



REVISTA ELETRÔNICA  
**ANPHLAC**

**4** número



## ÍNDICE

### **Apresentação**

Gabriela Pellegrino Soares

### **Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades**

Circe Maria Fernandes Bittencourt

### **Trajatória e perspectivas do ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil – Argentina**

Maria Silvia Cristofoli, Maria de Fátima Sabino Dias e Marise da Silveira Veríssimo

### **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamental**

Eduardo Natalino dos Santos

### **Testando a Plataforma Moodle num curso de História da América I**

Jaime de Almeida

### **Lições de História: as representações do império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II**

Francisca Nogueira de Azevedo

### **As revistas Sur, Contorno e a nova geração intelectual argentina (1948-1956)**

Paulo Renato da Silva

### **A herança mexicana na luta sandinista dos anos 20 na Nicarágua**

Michelle Dospital

3

5

16

35

46

54

64

85

## APRESENTAÇÃO – Número 4

A Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha (ANPHLAC), ao disponibilizar na mídia eletrônica o quarto número de sua revista, dá continuidade ao seu propósito de divulgar as pesquisas em História da América Latina e do Caribe que se realizam no Brasil e estimular o intercâmbio entre pesquisadores, professores e outros estudiosos da área.

Este número apresenta um dossiê sobre o Ensino de História das Américas no Brasil e na América Hispânica, no âmbito das escolas e universidades. A escolha do tema visa contribuir para a reflexão sobre as concepções que vêm norteando políticas educacionais, recortes curriculares, manuais didáticos e práticas docentes relativos a esse domínio da história. Espera, ao mesmo tempo, sugerir caminhos acadêmicos e educacionais que assegurem maior centralidade a um campo do conhecimento que, cultural e politicamente, repercute nas formas de inserção brasileira no continente.

O dossiê é aberto por um artigo de Circe Maria Fernandes Bittencourt sobre as concepções que regeram o ensino de História da América nos programas e manuais escolares brasileiros do século XIX aos dias de hoje, sublinhando seus nexos com a construção de determinadas identidades nacionais e continentais.

Em seguida, traz um artigo de Maria Silvia Cristofoli, Maria de Fátima Sabino Dias e Marise da Silveira Veríssimo sobre a trajetória da História da América nas escolas do país e sobre as experiências de ensino e de pesquisa sobre o tema que vêm sendo propiciadas, por um lado, por um acordo recente de cooperação entre Brasil e Argentina envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Nacional de Córdoba e, por outro, pelas discussões em curso no chamado Mercosul educacional.

Em direção semelhante, apresenta um artigo de Eduardo Natalino dos Santos acerca de ausências e possibilidades que concernem à pesquisa e ao ensino da história das sociedades indígenas meso e sul-americanas, nas universidades e escolas brasileiras.

Também na esfera das possibilidades, Jaime de Almeida relata a inovação que realizou na disciplina História da América I no curso de Graduação em História da UnB

ao, com recurso à Plataforma Moodle, estabelecer um espaço para discussões e trocas virtuais entre os alunos, e destes com o professor, que amplia o trabalho de sala de aula.

Por fim, transportando a discussão para o Brasil do século XIX e décadas iniciais do século XX, Francisca Azevedo enfoca os contornos da História da América nos programas, manuais e compêndios do Colégio Imperial Pedro II, relacionando-os com as tônicas da política externa imperial e da primeira república.

Além do dossiê, o número 4 da Revista Eletrônica da ANPHLAC conta com o artigo de Paulo Renato da Silva acerca do posicionamento das revistas argentinas *Sur* e *Contorno* frente às prementes questões políticas de fins dos anos 1940 a meados da década de 1950. Encerra a reunião de textos a tradução, por Raphael Sebrían, do artigo de Michelle Dospital sobre o legado do exílio no México revolucionário para a construção do ideário político de Augusto C. Sandino, na Nicarágua dos anos 1920.

Agradecemos aos autores e pareceristas que colaboraram com o presente número e desejamos a todos uma ótima leitura.

Gabriela Pellegrino Soares  
Depto. de História – USP  
Editora

## Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades

Circe Maria Fernandes Bittencourt<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa as concepções que regeram o ensino de História da América nos programas e manuais escolares brasileiros do século XIX aos dias de hoje, lançando luz sobre projetos e afirmações identitários que a elas correspondem.

**Palavras-chave:** ensino de História, História da América, currículo, plano de curso, livro didático, disciplina escolar, identidades, identidade nacional.

**Abstract:** This article analyses the conceptions that based American History studies in Brazilian schools and schoolbooks from the 19<sup>th</sup> century onwards, shedding light on the national and continental identities they plan or help to build.

**Keywords:** History studies, History of America, curriculum, program, schoolbooks, school subject, identities, national identities.

Os programas e planos de ensino do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro na fase imperial incluíam tópicos da história da América, conforme demonstra Arlette Medeiros em seu estudo sobre os compêndios de História do Colégio Pedro II entre os anos de 1823 a 1920:

Os três últimos itens do programa [de 1856] referem-se à América ‘Estados Unidos, México e América Central: épocas de sua independência, série de suas administrações e revoluções; América do Sul: Geografia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado atual; seus principais governos, guerras e tratados’. (Gasparello, 2004)

No PCN de História para as 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental de 1998 encontram-se várias sugestões de temas de história da América, dentre elas: “*Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje*”; “*Relações de trabalho em diferentes momentos da*

---

<sup>1</sup> Professora de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

*História dos povos americanos, “Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras, revolução.” (PCN, MEC, p.70, 58, 60)*

Conteúdos escolares de história da América, como se pode constatar pelos planos e propostas curriculares, têm sido encontrados em vários momentos da trajetória escolar brasileira. Povos e países da América Latina e também dos Estados Unidos têm feito parte de vários livros didáticos, tendo sido incorporados como objetos de estudos, com maior ou menor intensidade, no currículo escolar a partir do século XIX aos dias atuais.

Ao constatar a presença irregular, mas com certa constância, de tais conteúdos históricos escolares surgem algumas indagações que se constituíram no eixo das reflexões dessa abordagem sobre o ensino de história da América: por que e o que tem sido ensinado de História da América para os estudantes brasileiros?

### **História da América e Identidade Nacional**

A presença da História nos currículos ou programas escolares a partir do século XIX, conforme demonstram vários estudos no Brasil e em vários outros países que tratam da história das disciplinas, está relacionada ao papel pedagógico da escola na constituição de uma identidade nacional. Uma identidade nacional moldada em torno do Estado-nação criada por setores sociais que dominaram, entre nós, o poder político e econômico a partir de 1822. A contribuição para a constituição de identidades tem sido o que se espera do ensino escolar de História e muitos historiadores dedicaram-se e continuam se dedicando a essa tarefa iniciada pelos intelectuais criadores dos IHGBs.

A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã.

Esta concepção identitária predominante até meados do século passado foi responsável pela organização curricular do Colégio Pedro II no qual a história efetivamente estudada era a denominada História Universal (mais tarde História da Civilização) e a História Sagrada. Esse foi o currículo predominante nas escolas secundárias, lembrando

que o currículo desse colégio servia de modelo para os demais colégios do país e era a partir dele que se elaboravam os livros didáticos. A História do Brasil acompanhada pela Geografia ou Corografia do Brasil possuía uma carga didática extremamente reduzida se comparada à reservada à História Universal e Sagrada, sendo limitada às aulas das últimas séries do nível secundário. A existência de uma “cadeira autônoma” de História do Brasil, com docente especialmente contratado nem sempre foi constante nesse percurso da história da disciplina:

...No período republicano, a **História do Brasil** perdeu sua autonomia, pois voltou a pertencer à cadeira de “História Universal”. Quais os motivos que justificariam tal mudança? Na prática escolar essa nova organização curricular traduzia um desprestígio da **História do Brasil**, cuja cadeira é suprimida, e seus assuntos incorporados à cadeira de História Universal, com o adendo especialmente a do Brasil, sob a responsabilidade de um único professor. (Gasparello, 2003, p.89, grifos da autora)

A situação pouco privilegiada da História do Brasil não se modificou muito nos estudos secundários até o período da Reforma Capanema de 1942 ao se consolidar o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma e com carga didática semelhante à da História Geral. Mas mesmo com essa maior valorização na época do predomínio do ideário de “nacionalismo de direita”, a concepção de uma “genealogia” européia explica as razões da existência da História do Brasil a partir do advento da Idade Moderna. Esta concepção explica a organização que ainda hoje predomina nos livros didáticos para o nível secundário nos quais a História do Brasil começa necessariamente em Portugal, nosso berço identitário da língua, religião, de pertencimento à civilização. Nesse contexto identitário onde situar a história americana?

A América integrava os estudos da História Universal conforme se verifica nos Planos de Estudos do Colégio Pedro II anteriormente apresentados. Os tópicos essenciais do estudo centravam-se na temática essencial para a época: como as antigas colônias se transformaram em Estados Nacionais, processo considerado como “revolucionário” para o caso dos Estados Unidos e demais países latino-americanos. O predomínio de estudos sobre os Estados Unidos foi sempre constante. Verifica-se que logo após a instalação do regime republicano, com o desprestígio da história nacional, há uma ampliação de “pontos” sobre a história americana (5 em um total de 41), com destaque para estudos do período colonial e um certo destaque para o tema da escravidão.

Nas primeiras décadas da instalação do regime republicano assiste-se a um confronto entre setores da intelectualidade brasileira encarregados da redefinição da organização educacional. Tais confrontos se expressam nas tentativas de ampliar os estudos da história da América por parte de um grupo liderado por Manuel Bomfim no Rio de Janeiro. Os estudos da história da América corresponderam a tentativas de se deslocar uma constituição identitária forjada sob os moldes europeus para o espaço americano, então criador de novos projetos para as nações do continente americano.

Não foi, portanto uma obra do acaso que ampliaram conteúdos da História americana no interior de uma “história da civilização” e de forma mais contundente, houve a proposta de se introduzir mesmo no ensino primário o ensino de História da América. A proposta de Manuel Bomfim, que ocupava no final do século XIX o cargo de Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, preconizava a introdução de História da América para a Escola Normal encarregada da formação de professores das escolas primárias. Como resultado dessa proposta surgiu o primeiro manual didático brasileiro de História da América, ganhador do concurso promovido pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro e escrito por Rocha Pombo. Essa obra representava uma versão sobre os caminhos a serem seguidos pela recente república que finalmente se inseria no mundo do republicanismo americano, liberto da escravidão e que deveria se preocupar com seu papel frente ao imperialismo europeu e reconhecer a mestiçagem de seu povo como portador de um novo tipo de “civilização”. Manuel Bomfim, em várias de suas obras, relativizou o ideal civilizatório ocidental e propunha a necessidade de confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais em nome de uma questionável “civilização” que massacrava povos indígenas e criadora de uma escravidão justificada pelos princípios de “raça superior”. O autor Rocha Pombo seguidor dos mesmos princípios assim expôs esse ideário em sua obra didática de 1900:

[...] E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo Mundo. Por toda a parte andava essa gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre a animalidade. E, portanto, em todas as colônias, foi-se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta. (Rocha Pombo, 1900, p.86)

Seguindo os mesmos princípios, Rocha Pombo escreveu logo após sua obra didática de 1900 uma *História da América* para alunos do ensino primário.<sup>2</sup> O livro é dividido em 4 períodos, iniciando com a descrição da flora americano, povos aborígenes e ressalta o império do México e do Peru. No período colonial, entre outras lições que trazem problemas que apenas recentemente foram introduzidas (ou reintroduzidos), existe uma delas denominada *Lutas de resistência dos mexicanos à conquista dos europeus* assim como existe uma lição sobre as lutas internas dos conquistadores no México e no Peru. Interessante ainda sobre esta obra é a incorporação da colonização portuguesa, inglesa e francesa assim como todo o processo de independência no qual destaca, também de maneira inédita, o Haiti. As lições *Integração das nacionalidades americanas* e a denominada *Prognósticos dos destinos do Novo Mundo* indicam, sem dúvida, o sentido de uma renovação identitária do Brasil junto aos demais povos da América.

Esse momento de debates sobre os rumos políticos da recente república possibilitou a introdução, portanto, de uma história da América integrante de um projeto de identidade nacional diferenciado dos anteriores mas que, evidentemente, não se consolidou e nem se tornou predominante.

Nos anos seguintes a identidade nacional permaneceu centrada na Europa vista sob a ótica francesa civilizatória e o ensino de História da América proposto a partir da reforma de Francisco Campos de 1931 mantinha os mesmos princípios. A versão dominante de uma história política mantinha os países da América Latina e o Brasil como simples apêndices de uma dominante História da Civilização criada pela raça branca. As dificuldades das elites desses países na condução de uma política capaz de conduzir aos estágios mais avançados da civilização e do progresso capitalista residiam na mestiçagem do “povo” avesso ao progresso industrial.

Na fase da política da “boa vizinhança” as únicas mudanças foram os estudos da História da América baseados em um conteúdo que destacava a formação populacional das Américas comparando o “povo” norte-americano empreendedor e predominantemente ariano com os milhares mestiços morenos da América de colonização portuguesa e espanhola. A partir de 1951, por intermédio de um programa oficial, o ensino de História da

---

<sup>2</sup> Na Biblioteca do Colégio Pedro II existe uma 2ª edição dessa obra datada de 1904 mas não sabemos quando foi publicada a 1ª edição..

América tornou-se obrigatório para a 2ª série ginasial. De maneira geral, as obras didáticas produzidas para esse segmento apresentavam a história americana sob os mesmos pressupostos da História do Brasil, diferenciando apenas quanto à valorização dos maias, incas e astecas, povos denominados de pré-colombianos, assim como sua destruição frente ao maior poder tecnológico dos europeus e, após essa apresentação inicial desapareciam definitivamente da história da América. Na seqüência, a organização dos estudos seguia a mesma lógica: a colonização civilizatória, o processo de independência e a situação atual das repúblicas, com ênfase nos Estados Unidos. A História da América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. Restava a possibilidade dos alunos apreenderem o sentido de uma identidade latino-americana à qual o Brasil não pertencia.

