da história se resumiria a descrever as “vontades individuais de poderosos”. Já o “sujeito histórico” representaria os “agentes da ação social”, composto um leque mais abrangente de “líderes”, sejam eles “trabalhadores, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos [e] partidos políticos” (BRASIL, *Ibidem*). Dessa maneira, o sujeito histórico estaria mais interligado aos elementos do cotidiano.

Não estaria os PCNs criando uma justaposição dos diferentes sujeitos, “pluralizados” em suas individualidades, tratados desproporcionalmente a partir de suas diferentes “histórias”? Do ponto de vista da cidadania e, portanto, do poder, os PCNs não estariam pulverizando a problematização destes elementos na área do ensino?

Diante das questões colocadas, remeto ao acalorado debate feito um ano após a divulgação dos PCNs de História no XX Encontro Nacional da ANPUH em Florianópolis. Carlos Eduardo dos Reis ofereceu uma importante contribuição nesse sentido, alertando para a despolitização e o silenciamento da proposta, na qual os diferentes sujeitos, pulverizados, poderiam conviver harmoniosamente entre si:

Se no fragmento anterior, homens e mulheres aparecem dissociados de suas ações, e a noção de fato histórico não leva em consideração as consequências implícitas e explícitas na seleção dos objetos para se ensinar História, observamos que na noção de "sujeito histórico", a noção de processo social, a perspectiva de pensar a História como experiência de classe e luta, construída por homens e mulheres, vivendo relações de dominação e subordinação em todas as dimensões do social são substituídas por uma generalidade despolitizada de "sujeitos" - tudo passa a ser História, não há conflitos,

contradições, intencionalidades. Tudo convive harmoniosamente, pois a História foi reduzida a "um fim didático" (REIS,1999, p. 171).

O professor supracitado vai mais além, apontando para o silêncio da relação entre a Proposta e o governo, cuja intenção é a naturalização das diferenças, a busca por eficácia e eficiência e, portanto, o consentimento da ideia de mercado. Sobre esse tema, destaca-se a comunicação feita por Lana Siman (1999), que contextualiza o momento histórico da produção curricular, o estágio de reconfiguração das identidades nacionais sob a égide da globalização e seus “novos recentramentos”, em identidades culturais. A autora apresenta uma provável divergência com Carlos Eduardo dos Reis, uma vez que a “pulverização” propriamente dita poderia ser vista como um ato de resistência às novas formas de dominação impostas pela globalização:

Talvez, e também por essa razão, diferentes grupos sociais lutam para reforçar suas identidades culturais. Como nos lembra Santos, vimos coexistirem como elementos contraditórios do mesmo processo histórico a cultura global (consumismo, Hollywood, disco sound, fast food, mass media globais e outros) e culturas locais e regionais expressas, como no Brasil, pelos movimentos de recuperação das histórias locais e regionais, ou ainda, no plano nacional de afirmação de culturas indigenistas, afro, de afirmações de identidades sexuais e outras. Lutas para não desalojarem-se de tempos e espaços as histórias de suas identidades sociais (SIMAN, 1999, p. 248).

O argumento proposto por Siman dá a entender que a “busca pelas identidades” e a “valorização de tradições” por meio do discurso histórico escolar seriam formas de resistência sistêmica à globalização. A luta desses novos movimentos se daria, portanto, também a partir de um descentramento, da política e economia para a cultura. A referência teórica para o argumento parte da leitura feita por Stuart (1998) das comunidades nacionais no contexto da globalização. Segundo o autor, a cultura nacional se constitui por meio de um processo de esquecimento da violência que ocasionou a unificação.

Pautando-se principalmente pela constituição do *Englishness* – ou, traduzindo de forma literal, a “inglesidade” – é um processo que consolida a hegemonia de uma cultura particular em detrimento das demais que compõem o Reino Unido, “por cima das culturas escocesas, galesas e irlandesas e, na verdade, por cima de outras culturas regionais” (HALL, 1998, p. 60). Afinal, a nação não possui uma cultura nacional unificada, mas um “dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, Idem, p. 61).

O autor destaca mais adiante em seu ensaio o efeito desintegrador da comunidade nacional com o processo global, “como resultado do crescimento da homogeneização

cultural e do ‘pós-moderno global’”. Novas identidades, híbridas, tomariam a frente nesse processo (Ibidem, p. 69). A globalização seria caracterizada por:

[...] fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’- como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, op.cit., p. 74).

Dialogando ainda com os estudos de Hall, o professor Luciano Roza aponta que:

A categoria ‘black’ (negro), passa a ser apropriada de forma positivada, como uma construção política e cultural pelo próprio movimento antirracista. O termo, anteriormente compreendido como uma referência negativa da representação da experiência negra, passa a ser trabalhado, cultural e politicamente, a partir de um novo significado, configurando o que o autor denomina de política de representação (ROZA, 2014, p. 90).

Inspirada pela tese apresentada por Hall, para a professora de ensino de história da UFMG seria necessário apresentar as fronteiras internas da identidade nacional brasileira, acobertada por um véu mistificador de tolerância quanto às discriminações raciais (Idem). Não somente isso, mas a sociedade brasileira apresentaria uma miríade antes não discutida de fronteiras, bem semelhante àquelas descritas pelos PCNs.

No que diz respeito aos conteúdos para o ensino fundamental, a ênfase voltada ao binômio local/geral merece destaque. A localidade seria a estrutura de aprendizagem histórica, espaço em que o aluno reconheceria as diferenças e “ancestralidades” e poderia valorizar ações dos movimentos sociais que buscam a melhoria das condições de vida. O entorno do aluno seria o principal objeto de investigação histórica. Para isso, é oferecida uma proposta de eixo temático sobre a “história das organizações populacionais”.