### **História da América e identidades com o mundo capitalista**

O estudo da história americana, após uma ausência no decorrer da primeira fase do regime militar, foi retomado no final dos anos de 1970 e, sobretudo, nos anos de 1980 com novas finalidades. Tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países “subdesenvolvidos”. Eram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada *América Latina* sob as categorias interpretativas que opunham “países desenvolvidos” e “países subdesenvolvidos”, “países do 1º mundo” e “países do 3º mundo”. O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por uma outra América, rica e dominante. As interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau. Uma análise da produção historiográfica contrapondo à didática do período assim apresenta os problemas:

A Teoria da dependência também penetrou, de certa forma, nos livros didáticos. Na maior parte das vezes encontramos simplificações que reduzem a História da América latina a etapas sucessivas de dependência econômica: a dependência colonial, a dependência primário-exportadora, a dependência tecnológico-financeira. (Beired et alii, 1988, p. 219).

E ainda os autores acrescentam os problemas relativos a generalizações que impendem a compreensão das situações internas, particulares e regionais:

Um exemplo significativo dessa **perspectiva generalizante** é a maneira como são ignoradas as diferenças marcantes entre a Região do Prata e a Região Andina. Muitos livros didáticos, ao tratarem do período colonial, dão a entender que toda a economia da América Hispânica girava em torno da extração de metais preciosos pois somente discorrem sobre o Peru, a Bolívia e o México. (Beired, 1988, p. 222, grifo dos autores)

### **De uma identidade nacional e capitalista a múltiplas identidades**

Mais recentemente novas perspectivas têm sido introduzidas no ensino da História da América que merecem algumas reflexões sobre o papel do professor na constituição da disciplina e na seleção dos conteúdos significativos.

Existe uma tendência, notadamente, nos manuais didáticos em apresentar “uma história integrada” sem as tradicionais divisões de História Geral, História do Brasil e História da América, em um esforço de constituir um tempo sincrônico que identifique as relações históricas de sociedades situadas em espaços diversos. Os conteúdos tendem a serem organizados diferentemente, criando-se temáticas como critérios para fazer os recortes e seleção de conteúdos escolares, condição que pode facilitar análises mais abrangentes, como o caso, por exemplo, da escravidão no mundo moderno que possibilita estudos sobre essa forma de trabalho e as continuidades de preconceitos e exclusões sociais em todo o continente americano.

Os objetivos do ensino da história da América são na perspectiva da História integrada os mesmos do ensino de história em geral, e se inserem na contribuição da história par a constituição de identidades e não mais exclusivamente na identidade nacional. A história social e cultural que serve de apoio a essa nova fase do ensino escolar possibilita problematizar as identidades múltiplas. Para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos *pertencimentos*, sejam de classe, étnicos, de gênero, religiosos, assim como regionais.

Essa perspectiva coloca novos problemas para o ensino de História, notadamente no que se refere na definição de conteúdos. Este problema, entretanto, é importante frisar, não

se coloca apenas para o caso brasileiro, mas para o conjunto de países latino-americanos conforme apontam algumas análises sobre a história da disciplina. Carmen Gonzalez Muñoz em estudo sobre os currículos dos países latino-americanos, incluindo o Brasil, aponta que, para além do desafio de selecionar conteúdos que possam atender as expectativas do atual público escolar, existem “*dificuldades para definir una historia propia que huya del eurocentrismo y de una periodización ajena y que dé cabida a poblaciones originarias...*” (Muñoz, 2002, p.276)

O estudo de Carmen Muñoz faz parte de uma renovação do ensino de história proposta pelo governo espanhol e ligado a um projeto mais amplo da Organização de Estados Iberoamericanos (OEI) que desde 1993 tem realizado encontros nos quais se debatem as possibilidades ampliar o conhecimento histórico de uma comunidade composta pelos países iberoamericanos.<sup>3</sup>

A iniciativa da OEI merece uma reflexão sobre seu significado, por se tratar de tentativas de âmbito governamental para a definição de estudos históricos relativos aos países latino americanos e que incluem a história de Portugal e a da Espanha. As finalidades desse esforço da parte governamental expressas em alguns dos documentos publicados indicam a preocupação em criar novas formas de identidades partindo da premissa que tais estados constituem “*um conjunto de raízes comuns de uma árvore que hoje se ergue frondosa e que se reconhece a si própria como uma comunidade ibero-americana*” e, a partir do reconhecimento dessa comunidade ampliar os estudos históricos para o nível secundário, visando ultrapassar os estudos de uma história nacional centrada na formação dos Estados criados a partir do século XIX:

A proposta é colocar no cenário público uma visão da História da Ibero-América que tenha em conta essencialmente os processos comuns que as nossas sociedades viveram no caminho já percorrido, o que não implica desconhecer os pontos de conflito que existiram e os longos desencontros que se produziram.” (OEI, O ensino de História da Ibero-América, 1999, p.5)

---

<sup>3</sup> A Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) da qual faz parte o Brasil, no âmbito da Educação, Ciência e Cultura, criou a Cátedra de Historia Iberoamericana que a partir de 1993 tem realizado encontros de especialistas da área de diversos países para viabilizar propostas de renovação curricular, de formação de professores e de produção de materiais didáticos para a educação secundária.

Trata-se, assim, de uma proposta que redefine as relações identitárias entre os povos latino-americanos e os europeus. As raízes européias situam-se nas regiões ibéricas e não mais nos países hegemônicos do continente europeu que até têm servido de referencial civilizatório.

No âmbito do Mercosul a preocupação dos estados envolvidos também segue uma trajetória semelhante, com tentativas de sensibilizar educadores para inclusão de estudos históricos sobre os países que o integram. Alguns poucos levantamentos realizados sobre o estado da questão, ou seja, o que alunos conhecem da história dos países vizinhos demonstraram que dominam um repertório bastante escasso sobre problemas sociais, políticos ou mesmo culturais dos países vizinhos.<sup>4</sup>

A proposta do Comitê Educativo do Mercosul envolve o ensino de História e Geografia visando favorecer a integração regional. Nesse sentido, as propostas sobre o ensino de História, decorrentes de Seminários realizados a partir de 1997 centraram-se na busca de temas comuns na perspectiva de uma história regional capaz de superar os limites de uma história nacional. Esta possibilidade pode se concretizar à medida que a produção historiográfica assim como a geográfica caminhe nessa direção, conforme aponta o historiador argentino Alejandro Eujanian :

[...] Nos últimos anos a proliferação de estudos regionais tendeu à dissolução da visão nacional e à criação de condições para a reflexão sobre as relações realmente existentes entre alguns espaços regionais nacionais com regiões pertencentes a outros países limítrofes. (Eujanian, 1998, p.41)

Entretanto, quanto aos objetivos de constituições de identidades regionais o autor adverte:

Mas também não podemos trocar essa missão de construir consciências nacionais por aquela de outorgar às identidades regionais espaços multinacionais como o Mercosul, de um passado tão imaginário e, talvez mais artificial do que o anterior. (Eujanian, 1998, p. 42)

---

<sup>4</sup> Cf. História comparada nas fronteiras do Mercosul: uma experiência entre instituições de ensino brasileiras e argentinas de Maria de Fátima Sabino Dias e Maria José Reis apresentada no II Seminário Bial- Ensino de História e geografia no Contexto do Mercosul em dezembro de 1999.

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

As condições de ampliar os estudos sobre “a nossa América”, se considerarmos as propostas curriculares que circulam pelo país assim como a continuada produção didática tanto de manuais como de obras paradidáticas, são sem dúvida favoráveis. O problema que permanece, no entanto, refere-se à efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a essas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos e a estas questões identitárias?

São indagações que nos remetem a outras reflexões sobre a história efetivamente ensinada e apreendida nas salas de aula e que exigem aprofundamentos sempre necessários da pesquisa sobre a história escolar.

### **Bibliografia**

- Almeida, J. de (org.) Caminhos da História da América no Brasil. Tendências e contornos de um campo historiográfico. Brasília: ANPHLAC, 1998.
- Beired, José Luiz et al. - Os problemas do ensino de história da América. In Seminário perspectiva do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p.210-228.
- Bittencourt, Circe M. F. – Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In Karnal, L. (org.)- História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

Bittencourt, Circe M. F.- O percurso acidentado do ensino de História da América. In Iokoi, Z. e Bittencourt, C. (orgs.) Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996, p.203-218.

Dias, Maria de Fátima Sabino. A “invenção da América” na cultura escolar. Tese (Doutorado), FE/UNICAMP, Campinas, 1997.

Eujanian, Diálogo e contatos entre a historiografia dos países americanos: uma visão na perspectiva Argentina, 1997.

Gasparello, Arlette Medeiros- Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

II Seminário Bienal- Ensino de História e geografia no Contexto do Mercosul. Santiago; UNESCO, 2001.

Marfan, Marilda Almeida (org.) O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Muñoz, Carmen G. - Uma respuesta didáctica a multiculturalida: el tratamiento em aulas de educación secundaria de la historia común de Iberoamérica. Madrid: Comunidad de Madrid, 2005.

Muñoz, Carmen G.- La enseñanza de la historia em el nível médio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid: Anaya, 2002.

Organização de Estados Ibero-Americanos para Educação, a Coência e a Cultura- O ensino de História da Ibero-América. Currículo- Tipo- Guia para o professor. Madrid, 1999.

Rocha Pombo- Compêndio de História da América, Rio de Janeiro, Laemmert & C. Editores, 1900.

Rocha Pombo- História da America para escolas primarias. Paris/ Rio de Janeiro, H. Garnier, 1904.

## **Trajatória e perspectivas do ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil – Argentina<sup>1</sup>**

Maria Silvia Cristofoli<sup>2</sup>  
 Maria de Fátima Sabino Dias<sup>3</sup>  
 Marise da Silveira Veríssimo<sup>4</sup>

**Resumo:** Este texto se apresenta como um esforço e o desejo de contribuir para as reflexões e desafios acerca do novo papel do ensino da História no atual contexto latino-americano, especialmente o do cone sul. Através da trajetória de pesquisa de membros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (Nipeh) traz reflexões sobre a constituição da disciplina História da América no Brasil e sobre o ensino de História no Brasil e na Argentina, resultado de pesquisas conjuntas entre os dois países decorrentes do Acordo de Cooperação. Traz ainda a análise de questões curriculares, a partir da realidade do Colégio de Aplicação da UFSC – Brasil e a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano da UNC – Argentina. Apresenta também algumas das discussões do Mercosul Educacional e inclui relatos de experiências de professores das duas escolas. Por último, tece breves comentários sobre a inclusão de uma disciplina específica sobre História Latino-americana resultado da proposta de professores de História do Colégio de Aplicação da UFSC e de pesquisadores do NipeH.

**Palavras-chave:** ensino de história, pesquisa comparada, práticas docentes.

**Abstract:** This article aims at analyzing and seeking responses to the challenges presented by the new role of History classes in contemporary Latin America, especially the Southern countries. Based on researches developed by NipeH's (Nucleus Interdisciplinary Research in Education of History) members, it focuses the origins of History of America as a school subject in Brazil. Furthermore, it sheds light on History teaching practices in Brazil and Argentina, as result of a joint research of both countries. The article assesses curricular matters, regarding the reality of the *Colégio de Aplicação* of the UFSC, in Brazil, and the *Escuela Superior de Comercio Manuel*

<sup>1</sup> Este artigo contém parte da conferência *História da América, ensino, poder e identidade*, proferida na UNICAMP pela profa. Maria de Fátima Sabino Dias, em outubro de 2004.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História/UFSC – Home page: <http://www.ced.ufsc.br/~nipeh> – E-mail: [msilviac@terra.com.br](mailto:msilviac@terra.com.br).

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de pesquisa em Ensino de História – Nipeh – Home page: <http://www.ced.ufsc.br/~nipeh> – E-mail: [mfsabino@brturbo.com](mailto:mfsabino@brturbo.com)

<sup>4</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Colégio de Aplicação da UFSC e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História. Nipeh- Home page: <http://www.ced.ufsc.br/~nipeh>. E-mail: [mar\\_silver2002@yahoo.com.br](mailto:mar_silver2002@yahoo.com.br)

*Belgrano* of the UNC, in Argentina, and identifies some of the quarrels related to the Mercosul educational targets. Finally, based on teachers' reports of their experiences in the two different schools, the article discusses Latin American History topics that could become part of the History program.

**Key-words:** History of America, comparative research, teaching practices.

Neste texto apresentamos reflexões que fazem parte de uma trajetória de pesquisa iniciada no programa de pós-graduação da UNICAMP em 1993, e implementada no Acordo de Cooperação entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina, bem como no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa no Ensino de História (NipeH/UFSC).

Tendo como proposta desenvolver atividades articuladas de pesquisa, ensino e extensão a partir de eixos temáticos como currículo e história, história comparada e livro didático, dentre outras, o NipeH vem atuando com linhas de pesquisa como a de estudos comparados, desenvolvendo pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, envolvendo professores de diversos departamentos da UFSC, do Colégio de Aplicação, alunos do curso de História e de Pedagogia e profissionais de outras instituições de ensino de Santa Catarina.

Graças ao Acordo de Cooperação Brasil – Argentina assinado, em 1992, entre universidades, avançou-se nos últimos anos em pesquisas conjuntas entre Brasil e Argentina.<sup>5</sup> Tal acordo caracteriza-se como atividade de ensino, pesquisa e extensão envolvendo professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC e professores e alunos da Escola Superior de Comercio Manuel Belgrano da UNC.

Dentre as atividades efetivadas entre as duas instituições de ensino destacamos a realização de nove intercâmbios discentes no período de 1992 a 2001 e a realização de atividades direcionadas para a pesquisa, oficinas, discussões temáticas e troca de documentação, no período de 1999 a 2001. Os trabalhos realizados desde o início do Acordo de Cooperação se pautam pela articulação entre pesquisa, ensino e extensão, entre os saberes acadêmicos e os escolares, entre o currículo prescrito e o vivido, entre políticas públicas e o ensino de História da América no contexto do cone sul.

---

<sup>5</sup> Desde o início do Acordo de Cooperação em 1992, até a presente data, destacamos atividades de pesquisa e ensino. Já concluídas: *A Invenção da América na Cultura Escolar no Brasil*, (Tese, 1997), *O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: Uma União Legítima?* (Pesquisa, 1999), *Identidades e Representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil*, (Pesquisa, 2000), *Intercâmbio Cultural, ensino de História e identidade latino-americana: Uma Utopia possível?* (Dissertação, 2002). Em andamento: *O Ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina nas suas Ditaduras Militares* (Tese), *Fontes Documentais e Materiais Didáticos na perspectiva da História Comparada no contexto Sul Americano* (Projeto de Pesquisa) e *Criação e implementação no Colégio de Aplicação da disciplina Estudos latino-americanos* (Pesquisa e Ensino).

Essas questões nos permitiram refletir sobre o ensino de História na Argentina e no Brasil, desde a constituição da disciplina de História da América no Brasil em 1950, como uma disciplina autônoma, até o ensino de História nos tempos atuais.

A presença da História da América nos currículos da Argentina e do Brasil é marcada por uma série de descontinuidades. Segundo Lanza e Finocchio (1993), na Argentina o processo de transmissão dos conteúdos propostos pelos setores hegemônicos que asseguraram a lealdade ao Estado Nacional foi simultâneo à transmissão de uma imagem deteriorada da História da América Latina, em detrimento da valorização do mundo europeu. Segundo as autoras, na segunda metade do século XX se inicia uma revisão dos conteúdos com uma certa tendência americanista.

Conforme Finocchio (In. DIAS, 2004), os argentinos, sobretudo de Buenos Aires, com seu alto índice de escolarização e seu projeto urbano modelado por arquitetos parisienses e espanhóis, viam a si mesmos como uma nação líder da América Latina e como a mais européia e europeizante. No imaginário nacional, a Argentina se apresentava como a terra de purificação moral e intelectual de raças em que todos eram bem-vindos e podiam progredir na sociedade e na cultura.

Na cultura escolar, a “História Pátria” ou a “Historia Nacional” eram um complemento, segundo a autora, de uma escola que reforçava, nos ritos, nas comemorações, na homenagem à bandeira, nos símbolos pátrios, a presença do Estado, “encarnada pela senhora diretora”.

Por outro lado, o ensino de História era um apêndice de uma história da civilização que privilegiava o olhar sobre o Estado, começando pelo Antigo Egito e Mesopotâmia, gênese da civilização e de estados fortes e centralizados. Deste modo, a história nacional identificava-se com uma história pátria que reforçava a adesão ao Estado e procurava integrar o povo argentino à moderna civilização ocidental.

Vale ressaltar que, ao longo da história, a constituição dos Estados Nacionais modernos foi marcada por diversidades culturais e desigualdades sociais. Assim, a nacionalidade e o processo de sua constituição tenderiam à homogeneização e unificação.

A este respeito são oportunas as palavras de Ruben (1987, p.41), quando afirma que “a nacionalidade moderna significou a instauração de formas universais e homogeneizantes dirigidas ao estabelecimento de um mesmo código de relações sociais. Tratava-se de unificar processos econômicos, línguas, costumes e de desfazer as fronteiras do diverso, sem que isto implicasse fazer o mesmo com a fronteira da desigualdade”.

Portanto, a solidariedade ou pelo menos o sentimento de pertença que resulta da noção de “identidade nacional”, viria por conta de um imaginário totalizante, aglutinador, composto por discursos, signos e símbolos articulados constituindo, como bem ilustram Hobsbawm e Ranger (1984), *tradições inventadas*.

A necessidade de construção da idéia de nação refletiu-se na necessidade de construção de uma identidade e de uma memória nacional, articuladas à cultura escolar via currículos e livros didáticos de História.

Essa tendência nacionalista e americanista no Brasil é analisada por Dias (1997), ao refletir sobre a constituição da disciplina de História da América no Brasil na década de 50. Para discutir tais questões, a autora apontou os aspectos externos à cultura escolar como os principais responsáveis pelo aparecimento do ensino dessa disciplina no Brasil.

Os fatores externos a que se refere e que possuem relações estruturais com os internos da escola e sua prática são o contexto político e cultural da sociedade brasileira e o do continente americano, marcados pela consolidação do pan-americanismo, do ponto de vista continental, e pelas reformas educacionais elaboradas no decorrer do Estado nacionalista brasileiro.

O entendimento é de que as questões internacionais influenciaram a cultura escolar pois, ao interferirem nos currículos nacionais, contribuíram para a inclusão do ensino de História da América no ensino secundário no Brasil, com o objetivo de transmitir valores de civilidade de acordo com o padrão americano de cultura. Tal perspectiva aponta para a relação entre educação, Estado e cultura, na medida em que as mudanças ocorridas no interior da disciplina de História nos anos de 30 a 50 do século XX fazem parte de projetos educacionais elaborados por intelectuais integrantes da burocracia estatal com o objetivo de formar uma cultura nacional.

A relação entre o Estado e a disciplina de História se concretizou na medida em que as ações institucionais interferiram na adequação desta disciplina às finalidades e aos objetivos do projeto nacionalista brasileiro. Essa reciprocidade entre as disciplinas escolares e os aspectos sócio-político-culturais da sociedade é um dos pontos importantes para se entender a constituição e a evolução da disciplina de História da América, conforme já comentado.

Trabalhando com a noção de currículo no âmbito das disciplinas escolares, e dos programas e dos livros didáticos elaborados no interior das reformas educacionais, Dias (1997) estabeleceu a seguinte proposição geral: a inclusão da disciplina de História da América no ensino secundário no Brasil, na década de 50, foi uma decorrência de fatores externos à cultura escolar. De um lado, a necessidade de organizar um sentimento de americanidade, tendo em vista a posição da América no contexto da guerra fria; de outro, a necessidade de fortalecer uma unidade nacional, respaldada na construção de uma imagem do Brasil no continente americano.

Os programas e livros didáticos de História da América no Brasil, segundo Dias (1997), foram mecanismos utilizados pelo Estado para a construção de uma identidade nacional e americana. Assim como o nacionalismo, o americanismo expressa posições conflitantes, ora negando, ora assimilando, ora inventando valores e imagens, na tentativa de construir uma unidade americana, “uma América para os americanos”. A maioria dos autores dos livros didáticos da

década de 50 analisados pela autora mantinha-se fiel a uma visão de história empenhada na valorização dos feitos da raça branca, segundo a visão do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Na unidade sobre o Brasil independente, por exemplo, todos os autores dão destaque à política externa brasileira, justificando as ações militares do Brasil na região do Prata, Borges Hermida (1961) descreve a Guerra do Paraguai a partir do relato dos atos heróicos de Duque de Caxias. A imagem que o Brasil faz de si mesmo, no confronto com o *outro*, os povos sul-americanos, é a de um país que tem homens fortes, corajosos, garantia da territorialidade, componente importante da construção da nacionalidade de um país pacífico, cordial, que perdoa os vencidos e coopera com a paz mundial.

O nacionalismo se fortalece construindo uma memória nacional em torno de pessoas ou personagens, elementos muito importantes para a construção da identidade nacional. Daí a imagem mitificada de Caxias como o grande herói nacional, pois o Estado–Nação precisa construir uma memória que se enraíza, segundo Nora (1984), “no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”.

No entanto, será nos Estados Unidos que o Brasil irá buscar parâmetros para a construção de uma imagem acerca de si mesmo. Ser americano significava seguir o modelo norte-americano. Mas, isso só seria possível com Estados Nacionais fortes, capazes de se incorporar ao mundo civilizado.

Do ponto de vista do liberalismo, o estabelecimento de um Estado–Nação específico dependia de ele mesmo mostrar-se adequado ao progresso ou à evolução histórica avançada. Sendo assim, para Hobsbawm (1991) “o único nacionalismo justificável era aquele ajustado ao progresso”.

Ficar fora da marcha para o progresso significava estar fora da marcha da civilização. Progresso e civilização são valores que se impõem como internacionais, ao expressar a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Com esse conceito, diz Elias (1994), a sociedade ocidental procura descrever o que lhe “constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão de mundo, e muito mais”.

É um discurso homogeneizador, pois minimiza as diferenças entre as nações e estabelece o que é comum a todos os povos ou o que deveria sê-lo. Segundo Elias (1994), esse conceito pretende também dar expressão a uma tendência expansionista de grupos colonizadores. A consciência dessa ocidentalização serviu para que os Estados Unidos, sobretudo no decorrer do século XX, justificassem sua política intervencionista na América Latina, na medida em que era transmissora a outrem de uma civilização existente ou acabada, a porta-estandarte de uma civilização em marcha.

Um dos efeitos do processo de imposição de padrões e valores foi o pan-americanismo, que influenciou o aparecimento da disciplina de História da América, e foi um tema abordado em todos

os livros didáticos analisados por Dias (1997)<sup>6</sup>, evidenciando uma perfeita articulação entre nacionalismo, americanismo e civilização.

Na visão ideal norte-americana, a americanização do mundo significa uma América síntese das esperanças humanas, terra prometida. O nascimento de uma nação abriria assim o caminho para uma idade de ouro, pois o destino manifesto dos Estados Unidos não se confinaria apenas a seus cidadãos, mas principalmente a todo o continente americano, onde a “pujante Nação” teria o dever de difundir os seus valores democrático-liberais, instrumentos fundamentais para a consolidação da expansão imperialista na América Latina. Progresso, civilização, americanização se impuseram como valores internacionais, e para o conjunto dos países latino-americanos ficar fora dessa “marcha” significava ficar isolado da modernidade.

A unidade americana proclamada no discurso pan-americano foi construída sob uma América dividida, fragmentada, composta de uma nação “superior”, modelo a ser copiado por outras “inferiores”, “atrasadas”. Os valores transmitidos à cultura escolar pelos livros didáticos de História da América fortaleceram um “nós” brasileiro, voltado para a construção da unidade da nação brasileira, apontando para um projeto civilizador identificado com os Estados Unidos. Neste sentido, ao pretender incorporar-se à marcha para o progresso, o Brasil não reconheceu as outras nações sul americanas como referências para a construção de uma identidade latino-americana.

Nos anos 60 e 70 do século XX, as ditaduras militares brasileira e argentina, apesar de uma diferença de 12 anos entre o início de uma e outra (1964 no Brasil e 1976 na Argentina) e conseqüentes especificidades na conjuntura internacional, pautaram-se ambas por práticas comuns em relação à repressão e ao controle ideológico da educação e do ensino, principalmente o de História. Neste contexto, a América Latina foi associada aos espaços de doutrinação dos chamados grupos subversivos, sua menção levantava suspeitas e recomendações explícitas de cuidados e vigilância. A tese de doutorado de Marise da Silveira Veríssimo, em andamento no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se propõe discutir através de uma perspectiva comparativa o ensino de história da América Latina no período das ditaduras militares nestes dois países, utilizando como estudo de caso as realidades vividas neste período pelas escolas envolvidas no Acordo de Cooperação.

---

<sup>6</sup> Do levantamento das fontes documentais, foram selecionados os seguintes livros didáticos de História da América, que compõem os principais dados desta pesquisa: TAPAJÓS, Vicente. *Compêndio de História da América*. 2ª ed., Rio de Janeiro: edição da “Organização Simões”, 1959; MELLO E SOUZA, J.B. *História da América*. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1957; MAGALHÃES, Basílio de. *História da América*. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1952; HERMIDA, Antonio Borges. *História da América*. 44ª ed., Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1961; SILVA, Joaquim. *História da América*. 9ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional. s/d.; SOUZA, Alcindo Muniz. *História da América*. 5ª ed., Cia. Ed. Nacional, 1952; LOBO, R. Haddock. *História da América*. Melhoramentos, 1952. Os critérios que nortearam a escolha dessas obras foram o número de edições, por indicar a inserção dos livros didáticos na cultura escolar, e a instituição a qual estavam vinculados os seus autores, por fornecer elementos para se localizar a tendência do pensamento histórico e educacional que orientou os conteúdos de História da América na década de cinquenta.

## Questões curriculares: a análise a partir de uma realidade educacional específica

A análise do ensino de História da América na Argentina e no Brasil, no período entre 1985-1995, faz parte de uma pesquisa desenvolvida por historiadores integrantes do NipeH e do Acordo de Cooperação.

No período pós-ditadura na Argentina teve início uma revisão curricular na perspectiva regional, onde aparece a intenção e a necessidade de pensar o país como parte da América Latina. No entanto, segundo Lanza e Finocchio (1993), apesar desta intenção, não houve transformações programáticas no campo da inclusão dos conteúdos latino-americanos.

É neste contexto de discussão de propostas curriculares no período pós-ditadura, 1985-1995, que faremos uma análise do ensino de História da América no Brasil e na Argentina, das mudanças e das permanências neste trajeto, e de até que ponto estas discussões historiográficas, políticas, didáticas e pedagógicas permitiram uma abertura para uma inclusão da História da América em nossos currículos.

Para efeito de análise, os enfoques predominantes na pesquisa foram divididos em algumas etapas diferenciadas entre as duas escolas, mas que procuram evidenciar as continuidades e descontinuidades presentes no ensino de história. A primeira etapa se refere ao período 1985 a 1990.

Neste primeiro momento, percebe-se no Brasil, segundo Dias, Reis e Veríssimo (2000), uma simultaneidade de abordagens, predominando uma concepção tradicional de História, onde o quadripartismo é a linha norteadora dos programas. Sendo assim, as Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea organizam os conteúdos de quinta a oitava séries do Colégio de Aplicação, excluindo praticamente um enfoque sobre as sociedades americanas, que aparecem com papel de ligação entre os conteúdos europeus. A “Colonização da América” aparece espremida entre os temas “Expansão Marítima e Comercial Européia” e o “Renascimento”. O caráter ilustrativo fica evidenciado visto que o tema América não gera desdobramentos para reflexão. Ele se coloca como um esclarecimento para melhor compreensão do processo histórico europeu.