Dentre tantas identidades a serem compreendidas e alcançadas pela história escolar, a nacionalidade seria mais uma em meio a tantas outras. Nacionalidade essa que é entendida como categoria semântica em quatro ocasiões. Além disso, é preciso dar destaque para o entendimento do processo de escravidão como um “deslocamento populacional de africanos” para o Brasil (op.cit, p. 49). Mais uma vez, percebe-se o fenômeno de justaposição e a conseqüente pulverização do todo em “muitos”. Constrói-se, com isso, uma história apaziguadora dos conflitos por meio do uso do eufemismo.

Outro elemento que merece destaque diz respeito aos limites encontrados na proposta quanto ao aprofundamento da experiência histórica a partir dos PCNs. Uma vez que há uma opção pela localidade e centramento na vida do aluno como forma de orientação prática no tempo, percebe-se um excessivo dimensionamento da “vida presente” e da ausência de abstrações mais amplas, capazes de conduzir rumo a uma organização mais complexa da história. O aluno estaria preso a uma história “que busca sua identidade”, ou seja, a uma visão que, porventura, poderia limitar sua capacidade de compreensão sobre temas mais amplos, para além do seu tempo presente.

Quanto ao “ser brasileiro”, os Parâmetros apresentam a proposta do eixo temático Pluralidade Cultural como ferramenta para a compreensão da identidade nacional.

Interessante notar a ideia de movimento proposta para o entendimento da identidade nacional, em “permanente definição e elaboração”. Para Fonseca & Couto (2006), tal perspectiva, que ressalta os elementos de diferença de gênero, classe e raça são elementos basilares para um ensino de história multicultural, entendendo as identidades em um processo de constante mutação, ou, na palavra das autoras, de “metamorfose social”.

Conforme apontado pelos professores Marcelo Abreu e Marcelo Rangel, a constituição da identidade nacional nesse período passara a ser o:

responsável pela intensificação de um sentimento que seria inadequado a uma boa relação entre os homens, o etnocentrismo- entendido aqui como a constituição de um eu, de uma identidade própria, que se constituiria como medida à elaboração de juízos e enunciados do tipo justo, belo (2015, p. 8).

Os autores enfatizam ainda que, na segunda metade do século XX, cresce a “tendência à democracia” (LAVILLE Apud. ABREU & RANGEL, Idem) da organização do ensino, pautada numa pluralização do currículo por meio do “sentido imperativo” colocado como fundamental, o da *diferença* (ABREU & RANGEL, Ibidem).

O currículo evita construir uma visão reificada e estanque no tempo sobre essa ideia entendida a partir da “compreensão das etnias” que compõem o Brasil e suas “diferentes tradições”. Para além da matriz étnica tradicional, a proposta temática também aponta para a problematização da migração asiática para o país como uma forma de compreensão da “brasilidade”. Segundo essa proposta, o Brasil, com sua diversidade cultural, teria uma “singularidade” a ser oferecida para o mundo.

O elemento da pluralidade cultural também se assenta na crítica a um “nacionalismo exacerbado”. Do ponto de vista cidadão, seria importante ressaltar que, para além das diversidades culturais múltiplas, o país possui grandes problemas de desigualdade social, que, segundo a proposta é a “impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais” (op.cit. p. 19). Caberia uma distinção entre desigualdade social e diversidade cultural, uma vez que a discriminação era um dos problemas sociais a serem problematizados, em especial a discriminação racial e étnica. Segundo a proposta, o país consolidou um “racismo difuso, porém efetivo” ao longo de sua história. Era preciso combater, portanto, o “mito da democracia racial” (op.cit).

Destaca-se a ênfase no aspecto cultural dos Parâmetros ao tratar da identidade nacional e, portanto, da brasilidade. Pouco se diz, novamente, sobre a edificação do Estado nacional e as complexidades e dificuldades para a construção do país. Interessante notar que o elemento da miscigenação é pouco discutido ao longo dos PCNs, que aparece uma só vez na proposta temática. Nem o principal formulador da tese em fins do século – Darcy Ribeiro, principal articulador político para a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – aparece como interlocutor na construção curricular. Estimula-se uma visão unilateral, cuja premissa é a da identificação direta entre miscigenação e democracia racial.

7. Considerações Finais: o Brasil entre um “marxismo temático” e o pluralismo liberal.

Fazer um balanço das duas propostas curriculares mais famosas e importantes que marcaram a Nova República 20 e 30 anos após suas respectivas feitura não é tarefa fácil. Tampouco é fácil acompanhar a vastidão de publicações a respeito do assunto.

Por outro lado, ao revisitar tais fontes, supostamente “mais frias”, mostra que, do ponto de vista dos argumentos expostos, tanto no debate intelectual como nos usos da história pela sociedade brasileira, a batalha das ideias feita anteriormente ainda possui vivacidade nos tempos atuais. Muitos dos argumentos de “ontem” sobre a Proposta da CENP em fins dos anos 80 formuladas pelo Estadão se “repetem” e possuem fortes interlocutores. Dentre eles, destaca-se o movimento recente, do Escola Sem Partido. E, atualmente, são reproduzidos em larga escala na estrutura capilarizada de mídias digitais consolidadas do bolsonarismo, com apoio internacional e intelectuais reacionários situados em satélites no exterior, como é o caso de Olavo de Carvalho e sua redoma em Richmond, Estado da Virgínia, nos Estados Unidos.

As propostas curriculares e o ensino de história tornaram-se objetos de teorias da conspiração, tratados como campos de manipulação em massa promovidos por “professores doutrinários, incompetentes e principais responsáveis” pela falência da estrutura educacional brasileira. Com isso, corroboram com o discurso neoliberal que contribuiu para a responsabilização do docente quanto ao fraco rendimento. Ao ressaltarem uma suposta “ideologização e a doutrinação”, silenciam sobre as péssimas condições materiais das escolas públicas, os baixos salários e a constante marcha da precarização do ensino básico. Como diria a famosa frase dita em algum momento de sua vida por Darcy Ribeiro: “a crise da educação não é uma crise; é um projeto” das classes dominantes para a manutenção do *status quo*, do neocolonialismo promovidos pela globalização e da rendição dos subalternos ao seu projeto de poder (RIBEIRO, 1978).