Na Argentina, afirmam Ferreyra e Aquino (2001), houve inicialmente o predomínio do enfoque tradicional. Este modelo faz referência, na historiografia argentina, a uma história que não aceita rotulações clássicas e, que questiona mais sobre o *quê* e o *como* dos fatos históricos, segundo a cronologia simples, *sem questionar o porquê*. O olhar também é eurocêntrico no qual América é um tema que sempre aparece subordinado à sua relação com a história européia. Dois anos do programa da escola são dedicados à análise da História Nacional.

No entanto, entre 1987-1991, com o fim da ditadura, percebe-se a coexistência de posicionamentos e conteúdos inovadores e tradicionais. Segundo Lanza e Finocchio (1993), esta

transição é marcada por tensões geradas por concepções dos docentes com compromissos políticos e sociais, e com outras práticas docentes marcadas por permanências do período anterior. Neste sentido é importante ressaltar a intervenção sofrida pelo Colégio quando professores foram afastados das atividades docentes, perseguidos, e alunos desapareceram nos cárceres da ditadura.

Com o retorno desse corpo docente inicia-se um período de reestruturação interna claramente percebido pela presença de *programas de transição*, utilizados durante dois anos consecutivos acompanhando o mesmo grupo de alunos. É possível observar claramente a presença de um enfoque conceitual e problematizador no 4º e 5º anos. América Latina é o eixo de análise, mas sem perder de vista os processos europeus. Entretanto, nos 7º e 8º anos, ainda se continua utilizando o enfoque tradicional para analisar a história nacional.

Evidencia-se neste processo reflexos de uma conjuntura vivida com maior dramaticidade pelos argentinos do que pelos brasileiros, no caso específico os professores do Colégio Manuel Belgrano e do Colégio de Aplicação, sendo que o primeiro vai refletir neste período pós-ditatorial os reveses, as contradições e ambigüidades do seu corpo docente, entre os que permaneceram na escola e os que retornaram com outras experiências e projetos.

A segunda etapa se refere ao período 1991 – 1995. No Brasil, especialmente no Colégio de Aplicação, esta foi marcada também pelo embate teórico que orientou a esquerda brasileira nos anos 80. A luta ideológica travada no meio da intelectualidade que disputava o espaço da produção do conhecimento e da militância colocará na ordem do dia, uma concepção de história onde o tempo é ordenado pelo modo de produção, que será a linha norteadora predominante dos programas de ensino de História. Nesse sentido, a comunidade primitiva, o modo de produção escravista, o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista estruturam os conteúdos de quinta a oitava séries.

Percebe-se a partir daí que os conceitos marxistas de análise da História passam a ser mais empregados. Embora isto oscile de professor para professor, este “novo” se torna presente. Neste contexto a perspectiva de análise sobre a América continua sendo a matriz européia, sobre a qual se fazem as reflexões históricas.

Na Argentina, o ano de 1992 marca claramente a tendência dos professores da Escola Manuel Belgrano de romper com as propostas da história tradicional, buscando-se uma história problematizada conceitual a partir de eixos organizadores. Conteúdos de América aparecem no 4º ano com o estudo da América pré-hispânica e colonial. No 5º ano, América Latina é discutida como um dos espaços analíticos numa história comparada do capitalismo no século XIX e, no 6º ano, a América Latina aparece como um estudo de caso, como marco das crises e transformações do sistema capitalista mundial.

Os programas elaborados em 1992 permaneceram quase inalterados até 1995, quando se priorizou uma análise interna das propostas curriculares visando mudanças nos planos de ensino da escola, na época em discussão.<sup>7</sup> Nos anos seguintes, com a reforma educacional de 1995, foram introduzidas mudanças percebidas nos enfoques que atendessem o problema do multiculturalismo e da diversidade cultural. Entretanto, nos eixos de conteúdos discutidos prevaleceu o relato da cultura ocidental e da nação como complemento.

As discussões até aqui apresentadas nos remetem para as reflexões colocadas no início desse trabalho, ou seja, que a análise de uma disciplina nos possibilita pensar a dimensão do conflito que se estabelece entre as mudanças e as permanências no ensino de História. Nesse sentido, o ensino de História na cultura escolar argentina e brasileira, representado pelos programas oficiais elaborados pelos professores, esteve sujeito a essas ambigüidades e ao conflito entre o “velho” e o “novo”.

Oscilando entre uma história mais tradicional e as novas alternativas propostas pelo campo historiográfico, o ensino de História ora rejeitou, ora incluiu os conteúdos americanos, predominando uma ênfase nos aspectos externos, a partir dos conteúdos da história dos países europeus colonizadores. É importante ressaltar, no entanto, que os caminhos percorridos nesse período introduziram novos conteúdos, alterando de alguma forma as práticas tradicionais até então existentes, apesar de não excluí-las.

A partir de 1995-1996, implementaram-se nos dois países reformas curriculares oriundas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no Brasil, e dos *Contenidos Básicos Comunes*, na Argentina. No entanto, é sobre os aspectos externos, relativos à política proposta pelo Mercosul Educacional, que discutiremos o ensino de História no período 1995-2000. Tais reflexões fazem parte do trabalho de pesquisa de Maria Silvia Cristofoli (2002), sobre a questão da integração cultural e o ensino de História no contexto do Mercosul.

### **O Mercosul Educacional e a abertura de novas possibilidades**

Segundo Cristofoli (2002), em 20 de junho de 1996 no chamado *Compromisso de Brasília* foi aprovado o documento *Mercosul Educacional 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional*. Nele deu-se ênfase à preocupação manifestada pelas políticas educacionais da região e também foram renovadas as áreas prioritárias. De acordo com as linhas de ação e com as áreas prioritárias, os ministros de educação dos países do Mercosul propuseram cinco metas das quais destacamos a Meta 1 – “*Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional*”, que inclui o desenvolvimento de proposta de metodologia e de produção

---

<sup>7</sup> O novo plano da escola foi aprovado em 1999 pelo Honorable Consejo Superior de la U. N.de Córdoba, iniciando-se sua implementação no ano 2000.

de materiais didáticos, acadêmicos e pedagógicos para o ensino de História e de Geografia, sempre tomando como ponto de partida a perspectiva regional.

Com isto, observa-se claramente a preocupação dos governos com as questões educacionais que viabilizem uma aproximação regional. Entretanto, segundo a autora, percebe-se a complexidade e a dificuldade para tornar efetivas as proposições do Sistema Educacional do Mercosul, considerando a complexidade dos aspectos culturais que envolvem as questões educacionais no âmbito do Mercosul.

Na ata da XVII Reunião de Ministros de Educação do Mercosul, realizada em 26 de novembro de 1999, que sublinha a importância do ensino de História e Geografia do Mercosul para o fortalecimento da identidade regional, os ministros acordaram “adotar as medidas necessárias para agilizar a produção de materiais pedagógicos, acadêmicos e didáticos destinados ao ensino da História e da Geografia do Mercosul”.

Além das discussões em nível ministerial, outros grupos não ligados diretamente ao governo vêm discutindo as temáticas educacionais no âmbito regional como o *Grupo de Trabalho sobre Ensino de História e Geografia no Mercosul*, formado por especialistas dessas áreas de conhecimento dos diferentes países que compõem o Mercosul.

Especificamente sobre o ensino de História no contexto do Mercosul, Cristofoli (2002) utilizou os documentos resultantes do *I Seminário Regional* realizado em Brasília, em novembro de 1997, e os textos apresentados no *II Seminario Bienal Sobre Enseñanza de Historia y Geografía*, realizado em Montevideu em 1999.<sup>8</sup>

Durante o I Seminário Regional do GT de Ensino de História e Geografia, os especialistas discutiram e refletiram sobre a trajetória e as perspectivas do ensino de História e Geografia no Mercosul e destacaram o desafio para a História tendo em vista os processos de globalização e regionalização no mundo atual. O material organizado por Marfan (1998) traz indagações e reflexões sobre como a História poderia contribuir para uma democratização de integração cultural pela ótica dos especialistas que consideraram a necessidade de ampliar as visões históricas em relação aos demais países, reconhecendo as tensões existentes.

José Flávio S. Saraiva, representante do Brasil no evento, direcionando seu comentário para os aspectos culturais e para os currículos de História, chamou a atenção para a visão fechada e nacionalista da história. Diante da nova realidade da formação de um bloco regional e da necessidade de superar o isolamento, pelo conhecimento do outro, Saraiva (In. MARFAN, 1998) fez referência às propostas do Mercosul Educacional para o estabelecimento de conteúdos mínimos, assuntos discutidos desde 1993 nas reuniões de ministros de Educação.

---

<sup>8</sup> Neste artigo a referência é apenas sobre as discussões dos especialistas da área de História. Apesar do recorte voltado para Brasil e Argentina foram incluídas as contribuições de especialistas de outros países do Mercosul como Uruguai e Chile que trazem informações sobre parte da realidade latino-americana.

Segundo a especialista uruguaia Adela Pereyra (In. MARFAN, 1998), desde há muito tempo circunstâncias históricas conduziram à fragmentação curricular. Esta observação pode estar relacionada ao cunho nacionalista da História, que levou a História da América Latina a praticamente desaparecer dos currículos escolares nas primeiras décadas do século XX, fato ocorrido em países como Argentina e Brasil.

Para o chileno Heraldo Muñoz (In. MARFAN, 1998), a América Latina é uma região atomizada, dividida, desintegrada e sua historiografia e geografia refletem esta enorme carência de identidade comum e de um projeto político unitário. Predominariam na nossa região as histórias nacionais, cada país visualizando-se a si mesmo como ilha, ignorando seus vizinhos ou, em alguns casos, onde houve conflitos fronteiriços, até “satanizando-os”.

O especialista argentino Alejandro Eujanian (In. MARFAN, 1998) falava a respeito da historiografia dos países latino-americanos onde algumas das pesquisas produzidas tinham uma perspectiva nacionalista também afirmado por Saraiva e por Pereyra e alertava para os perigos dessa ênfase no nacional. Muito embora Eujanian limitasse sua apreciação à Argentina, esta pode ser extensiva para outros países:

uma ênfase nos contextos nacionais gera o perigo de induzir a uma certa limitação, já que a mencionada ausência de estudos comparativos, bem como a crise dos grandes paradigmas tendem a reforçar a idéia de que a nossa história é excepcional, original ou atípica, quando comparada ao desenvolvimento histórico de outros países, o que tende a confirmar, ou em todo caso, a se tornar aval dos antigos preconceitos.

A integração como categoria de análise histórica não apareceu como prioridade na conformação e no desenvolvimento das nações latino-americanas, e a história nacional como enfoque principal da História teria levado à exclusão da História da América Latina dos programas de História. Uma das justificativas para isso seria a representação criada em torno da integração como uma ameaça às identidades nacionais.

Para a brasileira Heloísa Reichel (In. MARFAN, 1998), a História ensinada na América Latina, de modo geral, seria eurocêntrica. A produção historiográfica apresenta algumas características do caso brasileiro: um forte viés nacionalista nas historiografias, uma clara separação entre as histórias de colonização hispânica da colonização portuguesa. Esta seria uma das principais dificuldades do Brasil sentir-se parte da América Latina. Uma outra característica apontada pela especialista seria o predomínio da história política que privilegiaria disputas e conflitos, como também destacam Eujanian e Muñoz.

O viés nacionalista que caracterizou a historiografia dos países de América Latina, ao longo do século XIX e início do século XX tinha função ideológica na construção e afirmação dos estados nacionais. No entanto, foi no governo Vargas que a História da América foi incluída no currículo o que, segundo Dias (1997), reforçou o projeto nacionalista no Brasil.

Atitude semelhante no sentido da afirmação da unidade nacional e do fortalecimento da identidade nacional una e homogênea aconteceu na Argentina durante o governo de Perón, figura marcante da história argentina. No Brasil, esse nacionalismo teve em Getúlio Vargas um dos seus mais significativos representantes. Na época, a história nacional foi revista e voltou a valorizar o campo, o caudilho e o federalismo. Essa História reproduziu o período colonial na ótica do nativo, do *criollo* estabelecendo o *criollismo* como o berço da identidade nacional, conforme analisa Reichel.

No Brasil, as novas abordagens trazidas pela Nova História nos anos 80, segundo Reichel não teriam conseguido romper com a visão nacionalista da História. Diferentemente desta afirmação, de acordo com o relatório de Dias, Reis e Veríssimo (2000) a abordagem cultural presente na Nova História condicionou mudanças no campo curricular nacional como, por exemplo, ao incluir América Latina como eixo temático presente na proposta curricular de São Paulo, de 1987.

Enquanto os documentos oficiais das reuniões de ministros apontam para a preocupação dos governos com a questão da integração e com uma identidade regional ressaltando, no campo educacional, a integração cultural e a produção de materiais didáticos para o Mercosul, as discussões dos especialistas revelaram o grande desafio para a educação e para o ensino de História em particular, encaminhando propostas para minimizar o isolamento cultural entre as nações latino-americanas.

Durante os debates no II Seminário Bienal, para a especialista argentina Liliana Cattáneo, as recentes discussões travadas no campo educacional e pelos especialistas em História, fizeram cair o “véu das histórias nacionais artificiais”. Entretanto, advertia, não quer dizer que a verdadeira história das sociedades latino-americanas tenha aflorado e que os preconceitos tenham sido superados. Segundo a autora, considerar tal circunstância seria manifestar a dimensão política de uma decisão que apontasse para a consolidação dos necessários intercâmbios de pesquisadores e docentes entre os países da região, promovendo o ensino de uma história menos preconceituosa sobre o outro e insistindo na elaboração de livros didáticos para que abandonem a exaltação das supostas glórias da nação buscando um horizonte mais aberto.

Presente ao mesmo evento, a historiadora brasileira Circe Bittencourt fez um levantamento sobre a produção de pesquisas na área de ensino de História na última década do século XX no Brasil e destaca que o número desses trabalhos tem crescido, no entanto há ainda poucas pesquisas que enfoquem o ensino de História da América, particularmente da América Latina e também sobre o Mercosul. Dentre esses poucos estudos realizados sobre a temática do ensino de História da América, inclui-se o trabalho de Dias (1997).