A função do historiador, além de trazer à tona determinados passados antes esquecidos e apresentar as permanências do conflito de ideias no tempo presente, também procura identificar os locais de distorção das narrativas e determinadas falsificações históricas.

No que diz respeito aos currículos de história, tanto a Proposta da CENP quanto os PCNs não apresentam “conteúdos doutrinadores” ou argumentações narrativas “totalitárias”. Pelo contrário, em ambas percebo o uso de autores críticos ao chamado “socialismo real”, ao marxismo dogmático e ao estruturalismo. No caso da proposta de São Paulo, tentou-se criar algo que chamo de “marxismo temático”, uma imbricação teórica da Nova História com o marxismo anti-estruturalista proposto por E.P. Thompson.

Já nos PCNs, não há sequer indícios conceituais e raciocínios epistemológicos que se utilizam do marxismo como referência. Percebo entre os defensores da proposta, especialmente a professora Lana Siman, a utilização de autores situados no campo pós-colonial e multicultural, como Boaventura de Souza Santos e Stuart Hall. Também percebo uma influência foucaultiana na organização curricular, pautada na história dos sujeitos e no descentramento do poder.

Interessante notar que nos PCNs há o convívio entre as novas perspectivas analíticas e a aceitação das propostas, sem tantos conflitos, pelo Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso. Na conferência da ANPUH, a própria historiadora Lana Siman cita o ministro Paulo Renato para afirmar sua argumentação. Importante também lembrar que esse período foi marcado pela desnacionalização de empresas estratégicas, causando com isso um conseqüente desmonte da estratégia de desenvolvimento nacional. Logo em seu primeiro discurso, o então presidente dizia que

era necessário enterrar o legado de “Getúlio Vargas”. Ou seja, era necessário, em nome da eficiência, encurtar o espaço do Estado Nacional e conviver harmoniosamente com as estratégias de mercado propostas pela nova era.

Fernando Henrique Cardoso tratou a dependência como todos os entusiastas da globalização: tratava-se de um destino manifesto, no qual o Brasil deveria melhor se posicionar diante da falta de alternativas no cenário geopolítico e econômico. A naturalização das privatizações só poderia ser feita mediante, também, um novo “recentramento” do país, que deveria aceitar uma integração subordinada as novas cadeias produtivas. Segundo Milton Santos, a política passaria a ser feita no mercado não “como ator, mas como uma ideologia, um símbolo” (2018, p. 67).

A implosão do Estado Nacional reconfigurou novos léxicos de resistência no pós-guerra fria. A declaração de Lana Siman naquele contexto é uma expressão sintomática do ofício do historiador, pautado na busca das identidades e num recentramento da ideia de totalidade. Era necessário criar uma narrativa cultural que justificasse o novo período e pautasse as novas formas de resistência que, mesmo crítica, conviviam de forma justaposta e harmônica com o discurso liberal. A escrita da história nacional no ensino foi deslocada, com os PCNs para a escrita das histórias, múltiplas, diversas, envoltas a também inúmeras fronteiras. Parafraseando Asaid Haider, esse tipo de história, nucleado em particularidades e atomizado em sujeitos e individualidades é a condição de existência da política liberal, apaziguadora dos conflitos e, portanto, neutralizadora de movimentos contra a opressão racial, cuja estratégia é, ao final, a construção de uma “elite multirracial” (p. 18-20; 25-26).

Era preciso confrontar a ideia de uma unidade nacional. Com o olhar na Europa e no multiculturalismo emergente nas regiões centrais (SIMAN, *Ibidem*), os defensores dos PCNs naturalizaram o pluralismo liberal dos anos noventa, por meio de transplantes teóricos que pudessem corresponder a uma forma de resistência que porém os distinguíssem dos “horrores do socialismo real” do pós-guerra fria. Tentaram, nesse sentido, criar uma história de cunho liberal, forjada em sujeitos, com a predominância do indivíduo que, somados a outros, dariam a estética plural. Para tal história, conforme demonstramos, o povo como produto diverso da coletividade e de sentido histórico perde sua razão de existir. Não existe espaço para uma explicação mais profunda sobre a violenta miscigenação do país. É melhor silenciar sobre o tema que necessariamente problematizá-lo. É melhor encontrar uma visão de mundo que aceita as diferenças e

ressalta as diversidades culturais que tratar de temas espinhosos à realidade nacional. A miscigenação é diretamente identificada com a ideologia da “democracia racial”.

Seguindo o raciocínio, em nenhum momento sentiu-se a necessidade, em ambas propostas, de definição sobre o que é ser brasileiro. Ele aparece, conforme elencado, de forma tímida e acessória. A tendência de deslocamento das culturas nacionais quis estabelecer uma perspectiva de “soma” das diferentes fronteiras internas -utilizando um termo expresso por Lana Siman – e diferenças, que porventura, nessa ação de cálculo, forjariam uma identidade nacional “em constante processo de construção”. A brasilidade dilui-se nas suas variadas diferenças étnicas, essas sim, mais sólidas e permanentes, detentoras de “tradições e ancestralidades” a serem resgatadas.

Nesse sentido, posso afirmar que as ideias propostas para a formulação curricular durante a Nova República não possuem o conteúdo estratégico conspiratório de uma tomada do poder, seja por um soft power ou até mesmo por vias mais bruscas. A predominância em ambos os currículos é de uma ideia pulverizada de poder, que naturaliza o estado e a identidade nacional como entidades hobbesianas a serem combatidas. Trata-se, portanto, de currículos que tentam se adequar ao momento histórico em que foram forjadas, de crítica as “grandes narrativas” e as “estruturas”. Apresentam-se formas críticas de percepção da hegemonia, ao mesmo tempo também foram responsáveis pelo reforço de uma visão de mundo, que agora buscava a solução de problemas por vias assistenciais, Organizações Não-governamentais e demais estruturas alternativas da chamada “sociedade civil”.

Nesse sentido, somente os países centrais teriam direito ao Estado-nação, enquanto que nós, os “emergentes”, “em desenvolvimento” não teríamos o direito da orientação estratégica, planejada e autônoma de desenvolvimento nacional. Dessa maneira, tudo que envolve o tema do Estado-nação é identificado como uma modernidade de cunho eurocêntrico. A periferia, incapaz e ausente de criatividade, não poderia formular seu próprio horizonte estratégico civilizatório. Em nome de uma suposta luta contra o eurocentrismo praticou-se, ironicamente, uma visão eurocêntrica.

Por fim, diante da crise histórica e civilizatória que passamos, o retorno às propostas curriculares destacadas cumpre a tarefa da desmistificação e problematização da agenda conservadora em voga. O término da leitura e análise dos documentos mais deixam inquietações que necessariamente respostas prontas e acabadas. Por isso, concluo meu texto à moda estilístico-retórica proposta pelo dirigente zapatista, o Subcomandante Marcos ao questionar a quem os guerrilheiros deveriam se desculpar por se levantarem

contra o neocolonialismo em marcha no México, sacramentado com os acordos do Tratado de Livre Comércio com os estadunidenses em 1994. Mais valem as perguntas que as respostas, as últimas, muitas vezes, transformadas em dogmas. Deixo-as para futuras pesquisas na área.

Afinal, a quem interessa uma noção não coletiva e fragmentada da identidade nacional? A quem interessou na Nova República a naturalização dos sujeitos históricos, não mais entendidos como cidadãos, mas como consumidores individualizados que poderiam ter suas narrativas contempladas e fronteiraçamente enquadradas em “histórias plurais”? A quem interessa não pensar o povo brasileiro historicamente como uma unidade política, diversa, mestiça e fundamentalmente heterogênea? Quais são os benefícios dessa estratégia de poder para os centros metropolitanos, em especial o Império estadunidense, provocador de guerras por combustíveis fósseis em todo o planeta e, provavelmente, fomentador de fraturas no seio das sociedades nacionais periféricas – vide os casos de Iraque e Líbia? De que maneira o historiador e, conseqüentemente, o campo do ensino de história devem refazer o centramento do Estado Nacional, entendendo-o como uma entidade de proteção social e estratégica para os interesses do povo brasileiro? Como podemos evitar o neocolonialismo em marcha pelos setores mais reacionários da elite, sempre com o olhar voltado para Miami e de costas para o Brasil?

FINALMENTE: COMPREENDER A COLONIALIDADE DO PODER, PROPOR UMA TEORIA NÃO -ALINHADA E RECRIAR A HISTÓRIA ENSINADA

O balanço histórico proposto mostrou que o eurocentrismo, uma das principais forças culturais de dominação ocidental, é parte constituinte do processo de construção da ideia de nação nos materiais didáticos e nas políticas curriculares de história do Brasil dos últimos 68 anos. Das propostas patrióticas da ditadura militar que remontam o positivismo de tipo francês do século XIX, indo até uma visão liberal de história, fragmentada em mundos e particularidades identitárias que se oporiam a um “universalismo” que se confunde com a experiência europeia nas políticas curriculares da Nova República, aponta-se para uma educação histórica pautada pela colonialidade do poder, conforme aponta Aníbal Quijano. Forças operadoras cêntricas parecem condicionar nossa visão sobre o que deve ser o ensino de história.

Obviamente, as conclusões aqui proferidas devem passar pelo crivo de novas pesquisas historiográficas. As lacunas quanto ao volume de fontes, inerente a qualquer investigação, são reais. Porém, com o levantamento e a produção de uma demanda que reflita sobre o fenômeno do eurocentrismo parece-me um importante ponto de partida para aliar os campos do ensino e da teoria da história. Nenhuma operação historiográfica é desprovida de sentido prévio. Seria acreditar em um realismo ingênuo – conforme sugere José Honório Rodrigues (1978) – na ideia de neutralidade e distanciamento, ainda mais quando falamos da área do ensino.

Por mais que o eurocentrismo seja um tema constantemente dito pelo campo profissional como “superado” de forma protocolar, o que percebi é que os usos do passado instrumentalizados pela história ainda se valem desta força cultural, capaz de forjar narrativas que garantem a colonialidade do poder. Muito se fala em superação, porém possuímos estudos que buscam de fato superar o paradigma eurocêntrico no ensino de história do Brasil? Ao mesmo tempo, superar o paradigma significa abandonar a visão do todo e partir para a pulverização narrativa da história enquanto conhecimento construído? Como retomar uma discussão sobre “as estruturas” sem que isso signifique – retomando um jargão mineiro – “comprar o boi” do universalismo europeu? É possível construir uma teoria autônoma e, portanto, não-alinhada da história?

Como diria José Honório Rodrigues: o historiador está sempre ligado ao seu elemento contemporâneo. A metáfora da pintura que mostra sua perspectiva se opõe a uma ideia de história como uma fotografia, neutra e estática. Nesse sentido, para Rodrigues, não existe história desinteressada. Ela compõe a necessidade de elencar quais os “mistérios de nossa vida” (1978)²¹.

Esse trabalho termina em meio a uma crise histórica sem precedentes. O mundo enfrenta a pandemia do novo Coronavírus. A ideia liberal das particularidades e dos “mundos” atomizados em essencialismos disponíveis para o consumidor é tomada por uma consciência espontânea de globalidade. O devir histórico mostra o quão conectados somos e como fazemos parte de um mundo cada vez mais integrado do ponto de vista econômico, seja por meio da percepção da circulação humana, seja por meio da compreensão das cadeias produtivas industriais e a geração de antagonismos e novas interdependências. Uma enfermidade que se inicia na China consegue, em questão de poucos meses, se alastrar por todas as partes da Terra.