A baixa produção de pesquisas sobre América Latina poderia ter suas raízes em épocas anteriores, quando necessidades mais urgentes levaram a História a priorizar, no caso brasileiro em particular, a discussão de uma identidade nacional.

Dias e Reis (1999) acreditam que é através do desenvolvimento de estudos históricos que se possam “apreender algumas imagens que os latino-americanos estruturaram ao longo do processo de formação das respectivas nacionalidades”. Essa apreensão de imagens, para as autoras, teria por objetivo adquirir “uma melhor consciência do ‘nós’ e do ‘outro’, neste contexto sul americano plural na sua diversidade cultural e identitária”.

Considerando que as imagens construídas sobre a nação têm sido também homogeneizadoras é necessário ressemantizar as identidades nacionais, como propõem Dias e Reis (1999), fazendo “uma verdadeira revisão do processo de constituição dessas identidades no ensino fundamental, na tentativa de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença cultural”. A partir desta perspectiva, é possível estimular uma identidade latino-americana que possibilite o convívio com a diversidade e a pluralidade de culturas, visões de mundo, em oposição à visão homogeneizadora. Ao mesmo tempo, aponta na direção de um projeto de sociedade mais democrático, bem como a solidariedade e a identificação com os que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno (REIS, 1999).

Retomando novamente o Acordo de Cooperação, seus objetivos não deixam dúvidas quanto às razões pelas quais é buscada a integração, ainda que inspirado nas iniciativas que levaram à constituição do Mercosul. Ao propor a identificação e reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais, com vistas à estimulação de uma identidade latino-americana, ressemantiza-se a própria noção de integração. Mais do que autoproteção regional, aponta-se na direção da criação de uma consciência crítica, inspirada em uma postura com base em princípios da *educação intercultural*. Em síntese, uma "consciência cidadã", capaz de identificar as semelhanças, conviver solidariamente com as diferenças e lutar para vencer as desigualdades (Reis, 1999).

### **As práticas e experiências dos professores de História**

Além das discussões teóricas sobre o ensino de História Americana apresentadas neste texto, não podemos excluir as práticas docentes dos professores de História. Tendo interesse nelas, Cristofoli (In. DIAS, 2004) apresenta depoimentos de professores de História do Colégio de Aplicação e da Escola Manuel Belgrano. Eles falam sobre suas práticas, sobre o ensino de História de temas americanos, sobre o intercâmbio entre as escolas, e ainda sobre identidade latino-americana.

No Colégio de Aplicação, embora os professores busquem trabalhar de forma crítica os conteúdos de História, seguindo a filosofia da escola, nem todos incorporam as orientações

prescritas nos programas de História do Colégio de Aplicação. Assim, enquanto um professor trabalha com base nos modos de produção, um outro professor gosta de trabalhar com linhas temáticas na perspectiva de uma história comparada. Uma outra professora do Colégio de Aplicação se interessa por trabalhar de forma tematizada, voltando-se mais para a História regional e local. Sendo assim, a inclusão de temas latino-americanos fica a critério do professor, passando por questões de ideologia e de identidade.

Os temas relacionados com a América e presentes nos conteúdos trabalhados pelos professores do Colégio de Aplicação incluem a História do século XVIII e XIX, abordando as revoluções burguesas e os processos de independência de países latino-americanos. Também a Guerra do Paraguai e a formação do Estado Nacional. Este último tema faz parte do conteúdo referente à História do Brasil, mas é aproveitado pelos professores como elo de ligação com processos semelhantes dos outros países latino-americanos. Foram citadas também as ditaduras militares, a Revolução Mexicana e a Revolução Cubana, cuja abordagem ou não depende da postura político – ideológica do professor.

Na tentativa de olhar o outro, argentino, sobre conteúdos mais específicos da história da Argentina foram citados o populismo, o caudilhismo e as ditaduras militares. Mas, apesar da inclusão desses conteúdos, na percepção de uma professora brasileira a história argentina ainda é muito distante pois o brasileiro desconhece o argentino. Para um professor brasileiro, historicamente falando e em decorrência desse desconhecimento, criam-se muitos estereótipos pois, pelo ensino de História, o brasileiro desconhece o argentino e os estereótipos só são construídos por esse desconhecimento histórico.

Um outro dado importante quanto a esse desconhecimento histórico está associado às lacunas na formação dos professores de História. Apesar de ter cursado disciplinas sobre América Latina na universidade, um professor do Colégio de Aplicação ressenete-se dessa carência na sua formação, que o leva a trabalhar conteúdos nos quais ele se sente seguro e domina melhor:

Na graduação as duas disciplinas que eu tive com história da América Latina, foram muito pobres, os textos que eu li, as discussões que eu tive... foram pobres mesmo. Não aprofundaram nada, foi *en passant*. Então, acho que o professor que já não tem na graduação um conhecimento mínimo (...) da história dos países latino-americanos, como é que ele vai passar isso depois para os alunos?

Alguns depoimentos de experiência desses professores no ensino de História no Colégio de Aplicação deram exemplos da necessidade de mudança de abordagem ou então de alternativas didáticas para trabalhar conteúdos onde aparecem temas de América. Um desses depoimentos é de uma professora brasileira que defende uma perspectiva mais temática para trabalhar a História:

No 3º ano do segundo grau ele [o programa de história] tem uma linearidade bem marcada pelos modos de produção. Então a gente não consegue fugir disso que chama

crítica do europocentrismo, porque a forma como o programa está organizado e o que nós queremos com o ensino de História é o ensino da história do capitalismo. Acho que a gente está perdendo o olhar para as questões latino-americanas ....

As escolhas por determinados temas estão relacionadas com questões pessoais de cada professor, práticas e saberes docentes, história de vida, ideologia. Monteiro (2000) refere-se à afirmativa de Tardif de que “os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho”.

Em relação à prática dos professores argentinos e à inclusão de temas de história latino-americana foram citados a História Colonial enquanto espaço colonial americano e sua relação com o espaço europeu até o século XIX, a conquista e colonização, onde são comparados os processos da colonização espanhola, portuguesa, holandesa e inglesa. Também, tentando manter uma abordagem comparativa foi citado o tema Províncias Unidas do Rio da Prata, comparando-o com o império no Brasil, os processos de independência do século XIX, tendo América Latina o eixo para trabalhar os conteúdos e também o eixo do desigual desenvolvimento Estados Unidos – Europa – América Latina. Em relação aos temas de História Contemporânea, a América Latina se restringe a certos temas: propostas americanas para a crise do capitalismo, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, castrismo, o populismo de Getúlio Vargas comparado com o de Lázaro Cárdenas (México), Estado Novo, golpes militares, recuperação da democracia, desenvolvimentismo e integração em blocos regionais.

Uma professora argentina dá exemplo da possibilidade de introduzir o populismo durante suas aulas, considerando a presença de um aluno brasileiro intercambista, para incluí-lo nas discussões em sala de aula:

Trato de darles una entrada a ellos [refere-se aos alunos brasileiros]. Nosotros tenemos una figura muy paradigmática que es el general Perón, que ellos tienen en Getúlio Vargas, y como yo me imagino que para um brasileiro es una figura populista muy conocida y muy nombrada, yo trato como de incorporarlo de esa manera.

Embora a professora faça referência a essa semelhança e veja possibilidade de trabalhar de forma comparativa Argentina – Brasil, esse olhar não tem caráter regular nas aulas de História e só acontece quando há alunos brasileiros.

De forma geral, há uma preocupação entre os professores argentinos em dar maior atenção à história nacional que parece estar relacionada com a história de vida de cada um e com a história vivida recentemente pelo país e pela escola durante a última ditadura militar. Também uma preocupação em rever o que a historiografia argentina tinha reforçado durante muitos anos. Assim, a preocupação deles era também a de romper com a imagem construída por essa história nacionalista, registrada nos livros didáticos.

Ao falarem do Brasil, alguns professores argentinos apontaram semelhanças e diferenças com relação à Argentina, principalmente nos aspectos histórico, político e econômico. As semelhanças apontadas pela professora argentina indicam a possibilidade de se trabalhar com uma perspectiva comparada da história:

Tenemos profundas historias compartidas. Es notable cuando uno trabaja en historia, como los momentos de la historia latinoamericana pueden darse, exactamente en los dos. Si uno trabaja la conformación, la construcción del Estado; si uno trabaja los movimientos migratorios; si trabaja la construcción del modelo de la república oligárquica. Todo eso es idéntico, lo que hay es matices y ni siquiera tan serios. La conformación del populismo, los grandes modelos teóricos de análisis son idénticos (...) Ahora, que conozco un poco más de la historia de Brasil, me convenzo que las similitudes son cada vez más grandes.

Uma representação construída pela história oficial argentina considera o Brasil como ameaça em situações de disputa, como guerras e conflitos territoriais. Essa imagem foi construída num determinado momento histórico e por isso hoje, os professores do Manuel Belgrano trabalham de forma crítica a história nacional buscando mudar essa imagem. Segundo um professor argentino: *“la historia oficial argentina se lo plantea a Brasil como el enemigo en alguna guerra o el expansionista en algún momento”*, o que nos remete à fala dos especialistas durante o Seminário Bianual de Ensino de História e Geografia do Mercosul Educacional.

Quanto a mudanças no ensino de História com o Acordo de Cooperação, para os professores do Manuel Belgrano o intercâmbio tem seu espaço na escola, mas não promoveu mudanças em termos de conteúdo. Para os professores brasileiros, no Colégio de Aplicação não houve mudanças no programa de História, mas mudaram os olhares; voltando-se para linhas mais temáticas, isto é, opções pessoais e não da disciplina. O currículo da escola ainda estaria muito voltado para a História de Europa e do Brasil e, por não conseguir fugir da chamada crítica ao eurocentrismo, estariam se perdendo olhares para as questões latino-americanas.

Tanto no Brasil quanto na Argentina a inclusão de temas de América tem se caracterizado por descontinuidades, com marcas profundas deixadas pela ditadura militar. Também, professores de História das duas escolas reconhecem a dificuldade em incluir as temáticas latino-americanas devido ao desconhecimento. Com isso, chamamos a atenção para o que muitos especialistas vêm discutindo sobre os cursos de formação inicial e, no caso específico da História, das possíveis lacunas na grade curricular da graduação.

Em síntese, no currículo construído na prática dos professores, a exclusão/inclusão de temáticas latino-americanas nos programas de História do Colégio de Aplicação se dá em consonância com a abordagem que o professor utiliza e depende da sua visão de mundo. Na escola Manuel Belgrano, decorrente da escolha do grupo por uma mesma abordagem, há um predomínio da visão política da História.

Entretanto, pelo interesse de alguns professores de História do Colégio de Aplicação, propostas encaminhadas em nível de currículo referem-se à inclusão da disciplina *História da América Latina* na 7ª série do Ensino Fundamental e também sua inclusão na 3º série do Ensino Médio tendo como uma das justificativas o intercâmbio entre as duas escolas muito embora eles já trabalhassem tais conteúdos em OSPB.

Esse interesse dos professores veio a se concretizar em fevereiro de 2003, durante o I Congresso Temático de Reestruturação Curricular do Colégio de Aplicação, quando foi aprovada a substituição da disciplina OSPB pela disciplina Estudos Latino-Americanos. A nova disciplina ficou sob responsabilidade dos professores de História é ministrada desde o ano letivo de 2003 a alunos da 7ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

### **Um desejo realizado... Novos desafios...**

A inclusão da Disciplina “*Estudos Latino-Americanos*” na grade curricular do Colégio de Aplicação da UFSC, em 2003, é decorrente da participação do grupo nas questões relativas às mudanças curriculares que atendam aos novos desafios postos no campo da integração sul-americana.

Ministrando as aulas de Estudos Latino-Americanos (E.L.A) no Colégio de Aplicação da UFSC, Souza (In. DIAS, 2004) fez um balanço da sua experiência, apresentando reflexões bastante interessantes chamando a atenção para a escassez bibliográfica para o Ensino Fundamental e Médio. Na maioria das vezes, a professora viu-se obrigada a produzir seu próprio material, a partir de textos acadêmicos, valendo-se da transposição didática para adequar linguagem e conteúdo. Foi necessário também recorrer a livros paradidáticos, documentários em vídeo e internet, em busca de material para as aulas de E.L.A.

Ao mesmo tempo, preocupada com as lacunas na graduação em História, especificamente em relação à América Latina – como exemplificamos com a fala de um professor de História – as aulas de E.L.A. vêm oportunizando estágio aos acadêmicos de História da UFSC. Percebeu-se o interesse presente nos alunos e constatou-se a pouca familiaridade com os conteúdos e processos pedagógicos bem como o pouco contato com a historiografia.

Mas os resultados têm se revelado positivos, pois, segundo informa Souza (In. DIAS, 2004, p.95), “de acordo com o que dizem as acadêmicas, o estágio em E.L.A. está lhes permitindo um debruçar-se sobre a história das sociedades e dos países latino-americanos de forma a dar-lhes nexos e significados, em um assunto que até bem pouco era apenas uma obrigação curricular”.

Após as reflexões e os relatos de experiências que aqui apresentamos, fica bastante evidente a tortuosa trajetória do ensino de História da América, suas inclusões e exclusões movidas, muitas vezes, por questões políticas, pela militância, pelo interesse de alguns professores.

Apresentamos também as discussões e proposições oriundas do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Geografia do Mercosul Educacional, vislumbrando-se o interesse e, ao mesmo tempo, as dificuldades na implementação de currículos de História de América Latina nos países que compõem o Mercosul.

Paralelamente, pela trajetória do NipeH/UFSC no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, cresce a confiança na possibilidade de tornar real a inclusão da História latino-americana nas escolas de ensino Fundamental e Médio, bem como na possibilidade de minimizar as carências na formação inicial e continuada de professores de História.

Acreditamos na construção de uma nova realidade educacional e particularmente do ensino de História. Sendo assim, nossa intenção é produzir reflexões e ações que sejam capazes de estimular a formação de uma identidade latino-americana apta a identificar as semelhanças socioculturais entre os países em pauta, e ao mesmo tempo, ao dar conhecimento das diferenças, propiciar o respeito e a convivência solidária para com as especificidades e alteridades nacionais.