Ao mesmo tempo, a incapacidade de produção de insumos dos Estados nacionais demonstrou-se vulnerável sob a égide hegemônica do rentismo e do capitalismo financeiro. A dependência industrial na produção de insumos de combate à doença escancarou a fragilidade de muitos países, sequer capazes de produzir máscaras de proteção respiratória em seu próprio território nacional. Jogou por terra a ideia de que o mundo não se divide em fronteiras, como quis acreditar a consciência ingênua do mainstream econômico e, porque não, de parcela importante de historiadores que negligenciaram o papel do Estado.

A pirataria praticada pelos governos centrais, impedindo a chegada de respiradores para as regiões periféricas e subordinadas do mundo mostrou que, no atual sistema-mundo, a moeda e o mercado pressupõem as armas e a proteção do Estado. É assim que a América de Trump e os países da União Europeia deixaram o recado do “nós primeiro, depois vocês”, também conflagrando, mais uma vez, que o mundo é dividido sob o lema do *West and the Rest*.

²¹ Agradeço ao professor André Freixo pela introdução de José Honório Rodrigues em nosso programa de pesquisa. Também recomendamos o artigo publicado do mesmo, publicado em 2015. Ver: FREIXO, A. de L. (1). O corpo do tempo: ética, política e o caráter performático do tempo histórico na história da história do Brasil de José Honório Rodrigues. *Revista Ágora*, (21), 145-176. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/11251>.

O Brasil apresenta um dos piores desempenhos estratégicos de enfrentamento à doença. Não obstante, também é uma das nações que mais perdeu competitividade industrial nos últimos tempos e enfrenta um derretimento internacional do Real. Também se vê governado pelo presidente mais submisso da História da Nova República, atrás somente de Fernando Henrique Cardoso. Na sua marcha liberal autoritária prossegue negando a doença e cultua como nunca a cultura e a experiência histórica advindos dos Estados Unidos.

Para a tristeza dos Secos e Molhados os únicos ventos que movem moinhos, na opinião do atual Presidente da República advém do norte, qual seja, de Trump. A submissão ao governo Trump, a imitação literal e o uso do Estado brasileiro como protetorado que atende os interesses geopolíticos estadunidenses nunca foram tão escancarados. Nem mesmo na ditadura militar viu-se tamanho servilismo e apetite em tornar-se um agente interno do colonialismo. Em meio a pandemia, o atual presidente sente inveja da história americana, marcada pelo armamento dos indivíduos e a formação de milícias, solução que derrubou a tirania inglesa do território estadunidense. Para Bolsonaro, basta imitar a história do norte que o Brasil se veria longe de “ditaduras socialistas” e “da escravidão do povo”.

Esse é um período de profunda crise, que não derretem somente moedas, mas fundamentalmente todo um sistema estrutural e integrado de ideias que sustentam o mundo tal qual era anteriormente. É esse o período no qual se exige reformas no mundo, na política e na economia. Também não pode ser diferente do ponto de vista da educação histórica.

Afinal, do ponto de vista do ensino de história, o que “derrete” e o que merece ser derretido pela crítica científica?

Algumas das questões aqui levantadas já apontam para a dissolução de certezas advindas do período anterior à crise pandêmica. Elas devem ser conduzidas sob a guarda de uma Historiografia de Combate, como propõe Honório Rodrigues (FREIXO, 2015).

Como a atividade industrial, criadora e inovadora por excelência, cabe ao historiador propor novas periodizações e novos temas que auxiliem a compreensão do tempo em que se encontra. A proposta deve, em primeiro lugar, ir de encontro ao “mazombismo” – ou seja, uma história que centraliza em excesso a experiência europeia e fica de costas para a história de seu povo (RODRIGUES, 1978).

Para além do processo de “flagelação crítica” (RODRIGUES, *Ibidem*) que nos encontramos, cuja gênese se situa numa espécie de mito negativo de origem, a

historiografia de combate ao colonialismo no Brasil deve romper com as grandes narrativas sobre o Estado nacional, que localiza no patrimonialismo, por exemplo, a gênese de todos os nossos problemas. Conforme aponta Jessé Souza (2018), é ele que garante a construção do complexo de vira-latas. É o mito de origem negativo patrimonialista que fornece um desenho genético do estado que é retroalimentado por perspectivas históricas biográficas sobre a política e configura uma “visão malvada” deste. Como solução, surgiria o mundo plural e de resistências desfocalizadas. Uma historiografia no ensino que combata o colonialismo e sua grande narrativa – o eurocentrismo – precisa retomar *a questão nacional*.

Retomar a questão nacional se identifica com dar vivacidade à história. Significa se aproximar das questões reais que impedem a libertação de nosso futuro a projetos criadores, autônomos e não alinhados para o porvir. Ao mesmo tempo, é uma história que apresenta os elementos para garantir a proteção social dos seus cidadãos, numa perspectiva problematizadora, crítica e não alienante.

Adjetivos soltos ao vento não resolverão o problema da história no ensino. Recentrar a questão nacional a partir desta perspectiva significa situar a questão da cidadania. Afinal, como potencializar a consciência crítica de jovens brasileiros no século XXI como forma de combate ao eurocentrismo e ao neocolonialismo dominante?

Em primeiro lugar, é preciso partir de um pressuposto, segundo o qual o “cidadão é o proprietário do Estado”. É fundamental ensinar aos jovens das novas gerações que os mecanismos de proteção social garantidos pela Carta Magna de 1988 não dependem somente de um mercado pujante, como também necessitam da ação coordenada de um Estado que seja um suporte nesse processo. Para isso que temos uma companhia pública como a Petrobras, símbolo maior deste setor de proteção. Ensinar a história da produção mundial do petróleo e situar o Brasil nesse contexto faz parte de uma das problematizações contemporâneas importantes para aproximar o aluno de um entendimento mais amplo sobre o Estado brasileiro. É preciso entender as diferentes visões para a exploração do petróleo em seus mais variados matizes políticos. Somente com a história da geopolítica do Petróleo o aluno consegue compreender as disputas e guerras do início do século no Oriente Médio, em especial no Iraque, Líbia e Síria.

Essa discussão, se feita numa perspectiva global, também pode suscitar inúmeras discussões criativas sobre a contribuição que a própria Petrobras pode dar ao meio ambiente e os problemas de uso da energia fóssil no contexto de graves e profundas mudanças climáticas. É preciso entender a historicidade contemporânea da exploração de

nossas riquezas estratégicas. Oferecer uma orientação prática que toque numa história econômica da nossa atual modernidade é uma forma de aproximação importante do aluno com a nacionalidade e que, porventura, possa contribuir para a desalienação. A educação histórica, nesse sentido, seria mediadora e problematizadora da instrumentalização recente da empresa – não somente dela, como também de outros setores estratégicos, sejam eles públicos ou privados.

Retomar a questão nacional significa ensinar a história da produção desta fronteira chamada Brasil. É preciso desnaturalizar a ideia de um Brasil grande e destoante dos seus vizinhos sul-americanos como obra da natureza, estática e eterna. Pelo contrário, ensinar os conflitos políticos, as rebeldias de sedição e os diferentes projetos de país são também fundamentais para a elevação da consciência nacional. Na medida em que essa fronteira é explicada, também são delineadas o processo de violência para a consolidação da chamada “Ilha Brasil” (GOES FILHO, 2015).

Nesse sentido, não se pode mais aceitar um conteúdo de história secundarizado sobre as diferentes nações originárias autóctones que viveram aqui antes e durante o processo de conquista português. A historicidade dessas nações também gera um sentido amplo e não hierárquico das etnias que consolidam o país. Da mesma maneira deve-se problematizar a questão do processo violento de espoliação oriundo da escravidão negra e que, simultaneamente, produziu uma sociedade heterogênea e mestiça, seguindo o legado intelectual deixado por Darcy Ribeiro como ferramentário para a descolonização epistemológica (RIBEIRO, 2011).

Ir de encontro ao tema da miscigenação é tarefa de todo historiador contemporâneo. Não se pode mais negligenciar o fato da alteridade brasileira com relação às outras nacionalidades. Afirmar a miscigenação significa mostrar também no seu processo de disputa cultural a maneira pela qual foi uma insígnia de luta contra o próprio racismo advindo do ultramar. Por outro lado, significa explorar de forma crítica a incorporação das elites ao discurso da diversidade como forma de acobertar a discriminação racial e a criação de cidadãos de segunda classe, conforme aponta Florestan Fernandes (2008).

Uma historiografia que lute pela proteção social e ofereça um bom combate na área do ensino também precisa consolidar uma transposição didática e ensinar, por meio das constituições, a história do direito dos cidadãos. Em todos os processos de libertação nacional e luta contra a colonialidade do poder, o resgate das constituições nacionais e a instrumentalização do ensino de história por meio do direito são pilares fundamentais.

Pode-se acusar, por outro lado, de uma história pouco crítica e doutrinária. Por outro lado, como podemos conviver com tamanha desinformação sobre o tema, reservado aos doutos e especialistas, advogados, juízes e ministros do Pretório Excelso? Promover uma potencialização da consciência crítica perpassa, necessariamente, o ensino do direito do cidadão como forma de combate à alienação do direito.

Um ensino de história de combate não deve ser paroquial. Precisa compreender a história das grandes potências dominantes. Precisa adentrar mais profundamente a história de China e Estados Unidos, respectivamente. Num período de iminência de uma “segunda guerra fria”, praticar um ensino que assista o aluno na sua capacidade de leitura dos novos atores do mundo político, das diferenças entre uma ordem bipolar e multipolar e que historicize a emergência dos blocos não alinhados é de suma importância. Permite mostrar que existem alternativas à submissão neocolonial.

Uma educação histórica de proteção social também toca no assunto delicado da história militar no país. Quer aproximar e dialogar os elementos da sociedade civil com a sociedade militar, promovendo um processo de integração e entendimento da história que, a partir do resgate doloroso do passado, estabeleçam acordos fraternos de cooperação e entendimento da sociedade rumo a um futuro nacional mais próspero, ausente de arroubos autoritários e de divisionismos.

Como já alertava Darcy Ribeiro quatro anos após o golpe de 1964 em seu programa para a universidade brasileira e latino-americana, é preciso de uma vez por todas acabar com o estigma de diálogo com os militares e, por meio da mediação histórica, estabelecer uma crítica à ideia de que todos vinculados à corporação são “gorilas”, como se fossem meras encarnações do passado ditatorial-militar (1978). Também é preciso remontar o papel do exército brasileiro na luta contra o nazi-fascismo durante a Segunda Guerra Mundial e apresentar a história “dos militares vencidos” pela ditadura. Isso não significa em nenhuma hipótese fomentar o revanchismo ou querer “passar a história a limpo” na qual o professor tornar-se-ia um juiz unilateral da história. Trata-se de apontar a história da instituição militar como uma história para além dos golpistas e torturadores de 1964.

É preciso ir além, ensinando o jovem nacional a compreender o papel dos militares na defesa do território durante a Nova República, seu papel na luta contra operações extrativistas estrangeiras que promovem a biopirataria na região e na construção da integração nacional a partir de obras coordenadas pelo Exército, por exemplo. Cabe

também ensinar os limites e problemas da corporação nos seus mais variados níveis, assim como destacar o papel das forças armadas e suas operações na defesa de fronteiras.

Por fim, para além de uma outra periodização/tematização da história nacional, a história da historiografia no ensino precisa também pensar em uma outra forma de comunicação desta nova periodização/tematização nacional. Significa construir uma educação histórica primordialmente integrada e audiovisual que combata a tecnofobia no ensino. Deve forjar um ensino técnico que ensine professores e alunos a manipularem aparelhos e técnicas de gravação. Deve ser um ensino de história tecnológico, apontando para uma educação que garanta as carências de orientação prática. Parafraseando Milton Nascimento, a educação histórica desta nova era “precisa ir aonde o povo está”, ou seja, nas redes sociais e na internet.