## **Bibliografia**

ARGENTINA, Ministerio de Educación y Cultura. Contenidos Básicos Comunes. Disponível em: <<http://www.currycap.me.gov.ar/cbc.htm>>. Acesso em: 16 jun.2002

ATA DA XVII REUNIÃO DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO DOS PAÍSES SIGNATÁRIOS DO TRATADO DO MERCADO COMUM DO SUL, Montevideu, 26 de novembro de 1999. Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.gov.br/portugues/forum/v-informacao/ata.shtm>>. Acesso em 13 jul.2000

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. *Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível?*. Florianópolis: CED/UFSC, Dissertação (Mestrado), 2002.

\_\_\_\_\_. Trilhando caminhos diferentes: as representações dos professores de história através do intercâmbio cultural Brasil – Argentina. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “invenção da América” na cultura escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, Tese (Doutorado), 1997.

DIAS, Maria de Fátima Sabino e REIS, Maria José. *História comparada nas fronteiras do mercosul: uma experiência entre instituições de ensino brasileiras e argentinas*. Florianópolis (mimeo)

DIAS, Maria de Fátima Sabino, REIS, Maria José, VERÍSSIMO, Marise da Silveira. *Identities e representações: um projeto de pesquisa comparada sobre o ensino de história na Argentina e no Brasil*. Relatório de Pesquisa (UFSC/CED). Florianópolis, Fev.2000.

- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungermann. v1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREYRA, Susana e AQUINO, Nancy. *Identidades e representaciones: una investigación comparada sobre la enseñanza de historia en Argentina y Brasil*. ESCMB/UNC. Córdoba, Argentina, 2001
- FINOCCHIO, Silvia. Inclusiones y exclusiones en los modos de contar la historia en la Argentina. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- HERMIDA, Antonio Borges. *História da América*. 44 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1961.
- HOBSBAWN, Eric. J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOBSBAWN, Eric. J. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LANZA, H y FINOCCHIO, S.: *Currículo presente, ciencia ausente*. Edit. Miño y Dávila. FLACSO/CIID. Tomo III. 1993.
- MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Les lieux de mémoire*. Trad. Yara Aun Khoury. Paris: Gallimard, 1984.
- REIS, Maria José. Ensino de história e construção da identidade nacional: uma união legítima?. In: *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC Ano 17, n. Especial, jan./jun., 1999.
- RUBEN, Guillermo Raul. *O que é nacionalidade*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987
- SOUZA, Ivonete da Silva. *Estudos latino-americanos*. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

## **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de ensinarmos no ensino médio e fundamental**

Eduardo Natalino dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto apresenta reflexões sobre a escassez de pesquisas e disciplinas voltadas à história indígena nos departamentos de História das universidades públicas brasileiras. Procura também estabelecer relações entre essa situação e os programas dos exames vestibulares e do ensino fundamental e médio, nos quais a história indígena também está praticamente ausente. Por fim, o texto apresenta algumas sugestões que poderiam começar a alterar essa situação.

**Palavras-chave:** História Indígena, Cursos de História, América Pré-hispânica, Professor de História, Ensino Fundamental e Médio.

**Abstract:** The text shows considerations about the reasons of scarcity of the indigenous history researches and classes in the History departments of Brazilian public universities. The article also seeks to establish relationships between this scene and the central and high schools curricula, in which the indigenous history is practically absent too. At the end, the text presents some suggestions in order to transform this situation.

**Key-words:** Indigenous History, History Colleges, Prehispanic America, History Teachers, Central and High Schools.

No Brasil, de forma geral, os cursos de graduação e licenciatura em História tratam a cultura e a história indígenas de maneira superficial e genérica. A maioria dos cursos não possui disciplinas voltadas para a história dos povos indígenas em tempos anteriores à chegada dos europeus e, sendo assim, apenas alguns grupos, entre várias centenas, são mencionados nas primeiras aulas de disciplinas que abordarão centralmente a conquista e a colonização da América. Em tais disciplinas, por vezes, alguns desses grupos voltam a ser objeto de interesse em aulas posteriores, mas apenas na medida que entram na esfera de processos e instituições de origem européia, como o tráfico de mercadorias, a evangelização ou o surgimento dos Estados-nações americanos. No entanto, nesses casos, as escolhas políticas, as transformações identitárias e as atuações particulares de cada grupo indígena não são muito levadas em conta, pois todos esses grupos são vistos como

---

<sup>1</sup> Doutor em História da América pela Universidade de São Paulo e membro do Centro de Estudos Mesoamericanos e Andinos da USP ([natalino@usp.br](mailto:natalino@usp.br) ; [cemausp@hotmail.com](mailto:cemausp@hotmail.com))

uma massa, denominada de *índios*. Em outras palavras, de maneira geral, os grupos indígenas não são considerados como atores históricos na construção de explicações sobre a história da América Colonial ou Independente.

Quais as razões dessa situação? Por que produzimos tão poucos estudos históricos que consideram os povos indígenas – sejam do período Pré-hispânico<sup>2</sup>, Colonial ou Independente – como agentes dos processos pesquisados? Por que as informações temporais, geográficas, onomásticas e factuais – que empregamos ao tratar, por exemplo, dos grupos europeus que se estabeleceram na América – estão quase sempre ausentes quando o tema são os povos indígenas americanos? Qual a relação dessa situação com as grades curriculares de História no ensino fundamental e médio, nas quais também não se dedica praticamente nenhuma atenção aos povos indígenas e sua história?

Tecerei algumas reflexões e especulações a partir de minha trajetória de aluno de graduação e pós-graduação numa universidade estadual paulista e, ao mesmo tempo, de professor da rede estadual de ensino fundamental e médio. Dessa forma, serei extremamente parcial e subjetivo, misturando aspectos de situações concretas com suas reelaborações intelectuais e sentimentais posteriores.

Comecei a estudar História na Universidade de São Paulo em 1992, ano em que ocorriam as comemorações do V Centenário de Descobrimento da América e também se discutia a apropriabilidade de tais comemorações. Isso porque muitos historiadores e lideranças indígenas diziam que tal evento – o descobrimento da América – marcou o início do que viria a ser um dos maiores genocídios da história e que, portanto, não havia nada a ser comemorado. Lembro-me vagamente dos detalhes das conferências que assisti, pois eu era então um calouro que começava a se familiarizar com os temas, polêmicas e nomes de pesquisadores da História da América. No entanto, lembro-me que apenas algumas pouquíssimas conferências trataram de nomear e de considerar de modo particular os povos indígenas e suas atuações, fossem do período Pré-hispânico, Colonial ou Independente. Lembro-me também que isso fora motivo de crítica por parte de alguns conferencistas, que alertavam para a necessidade de entendermos tais particularidades e atuações, sem o que deixaríamos de compreender, ademais da própria história indígena pré-hispânica, muitos aspectos da história da América portuguesa, espanhola, inglesa, francesa e holandesa e, também, da história de parte das nações americanas.

---

<sup>2</sup> Neste texto, empregarei o termo *pré-hispânico* com um sentido amplo e genérico, isto é, como sinônimo dos tempos anteriores à chegada dos europeus, referindo-me a todo o continente, e não apenas às porções da América conquistadas e colonizadas pelos espanhóis.

Passada essa semana de efusão americanista, o Departamento de História voltou à sua rotina, com suas aulas e disciplinas regulares. Ao longo dos anos que ali estudei como aluno de graduação fui me dando conta de que entre essas disciplinas – que me pareceram, e me parecem ainda hoje, de excelente qualidade – não havia praticamente nenhuma dedicada à história dos povos indígenas, seja entre os cursos de História da América ou entre os de História do Brasil. A exceção era o curso de História da América I ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Janice Theodoro, especialista no período Colonial, mas que incluía algumas aulas sobre os povos indígenas em tempos pré-hispânicos para, depois, refletir sobre o papel dos mesmos na conformação das sociedades coloniais da América espanhola.

Dessa forma, depois de quatro anos e quase trinta disciplinas cursadas, eu havia tido apenas algumas aulas que tratavam centralmente das populações indígenas, aulas que muitos de meus colegas não tiveram, por optarem por cursos de História da América com outros professores. Em suma, era possível fazer todo o curso de História na Universidade de São Paulo sem ter sequer uma aula sobre as populações nativas do continente onde, talvez por acaso, localiza-se o Brasil.<sup>3</sup>

Ao mesmo tempo em que iniciei a graduação em História, comecei a dar aulas de História Geral e de História do Brasil para o primeiro grau, atual ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual. Algum tempo depois, comecei a lecionar História da América para o segundo grau, atual ensino médio, cuja grade curricular havia sido alterada alguns anos antes e reservava todo o primeiro ano para esse tema.

A inclusão de História da América na grade curricular do segundo grau abria espaço para tratar das populações indígenas – pré-hispânicas, coloniais ou atuais – e de outros temas que não eram contemplados pelo currículo anterior, tais como os processos de formação dos países da América Central. Mas tratar desses temas em sala de aula – quem eram os toltecas? como surgiu Belize? – era um desafio para professores que, talvez com raras exceções, haviam tido uma formação semelhante à que eu estava tendo, isto é, que priorizava a história do Velho Mundo e a do Brasil. Para auxiliar os professores, foram criadas oficinas pedagógicas.

---

<sup>3</sup> Penso que essa situação é gravíssima e possui fortes implicações políticas porque não estamos falando de povos desaparecidos, mas de populações que, apesar do chamado colapso demográfico nos séculos iniciais do período Colonial, continuaram a habitar o continente e a se relacionar com as instituições e sistemas econômicos de origem ocidental. Alguns exemplos de países em que hoje a população indígena é numerosa são o México, cerca de 10%, o Peru e a Bolívia, cerca de 50% em cada um. No Brasil, os indígenas são cerca de 350.000 e ocupam 12% do território nacional.

As oficinas pedagógicas que frequentei eram coordenadas pelo Prof. John Manuel Monteiro, com quem tive mais algumas oportunidades de aprender algo sobre os povos indígenas, sobretudo durante o período Colonial na América portuguesa. Infelizmente essa grade curricular e essas oficinas pedagógicas não duraram muito, pois para ter um ano de História da América os alunos deixavam de ter aulas sobre História Geral no ensino médio, já que os dois outros anos eram dedicados à História do Brasil. Isso era visto como uma lacuna para os que pretendiam se preparar para os exames vestibulares, nos quais as questões de História da América, sobretudo as relacionadas às populações indígenas, aparecem em número reduzidíssimo ou estão ausentes. Mas por que isso ocorre? Por que os temas de história da América, que poderiam facilmente abranger parte da história indígena, aparecem tão pouco nos vestibulares das universidades públicas? Voltaremos a essas questões mais abaixo.

Apesar de escassos, os contatos com temas da história indígena de tempos pré-hispânicos e coloniais despertaram meu interesse e decidi estudá-la, fazendo a opção por um tema, século e documentação que estavam na fronteira entre esses dois períodos: iria realizar uma comparação entre como os deuses e relatos cosmogônicos mesoamericanos haviam sido tratados por religiosos castelhanos e por escritores indígenas durante o século XVI.

O modo como cheguei a esse tema e recorte documental talvez possa nos mostrar a falácia que é uma das explicações mais difundidas para justificar a ausência de pesquisas ou cursos que abordem temas relacionados à história indígena nos departamentos de História das universidades públicas: a inexistência de fontes, entenda-se de fontes escritas, ou melhor, de fontes escritas alfabéticas. Pois foi por ouvir essa explicação diversas vezes que, ao terminar a graduação, fui procurar um arqueólogo, o Prof. Norberto Guarinello, e pedir que me orientasse na confecção de um projeto de pesquisa sobre povos pré-hispânicos da região do atual México. No entanto, o Prof. Norberto me disse que não trabalhava com arqueologia ou história da porção da América de colonização hispânica, mas que havia fontes documentais sobre os indígenas dessa região, sobretudo do período Colonial, e que eu deveria procurar a Prof<sup>ra</sup>. Janice Theodoro.

De forma entusiasmada, a Prof<sup>ra</sup>. Janice aceitou me orientar e com ela fiz o mestrado e o doutorado. Com seu auxílio direto e com os contatos internacionais que ela me propiciou fui percebendo, aos poucos, que havia uma área muito consolidada e antiga de estudos mesoamericanos e que um dos problemas era, ao contrário do que eu pensava de início, dar conta de uma bibliografia amplíssima e praticamente não utilizada em nossos

cursos de graduação, ademais de fazer recortes documentais precisos entre os milhares de escritos e imagens – sobretudo coloniais, mas também pré-hispânicos – para propor uma pesquisa que fosse viável.

Parte significativa desses estudos mesoamericanistas estava em livros das próprias bibliotecas da Universidade de São Paulo, as quais possuíam também diversos textos alfabéticos indígenas e, a partir de meados da década de 1990, acolheram uma significativa coleção de edições fac-similares de códices pictográficos mesoamericanos, de tempos pré-hispânicos e coloniais. Lembro-me que diante desse novo desafio, isto é, ter que selecionar fontes para dar conta de estudá-las, comecei a pensar sobre os motivos da ausência dessa documentação e desses estudos historiográficos em nossos cursos de graduação em História. Pensei, na ocasião, que a Mesoamérica seria um caso excepcional pela existência de registros pictográficos e de centenas de textos alfabéticos produzidos pelos próprios indígenas, os quais possibilitariam os estudos voltados a entender os grupos indígenas como atores históricos e não apenas como uma massa indistinta diante da instalação das instituições políticas, econômicas, religiosas e sociais castelhanas. Algum tempo depois essa resposta mostrou-se, no mínimo, insuficiente para dar conta de um problema que, como tentarei explicar, é muito mais complexo.