Uma educação histórica que forneça uma alternativa ao colonialismo dominante requer uma posição ético-política não asséptica. Por outro lado, em nada se confunde com paroquialismos ou entendimentos doutrinários e unilaterais do passado. Uma história que confronta o colonialismo apresenta todas as contradições possíveis e problematiza a questão nacional sob as suas mais variadas matrizes de concepção sobre o desenvolvimento, seja liberal, desenvolvimentista, social-democrata, conservadora, revolucionária, etc. Ensinar as diferentes vertentes de pensamento para o cidadão brasileiro contribui para empoderá-lo politicamente.

Tentei com essa conclusão não somente cumprir o papel de pedra, ao estabelecer uma visão crítica sobre os documentos de educação histórica produzidos nos últimos 60 anos. Quis também deixar-me à disposição da crítica, oferecendo minhas ideias como minha vidraça. Afinal, mais importante que a própria crítica é o que se faz com ela. Em nosso caso, tentamos fazer dela uma peça importante de contribuição para o futuro do povo brasileiro.

Glauberiano que sou, interessa-me a polêmica.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alzira Alves. *Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)*. In: FERREIRA, Jorge & REIS, Daniel Aarão (orgs). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ABREU, Marcelo & RANGEL, Marcelo. *Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo*. In: *História & Cultura*. Franca: documento digitalizado, Setembro de 2015, pp.7-24.
- AMIN, Samir. *El eurocentrismo*. Cidade do México: Siglo Veintiuno editores, 1989.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michael. *Curriculum and Ideology*. Londres: Routledge, 2019.
- BARBOSA, Néilson. *Educação moral e cívica 3*. Araçatuba: Editora Itamaraty Ltda, 1970.
- BEVERNAGE, Berber. *From Philosophy of History to Philosophy of Historicities: Some Ideas on a Potential Future of Historical Theory*. In: *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*. Documento digitalizado disponível em www.researchgate.net/publication/284784765, 2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2001.
- _____. *Nation and Narration*. Londres: Routledge, 1990.
- CAIMI, Flavia Eloisa. *A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?*. *Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016*.
- CALBRAITH, John Kenneth. *Países em desenvolvimento e países desenvolvidos*. Boletim mensal do ipês, no. 7. São Paulo: fevereiro de 1963, pp.17-26.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- CHOPPIN, Alain. *POLÍTICAS DOS LIVROS ESCOLARES NO MUNDO: PERSPECTIVA COMPARATIVA E HISTÓRICA*. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008*.
- CORBISIER, Roland. *Crítica e Filosofia Radical*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976.
- _____. *Reforma ou Revolução?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- CORÇÃO, Gustavo. *Igreja e democracia*. Boletim mensal do IPES, nos 16 e 17. São Paulo: novembro-dezembro de 1963.
- COUTINHO, Sérgio Augusto de Avellar. *A Revolução Gramscista no Ocidente: A concepção revolucionária de Antonio Gramsci em os Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Ombro a ombro, 2002.
- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DIRLIK, Arif. Is there History after Eurocentrism? Globalism, Postcolonialism, and the disavowal of History . In: *Cultural Critique*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999, pp. 1-34, edição número 42.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- DUSSEL, Enrique. *O Encobrimento do Outro (a origem do “mito da modernidade”)*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DREIFUSS, Rene Armand. *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1987, 5ª Ed.
- EARP, Fábio Sá & PRADO, Luiz Carlos Delorme. *Celso Furtado*. In: FERREIRA, Jorge & REIS, Daniel Aarão (orgs). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FANON, Frantz. *The Wretched of the Earth*. Nova Iorque: Grove Press, 2004.
- _____. *Black skin, white masks*. Londres: Pluto Press, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.
- FERREIRA, Jorge. *A experiência democrática no Brasil (1946-1964): revisitando temas historiográficos*. Coimbra: documento digitalizado. DOI : http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0_6, 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *Base Nacional Curricular Comum: Parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Rio de Janeiro: documento digitalizado disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf, 2015.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. São Paulo: Dissertação de Mestrado defendida na PUC-SP: documento digitalizado, 2006.

- FRANK, Andre Gunder. *Reorient: global economy in the Asian Age*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães & COUTO, Regina Célia do. *Formação de professores/as e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate*. In: Revista Linhas Críticas, v.12, n.22, p.59-74. Brasília: documento digitalizado, jan/jun 2006.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. *O espremeio das elites e os insumos do passado nacional*. Brasília/Natal, 15 abr. 2016. Disponível em: www.didaticadahistoria.com.
- FREIXO, A. de L. (1). O corpo do tempo: ética, política e o caráter performático do tempo histórico na história da história do Brasil de José Honório Rodrigues. *Revista Ágora*, (21), 145-176. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/11251>.
- GARCIA, Edilia Coelho. *Educação moral e cívica na escola média*. São Paulo: Editora didática Irradiante S/A, 1971.
- GOES FILHO, Synesio Sampaio. *Navegantes, Bandeirantes, Diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2015.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. São Paulo: Cortez, 1980, 4ª ed.
- GOMIDES, Fernanda de Paula. *Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)*. João Pessoa: Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal da Paraíba, documento digitalizado, 2015.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere – 6 volumes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.
- GRESPLAN, Jorge. *Nelson Werneck Sodré, intelectual engajado*. In: FERREIRA, Jorge & REIS, Daniel Aarão (orgs). *Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente*. São Paulo: UNESP Digital, 2017.
- HAAS, Claus. *The history canon Project as politics of identity: Renationalizing history education in Denmark*. In: *History Education Research Journal*, 15 (2), pp.180-192. Documento digitalizado. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.02>.

HAIDER, ASAD. *Mistaken Identity: race and class in the age of Trump*. Londres: Verso, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC Rio, 2014.

LOMNITZ, Claudio. *La nación desdibujada – México em trece ensayos*. Barcelona: Malpaso, 2016.

LORAUX, Nicole. O elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOSURDO, Domenico. *Stalin: História crítica de uma lenda negra*.
 _____ . *Para uma crítica da categoria de totalitarismo*. In: Crítica marxista. São Paulo: Revan, 2003, nº 17, p. 63.

LOPES, Lucas. *Panorama Industrial*. Boletim mensal do IPÊS, no12, ano II. São Paulo: julho de 1963, pp.8-22.

LOURENÇO, Elaine. *Anos 1980: Redemocratização política e novos horizontes para o debate em torno do ensino de história*. Anais Eletrônicos do XXII Em
 _____ . *História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica*. Revista Brasileira de História, volume 28, número 36.

MACEDO, André Luan Nunes. *Entre a crise do político e o nacionalismo revolucionário: a história nos livros didáticos brasileiros e venezuelanos*. Curitiba: Appris, 2019.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de história da base nacional comum curricular*. Rio de Janeiro: documento digitalizado disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf, 2015.

_____. *História e Cidadania: por que ensinar história hoje?*
 In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: casa da palavra, 2003.

MAGNOLI, D.; BARBOSA, E. S. História sem tempo. *O Globo online*, 08/11/2015.

MARIATEGUI, Jose Carlos. *O homem e o mito*. Texto publicado no website marxists.org. Disponível em https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el_alma_matinal/paginas/el%20mito%20y%20el%20hombre.htm, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas: Dissertação de Mestrado defendida na UNICAMP, documento fotocopiado, 1996.

_____. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Rev. bras. Hist.* [online]. 1998, vol.18, n.36 [citado 2020-05-24], pp.39-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: documento digitalizado disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, 2018.

MOLLO, Helena; NICOLLAZZI, Fernando; & TURIN, Rodrigo. *The thickness of time: the writing of history and appropriation of the past in Brazil (1890-1930)*. Historein. Athens, Greece. Vol. 17, n. 1 (2018), p. HTML. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/215451>.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Caderno Cedes. Campinas, vol.25., n.67, p.333-347, set./dez. 2005. Documento digitalizado disponível em: www.cedes.unicamp.br.

Moreno, J. C. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. 2000.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MUDROVIC, María Inés. *Historical Narrative as a Moral Guide and the Present as History as an Ethical Project*. : História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography. Ouro Preto, n.21, pp.10-24, 2016.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de História. São Paulo: vol.13, no 25/26, pp.143-162, set.92/ago.93.

PREBISCH, Raul. *O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais*. CEPAL, *Boletín económico de América Latina*, vol. VII, n" 1, Santiago do Chile,1962.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANGDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 1993, pp.122-151.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Redução Sociológica - Introdução ao Estudo da Razão Sociológica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Mito e Verdade da Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

REIS, Carlos Eduardo dos. Ensino de história e a pulverização da história enquanto conhecimento construído. In: Simpósio Nacional de História (20:1999: Florianópolis) História: Fronteiras/Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH,1999, vol.1, pp 163-175.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC (volume 1)*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas,2011.

ROZA, Luciano Magela. *A História Afro-Brasileira pós-abolição em livros didáticos*. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Documento digitalizado: 2014.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10, 7 jul. 2010.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. *Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica*. Revista Sociedade e Estado, vol.26, número 2, Maio/Agosto, 2011.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da história do Brasil- introdução metodológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978, 5ª Ed.

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

_____. *Aprendizagem Histórica – fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

- SANTOS, Joel Rufino dos (org.). *História Nova do Brasil*. Brasília: Editora Brasiliense, 1965, vol 1.
- SANTOS, Marcia Regina dos. *A voz do suporte: análise de um manual de Moral e Cívica em Florianópolis/ 1971*. Florianópolis: Anais do II Seminário Internacional de História do Tempo Presente (2014), documento digitalizado, 2015.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2018, 28ª Edição.
- SECCO, Lincoln. *Gramscismo: uma ideologia da extrema-direita*. Blog da Boitempo: documento digitalizado disponível em https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/08/gramscismo-uma-ideologia-da-extrema-direita/#_ftn6 , 2019.
- SETH, Sanjay. *Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?*. Ouro Preto: Revista de História da Historiografia, nº 11, 2013, pp.173-189.
- SIMAN, Lana de Castro Mara. *Os currículos e as novas fronteiras da história*. In: Simpósio Nacional de História (20:1999: Florianópolis) História: Fronteiras/Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: ANPUH,1999, vol.1, pp 245-258.
- SIMON, Zoltán Boldizsár Simon. *Do Theorists of History Have a Theory of History? Reflections on a Non-Discipline*. In: História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography. Ouro Preto: v.12, n.29, pp 53-68, 2019.
- SKINNER, Quentin. *Meaning and Understanding in the History of Ideas*. History and Theory, vol.8, no.1, 1969. Documento digitalizado disponível em <https://doi.org/10.2307/2504188>.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da História Nova*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da Escravidão à Bolsonaro*. Obra digitalizada disponível em E-book pela Amazon Brasil, 2018.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB intellectuals and Marxism*. LATIN AMERICAN PERSPECTIVES, Issue 98, Vol 25 No 1, January 1998 109-135.
- _____. *ISEB: fabrica de ideologias*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998.
- UNGER, Roberto Mangabeira. *Depois do Colonialismo Mental: repensar e reorganizar o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.
- VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. *Gunder Frank: o enguiço das ciências sociais*. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

VELOSO, Sheyla Maria Tavares & TORRENTES, José Vinícius. *Os discursos para a formação do cidadão nos livros de OSPB e Educação Moral e Cívica na ditadura militar*. In: Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional. Documento digitalizado: ISSN 1980-7406.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

TAVARES, F.G.O. O processo de elaboração das propostas curriculares para a educação básica. In: Revista Holos, Ano 35, v.2, e6678, ISSN1807-1600, 2019. DOI: 10.15628/holos.2019.6678.

ZAMBONI, Ernesta. *Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica*. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

O Estado de São Paulo, 13 de setembro de 1987, p. 28.

O Estado de São Paulo, 27 de setembro de 1987, p. 3.

O Estado de São Paulo, 15 de outubro de 1987, p. 33.