Durante o mestrado e sobretudo no doutorado, graças a bolsas de estudo da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pude realizar estágios no México e Estados Unidos e ir a congressos no Chile e Inglaterra. Essas experiências mostraram-me de maneira cabal que o argumento da falta de fontes documentais para justificar a ausência de estudos sobre os indígenas nos departamentos de História das universidades estaduais era insustentável. Isso porque comecei a ter contato e a conhecer estudos de história indígena de outras regiões do continente que não a Mesoamérica, tais como a Aridoamérica, os Andes e a Amazônia. Tais estudos me mostraram que o caso mesoamericano não era de todo excepcional e que a não existência de reconhecidos sistemas de escrita em outras regiões da América indígena poderia ser compensada com estudos interdisciplinares e com o emprego, pelo historiador, de fontes arqueológicas e antropológicas. Além disso, as próprias fontes escritas do período Colonial e Independente poderiam ser analisadas de acordo com perguntas e problemas historiográficos que envolvessem os povos indígenas e, desse modo, nos revelar muito sobre suas histórias e,

conseqüentemente, também sobre a história da América colonial e dos Estados-nações americanos.<sup>4</sup>

Ademais, minhas recentes e superficiais incursões nos estudos sobre a história dos povos indígenas da região do atual Brasil tem confirmado a falácia que é o argumento da escassez documental, pois antropólogos e historiadores brasileiros – em geral, atuando em departamentos de Antropologia – têm produzido uma grande quantidade de estudos de história indígena de excelente qualidade, sobretudo nas últimas três décadas. No entanto, esses estudos e seus temas continuam quase que totalmente ausentes dos cursos de graduação em História das universidades públicas.<sup>5</sup>

Em suma, o panorama internacional e nacional mostra que existem áreas de pesquisa consolidadas e uma grande produção bibliográfica sobre os povos indígenas dos períodos Pré-hispânico, Colonial e Independente. Sendo assim, a tal pergunta continuava a me intrigar: por que os departamentos de História das universidades públicas não possuíam disciplinas ou especialistas nesses temas, ficando de fora de um circuito internacional de discussões historiográficas tão consolidado e rico, como o da história dos povos indígenas da América Pré-hispânica, Colonial e Independente?<sup>6</sup> A essa pergunta somava-se uma outra: haveria uma relação entre a ausência desses especialistas e cursos e a pequena atenção dispensada à história indígena – e da América, em geral – nos vestibulares dessas instituições? Para tornar o problema ainda mais complexo e as respostas a essas questões

---

<sup>4</sup> Como explicar as grandes diferenças existentes entre a Nova Espanha e o Vice-reinado do Peru, regiões que supostamente sofreram um mesmo processo de colonização e levado a cabo pelo mesmo agente histórico, isto é, a Coroa de Castela? Ou as grandes distinções entre o mundo colonial no Altiplano Central Mexicano e na área maia? Como explicar que o Altiplano Central não teve praticamente nenhuma rebelião em todo o período colonial e que isso tenha sido uma constante na região maia desde o início da colonização? Tais processos não podem ser adequadamente entendidos sem a compreensão, por exemplo, das concepções históricas que os povos indígenas dessas regiões possuíam e os modos como entenderam e encaixaram os estrangeiros e as conquistas em sua visões de mundo, as quais contribuíram centralmente na construção de diferentes tipos de contatos, alianças e resistências, moldando diferentes formas de interação e atitudes com o mundo ocidental.

<sup>5</sup> A escassez documental é real para muitos casos e regiões, mas não explica ou justifica a ausência total de história indígena em nossos cursos de graduação, seja em cursos voltados exclusivamente para esse tema ou em cursos de História da América e do Brasil. Pude me certificar ainda mais disso no último congresso da ANPUH, no qual participei do simpósio *Guerras e alianças na história dos índios: perspectivas interdisciplinares*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Maria Regina Celestino de Almeida e pelo Prof. John Manuel Monteiro. Assim como no caso da Mesoamérica e dos Andes, mais uma vez, tive uma grande e grata surpresa ao tomar conhecimento de cerca de quarenta trabalhos – entre pesquisas em andamento, dissertações e teses – que abordavam temas relacionados à história dos povos indígenas na América Portuguesa e no Brasil Independente. Todos esses trabalhos mostram que, apesar da escassez documental, a questão central para se estudar a história desses povos é considerá-los como agentes históricos e propor às fontes questões que carreguem essa consideração.

<sup>6</sup> Até onde sei, a situação não é muito diferente na grande maioria dos departamentos de História das universidades públicas brasileiras.

mais difíceis, percebi que nos últimos anos algumas universidades particulares estavam criando disciplinas sobre os povos indígenas de tempos pré-hispânicos, como a PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo. Por que o mesmo não ocorria nos departamentos de História das universidades públicas?

Não tenho respostas cabais e completas para essas perguntas. Apesar disso, gostaria de tecer algumas considerações e especulações, as quais, como disse de início, se relacionam mais com minha experiência pessoal do que com uma investigação sistemática do problema.

Penso que a ausência de especialistas e cursos sobre história indígena nos departamentos de História das universidades públicas relaciona-se a várias razões, algumas de natureza teórica e outras de natureza prática.

Tratemos primeiro das razões práticas que, em geral, são mais simples e de fácil explicação. Nas últimas décadas, as universidades públicas em geral têm sido obrigadas a, por um lado, tornar disponível um número cada vez maior de vagas e, por outro, a sobreviver com orçamentos que, proporcionalmente ao crescente número de alunos, são cada vez menores. A falta de professores agravou-se há alguns anos com as alterações na legislação que regulamenta as aposentadorias, antes das quais muitos docentes se aposentaram para garantir a aquisição de direitos de acordo com as normas antigas. A situação chegou a tal ponto que os alunos das universidades estaduais paulistas fizeram greve e conseguiram a contratação de novos professores, mas que foram suficientes apenas para cobrir as defasagens acumuladas. Nessa situação, isto é, sem a perspectiva de crescimento real do quadro docente, introduzir novas disciplinas e alterar a estrutura curricular significa acirrar a disputa por bolsas, verbas e cargos com as linhas de pesquisa já estabelecidas, pois nas universidades estaduais paulistas o ensino e a pesquisa devem estar relacionados.

Talvez isso nos ajude a entender porque muitas universidades privadas, que em geral não são responsáveis pelo estabelecimento de linhas de pesquisa, estão introduzindo cursos dedicados à história dos povos indígenas de nosso continente – se bem que na maioria dos casos tratem apenas dos famosos maias, astecas e incas. Nessas instituições, basta alterar a grade curricular e contratar mais um professor ou determinar que um professor da casa assuma também essa nova disciplina.

Sobre as razões de natureza teórica, penso que as linhas de pesquisa e as grades curriculares das universidades públicas ainda fundamentam-se na separação tradicional entre povos com escrita e povos sem escrita, mesmo que *pré-históricos* seja um termo cada

vez menos empregado para se referir a essas populações. Isso porque a escolha dos períodos, regiões e grupos humanos que foram contemplados pelos atuais cursos e linhas de pesquisa baseou-se no tipo de vestígio disponível: escritos, e de preferência, alfabéticos. O resultado é que temos, dentro do “pacote” da chamada História Geral, cursos e linhas de pesquisa que se dedicam a povos longínquos no tempo e no espaço, como os gregos do período Homérico ou os povos do Extremo Oriente, pelo fato de existirem escritos coetâneos a tais povos. Por outro lado, dentro do “pacote” que abarca História do Brasil e da América, não temos cursos ou linhas de pesquisa que se dediquem à história dos milhões de indígenas que habitavam este continente há apenas 500 anos – e que continuaram a habitá-lo durante os períodos Colonial e Independente – pelo fato desses grupos, supostamente, não possuírem fontes escritas.<sup>7</sup>

A essa divisão dos grupos humanos de acordo com os tipos disponíveis de vestígio material segue-se uma divisão de tarefas na qual os problemas relacionados aos povos indígenas, considerados como povos sem escrita, seriam assuntos quase que exclusivos dos antropólogos e arqueólogos, os quais, aliás, têm realizado trabalhos excelentes, tais como as dissertações e teses orientadas pela Prof<sup>a</sup>. Beatriz Borba Florenzano, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Mas sendo assim, o problema não estaria resolvido, já que existem especialistas, cursos e linhas de pesquisa sobre os povos indígenas nos departamentos ou institutos de Antropologia e Arqueologia de nossas universidades? Penso que não. Isso, porque os historiadores possuem uma abordagem distinta da dos arqueólogos e antropólogos, preocupando-se centralmente com as particularidades de cada evento ou processo estudados, bem como com a diacronia e com as transformações. Tais preocupações também estão presentes nos estudos antropológicos e arqueológicos, mas são superadas pela busca do entendimento de padrões e de sistemas, o que, por vezes, faz com que a diacronia e o caráter de irrepetível dos eventos saltem para o segundo plano.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> O que sequer é verdade em alguns casos, pois existiram sistemas de escrita nos tempos pré-hispânicos entre os povos mesoamericanos e diversos registros – entre códices, pinturas murais, cerâmicas e outros – chegaram até nós. Ademais, o alfabeto latino foi incorporado por alguns grupos indígenas nos períodos Colonial e Independente, que passaram a produzir escritos alfabéticos.

<sup>8</sup> Ademais, são majoritariamente os egressos dos cursos de História que lecionam no ensino fundamental e médio e não os arqueólogos e antropólogos. Sendo assim, como apontarei mais abaixo, é fundamental que tais cursos capacitem os professores de História a tratar dos povos indígenas, para que não reproduzam a seus alunos uma série de estereótipos, ultrapassados academicamente mas com muita força nos meios de comunicação em massa.

Mais uma razão de natureza teórica para a ausência de cursos e linhas de pesquisa de história indígena seria a predominância de uma visão dicotômica e teleológica sobre a história de nosso continente. Segundo essa visão, o continente americano e suas populações estariam destinados, desde suas origens, a se tornar parte do capitalismo mundial, comandado pelas nações européias e depois pelos Estados Unidos. A montagem do sistema colonial e, depois, de Estados-nações subservientes aos centros capitalistas foram passos na direção desse fim e, de acordo com essa visão, somente na medida em que participam desses processos os povos indígenas adquirem relevância histórica e têm seus nomes mencionados, quase sempre ao lado dos explorados ou como vítimas do capitalismo. Nessa visão de história não cabem, por exemplo, as hierarquias e processos de dominação entre os próprios grupos indígenas, bem como as alianças de alguns desses grupos com os europeus e suas instituições em tempos coloniais para explorarem ou se sobreporem a outros grupos indígenas, considerados inimigos.

Como se pode ver, não se trata de abolir modelos ou categorias de análise que ajudam a explicitar processos de exploração e dominações políticas ao tratarmos de questões históricas relacionadas aos povos indígenas. Ao contrário, trata-se de tornar tais modelos e categorias mais complexos, para que dêem conta de realidades político-econômicas que claramente não se reduzem a um par de opostos – o que não significa dizer que esse par de opostos não existisse.

Recentemente, numa plenária dos pós-graduandos do Departamento de História da USP, propus a meus colegas que pensássemos sobre os motivos da ausência de cursos e linhas de pesquisa de história indígena em nosso departamento, bem como sobre suas implicações políticas. Fiquei um pouco surpreso quando um colega me respondeu, simplesmente, que tal ausência era absolutamente normal, pois a História – como pesquisa e ensino – era feita de escolhas e uma série de outros grupos humanos e temas ficam de fora. Acredito que depois de treze anos estudando História já pude perceber, assim como o colega da plenária, que a História é feita por meio de recortes e seleções. No entanto, o que talvez esse colega não tenha percebido é que essas escolhas estão fundamentadas em pressupostos teóricos e projetos políticos, os quais terminam por afetar, com maior ou menor intensidade, a visão que nossa sociedade tem dos grupos escolhidos ou renegados pelos historiadores. Isso porque os cursos de graduação em História das universidades

públicas paulistas são responsáveis, direta ou indiretamente, pela formação da grande maioria dos professores que atuam no ensino médio e fundamental.<sup>9</sup>

Ademais, há uma relação intrínseca entre os departamentos de História das universidades públicas, seus vestibulares e as grades curriculares do ensino médio e fundamental. Isso porque são os professores desses departamentos que elaboram questões para os vestibulares, os quais, por sua vez, funcionam como referência para as tais grades curriculares, principalmente do ensino médio.<sup>10</sup>

Dessa forma, deixar os povos indígenas fora de nossos cursos de graduação em História é abrir mão de combater – por meio das aulas no ensino fundamental e médio – estereótipos que recaem sobre essas populações e sua história. Tais estereótipos, hoje, afetam a vida de grupos humanos que habitam nosso continente aos milhões e o nosso próprio país às centenas de milhares. Sendo assim, penso que não estamos falando de apenas mais um grupo ou tema não contemplado pelas disciplinas e linhas de pesquisa dos departamentos de História das universidades públicas – como, por exemplo, os extintos habitantes da ilha de Páscoa. Estamos tratando de um problema com desdobramentos políticos sérios, pois a visão que as sociedades ocidentais modernas possuem sobre os povos indígenas – a qual, é verdade, não depende apenas das aulas de História no ensino médio e fundamental – determina parcialmente suas relações com esses povos. Tais relações, como sabemos, têm se caracterizado pela assimetria política, pelo desrespeito às diferenças, pela violência e por uma série de atrocidades.

Para tentar alterar essa situação, penso que seria importante que os cursos de História das universidades públicas em geral voltassem mais atenção à história indígena, de tempos pré-hispânicos mas também dos períodos Colonial e Independente da história da América. Pois tratar da história indígena apenas de tempos anteriores à chegada dos europeus poderia reforçar a visão que “indígena é coisa do passado”, e que as populações

---

<sup>9</sup> Diretamente, porque uma grande quantidade dos egressos de seus cursos de História vai lecionar nos tais níveis fundamental e médio. Indiretamente, porque concentram a maior parte dos cursos de pós-graduação que irão formar os mestres e doutores em História, os quais, por sua vez, irão lecionar nos cursos de licenciatura em História das universidades privadas, que são responsáveis por formar a grande maioria dos professores de ensino médio e fundamental.

<sup>10</sup> A ausência de cursos e especialistas em história indígena nos departamentos de História das universidades públicas reflete-se também nas publicações da área de História de suas editoras, que possuem pouquíssimos títulos em seus catálogos relacionados a tal tema. Um bom exemplo dessa ausência de títulos é a recente tradução ao português e publicação de apenas parte da coleção *The Cambridge History*. A Editora da Universidade de São Paulo (Edusp) traduziu e publicou os volumes dedicados à América Colonial e Independente sob o título *História da América Latina*. Até onde sei, não há planos de traduzir e publicar os três volumes dedicados aos povos indígenas, organizados por Bruce G. Trigger e Wilcomb E. Washburn e que na coleção original recebem o título *The Cambridge History of the native peoples of the Americas*.

atuais são residuais, isto é, estão fadadas a desaparecer em face do avanço do mundo ocidental moderno. Penso que desse modo poderíamos formar professores de História – ou mestres e doutores que vão formar outros professores – mais bem preparados para tratar da história dos povos indígenas no ensino médio e fundamental. Talvez, depois de algum tempo, isso venha a repercutir positivamente na visão que os Estados-nações e as sociedades ocidentais dos países americanos possuem sobre os povos indígenas.

## Testando a Plataforma *Moodle* num curso de História da América I

Jaime de Almeida

**Resumo:** Balanço de uma experiência de docência da disciplina História da América I (curso de graduação em História, UnB), combinando a sala de aula com o ambiente virtual da Plataforma Moodle. Esta ferramenta de trabalho construída por uma rede de voluntários, inteiramente gratuita e inspirada na pedagogia construtivista, dispõe todos os elementos de comunicação entre o professor e seus alunos em torno de um fórum permanentemente aberto à discussão.

**Palavras-chave:** ensino, História da América, ambiente virtual, construtivismo social, Plataforma Moodle.

**Abstract:** This article reports a teaching experience within the subject American History I (Undergraduation History Program, UnB), which combined classroom activities with the virtual environment at the *Moodle* Platform. This tool – which is entirely free and was inspired by the pedagogical principles of Constructivism – was built by a group of volunteers. It enables the Professor and his students to be permanently connected by a common debating forum.

**Keywords:** teaching practices, American History, virtual environment, social Constructivism, *Moodle* Platform.

Há um ditado popular apropriado para professores entusiasmados com uma nova ferramenta de trabalho, interessadíssimos em divulgá-la, mas que, quando recebem um convite para fazê-lo, percebem que podem ter caído numa armadilha: “O peixe morre pela boca”. Esta será nossa chave metafórica de comunicação nas entrelinhas do que segue: pensemos em peixes, iscas e anzóis...

A **Plataforma Moodle** (acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma experiência iniciada em 1999 por [Martin Dougiamas](#) sob a forma de comunidade virtual ([Moodle.org](#)) que envolve administradores de sistema, professores, pesquisadores, designers instrucionais, desenvolvedores e programadores. A filosofia do projeto se apóia no modelo pedagógico do **Construtivismo Social** e na militância por programas gratuitos de código aberto. Um detalhe notável é que tudo isto se insere na preparação da tese de doutorado de Martin Dougiamas no Science and Mathematics Education Centre da Curtin University of Technology de Perth, Austrália,

intitulada "The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry". [No Brasil](#), há mais de uma centena de sites associados à Moodle.org.

Meu primeiro contato com a **Moodle** foi um [mini-curso](#) oferecido na UnB. Tomei conhecimento de que a experiência já vinha sendo desenvolvida desde o ano passado por um grupo de professores (na maioria ligados a departamentos de Ciências Exatas, de Informática e da Faculdade de Educação), sem nenhum vínculo institucional com a própria universidade. Mordi com voracidade a isca: por um lado, porque o computador e a internet estão incorporados de uma forma quase adolescente à minha vida e, por outro, porque eu já vinha utilizando duas ferramentas de trabalho no ambiente virtual: o blog [Historiando, dia a dia](#) e a lista de discussão [HAMérica](#), além de atuar (talvez até mesmo exageradamente...) na [Lista de Discussão da ANPHLAC](#).

Fiquei muito feliz ao constatar que a Plataforma Moodle, inspirada no **Construtivismo Social**, reserva aos estudantes de uma dada disciplina um papel muito mais ativo do que é possível nos blogs (que já são por natureza mais dinâmicos que os sites pessoais) e nas listas de discussão.

No essencial, a **Moodle** me fascinou por criar um ambiente virtual complementar à sala de aula: ela nos permite organizar, ou pelo menos influir na organização do tempo que o estudante deve dedicar à “nossa” disciplina nas suas horas vagas. Cabe ao professor aplicar seu programa, indicar leituras, propor questões, avaliar os alunos, etc., mas a aposta pedagógica maior está na dinâmica do **Fórum**: nele os estudantes podem manifestar-se a qualquer momento, externando seus pontos de vista, trocando idéias entre si, construindo conhecimentos segundo suas próprias estratégias de estudo, comunicação, discussão. Não quero sugerir uma analogia completa entre as práticas gregárias da “vida real” e as da “realidade virtual”, mas tenho certeza de que os professores já estamos – sabendo ou não – sendo mencionados em milhares de comunidades virtuais compostas especialmente por jovens de classe média e superior do nosso país real (Orkut, Linked In, Virtus, etc). Aliás, a Plataforma Moodle apresenta alguma semelhança com tais comunidades virtuais: o professor e os estudantes podem, se quiserem, personalizar o seu perfil (foto, dados biográficos, inclinações pessoais, áreas de interesse, e-mail, site, etc).

Antes de entrar no relato específico da experiência, convém esboçar o contexto maior em que ela se inseriu. Ensino **História da América** na UnB desde 1988; trata-se de conteúdo obrigatório do curso de Graduação, dividido em 3 disciplinas semestrais de 60 horas: História da América 1, 2 e 3 (abarcando o continente americano, evitando os conteúdos específicos da **História do Brasil**). Além desta seqüência obrigatória, os estudantes podem cursar **Tópicos Especiais em História da América**, e alguns desenvolvem projetos individuais de **Iniciação Científica**. Na UnB, os professores da área de História da América circulam entre os 3 grandes recortes temporais da matéria, oferecendo cursos de natureza geral, voltados prioritariamente para a formação de professores (porque a maioria esmagadora dos alunos opta pela Licenciatura, e porque temas específicos podem ser tratados nos Tópicos Especiais e na Iniciação Científica). Outro aspecto relevante a destacar neste quadro é que nem meus estudos de Mestrado, nem de Doutorado, foram voltados para esta especialidade, o que me obriga a me ver como uma espécie de auto-didata e a me comportar como um eterno aprendiz. É claro que tais coordenadas marcam inexoravelmente a minha experiência docente.

Começando a esboçar o programa da disciplina História da América 1 durante o mini-curso, dei-me conta de que seria muito difícil acrescentar aos desafios da familiarização com a nova ferramenta virtual a ousadia de renovar o programa que venho aplicando desde 1988... Aliás, depois de 4 ou 5 anos mais concentrados em História da América 2 e 3, eu já o retomara no ano anterior fazendo algumas modificações, mas preservando no essencial a sua concepção. Isto significa que a inovação maior se concentraria na introdução do ambiente virtual e que esse novo recurso apenas ampliaria, de certa forma, o conjunto dos meus próprios objetivos, expectativas, rotinas e limites como professor. A propósito, esta foi a primeira disciplina experiência de integração sistêmica entre a sala de aula e o ambiente virtual no Departamento de História da UnB.

Minha primeira tarefa na montagem do ambiente virtual do curso consistiu em sintetizar o programa com uma **ementa**:

O curso focalizará a trajetória do continente americano, da revolução neolítica à segunda metade do século XVIII. O primeiro bimestre será dedicado a problemas de historiografia americanista, teoria e método: o etnocentrismo e o papel do Estado na História; o verso e o reverso da Conquista; problemas de História Econômica da América Colonial. No

segundo bimestre, comparando as regiões hispânicas, inglesas e francesas, os alunos realizarão e apresentarão pesquisas orientadas para diferentes aspectos da América colonial, tomando como eixo central a problemática da aculturação.

A seguir, tratava-se de ocupar progressivamente a **Agenda do Curso**, que tem uma estrutura modular padronizada (semanal ou temática). Adotei o formato de progressão semanal, dosando com muito mais segurança que antes todas as tarefas a cumprir em cada uma das 30 aulas do semestre. Para a primeira semana, por exemplo, dedicada à **Discussão do Programa**, programei as seguintes atividades extra-classe: o questionário **Primeiras Expectativas** (título pouco apropriado, na verdade, pois trata-se de material disponibilizado por colegas pioneiros da **Moodle** da UnB, e focaliza as experiências do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, avaliando sua inclinação entre dois perfis extremos: aprendizagem auto-centrada ou participativa) e três textos digitalizados: François-Xavier Guerra, **Memórias em Transformação** e duas resenhas minhas (Serge Gruzinski, **A colonização do imaginário** e Nathan Wachtel, **Le retour des ancêtres**).

A reação dos alunos foi previsível: cerca de metade manifestou de uma forma ou de outra adesão imediata à novidade, e talvez um terço dos alunos esquivou-se apesar de todas as minhas tentativas. Procurando compreender as razões de tal recusa, identifiquei: **dificuldades de acesso** à internet (há um bom número de jovens de condição social modesta; há pessoas de todas condições que simplesmente afirmam não querer aproximar-se do computador ou da internet) e **desconfiança** (alguns estudantes aparentemente temem expor-se a situações que implicam ou podem implicar em avaliação pelo professor). Por estas ou por outras razões, como a adesão não foi completa, tive de moderar minhas expectativas – especialmente quanto às possibilidades de avaliação – e passei a encarar o ambiente virtual como uma oportunidade a mais de contato com os alunos dispostos a isto, ou, melhor ainda, como algo equivalente a uma certa intimidade idealizada que teria(?) existido entre alunos e professor em décadas passadas.

Felizmente, o número de inscritos no ambiente virtual chegou a 67, o que me permitiu manter contato constante com a maioria dos alunos das duas turmas (matutina e vespertina) e imprimir um ritmo bem regular ao semestre. Em especial, graças à regularidade e rapidez no fluxo da informação, a **Moodle** me deu muito mais liberdade

para seguir impulsos e propor experiências imprevistas, limitando o risco de malentendidos e desencontros.

Um dos meus objetivos no curso não podia deixar de ser o de reforçar a **inclusão digital**. Muitos estudantes, mesmo entre aqueles que pareciam ter intimidade com a informática e a internet, desconheciam os mais prosaicos procedimentos de pesquisa, e atribuíam esta limitação à sua admissão recente na Universidade (a disciplina é oferecida no segundo semestre). Aquela frase muito conhecida nossa: “professor, procurei muito, mas não encontrei nada sobre o assunto **x** na biblioteca...” simplesmente se duplicou. Felizmente, algumas vezes tive o prazer de perceber a eficácia de sugestões bem simples como, por exemplo, utilizar nos programas de busca (Google, Altavista, Cade, etc) **palavras chave em espanhol**.

Já me referi à importância do **Fórum** na proposta pedagógica construtivista da **Moodle**. Cada mensagem do professor ou do aluno ao **Forum de Notícias** pode ser comentada quantas vezes for necessário. Mesmo se o aluno deixa de visitar espontaneamente a página do curso, recebe diariamente na sua caixa de correio eletrônico o conjunto integral de mensagens trocadas no Fórum, além de todos os novos materiais inseridos pelo professor (links para arquivos, museus, fontes digitalizadas, textos de leitura complementar; resenha de livro; roteiro da aula expositiva; apresentação feita por um grupo de alunos em formato PowerPoint; complementação de atividades já previstas; questionários; convocação para visita a uma exposição; anúncio de suspensão imprevista de uma aula, etc). Aqui vai uma indicação da variedade de temas tratados no **Fórum**, em ordem cronológica de abertura:

- 10/03: **Atividades de monitoria** (12 mensagens)
- 16/03: **Discutindo o Programa** (24 tópicos, 129 mensagens)
- 28/03: **A origem do homem americano** (15 mensagens)
- 29/03: **A Leyenda Negra** (4 mensagens)
- 02/04: **Sociedades contra o Estado e sociedades estatais** (11 mensagens)

- 05/04: **As concepções acerca do “Sistema Econômico Mundial” e do “Antigo Sistema Colonial” : a preocupação excessiva com a “Extração de excedente”** (26 mensagens)

- 13/04: **Celso Furtado: História Econômica da América Latina** (3 mensagens)

- 14/04: **Imperialismo: o que é?** (7 mensagens)

- 25/04: **História Econômica Geral** (4 mensagens)

- 26/04:

**Todas as minhas frustrações, tudo o que eu queria aprender e ainda não aprendi - pistas para resolvê-las** (19 mensagens)

**Memorial – descobrindo a América** (19 mensagens)

- 01/05: **Finalmente: o tema que cada um de nós sempre quis pesquisar!** (96 mensagens)

- 03/05: **Portais, páginas de interesse para pesquisa** (3 mensagens)

- 09/05: **Por que não um seminário (ou mais) de história econômica?** (14 mensagens)

- 10/05: **Meso-América** (2 mensagens)

- 12/05: **Museus Virtuais** (4 mensagens)

- 13/05: **Lapa da Pedra** (1 mensagem)

- 14/05: **Você disse... Monografia? O que você quer de mim???** (1 mensagem)

- 16/05: **Atendimento da monitoria** (3 mensagens)

- 17/05: **Um curso de Antropologia on-line, no Peru!** (1 mensagem)

- 18/05: **Surpreendente! Caral, a cidade mais antiga das Américas (5.000 anos)** (2 mensagens)

- 19/05: **Organizando a seqüência dos seminários** (3 mensagens)

- 02/06: **Precisamos completar a seqüência dos seminários urgente!** (25 mensagens)

- 29/06:

**Urgente! Bibliografia sobre Nossa Senhora de Guadalupe** (1 mensagem)

**Monografias de conclusão do curso** (7 mensagens)

- 01/07: **Menções Finais** (9 mensagens)

A maioria destas mensagens corresponde à circulação de informação. Apenas alguns dos 67 estudantes (e 3 monitores) utilizaram o **Forum** para a discussão acadêmica. Aqui vão minhas especulações iniciais a respeito desse resultado pouco empolgante:

Em primeiro lugar, na comunicação no ambiente virtual operam quase da mesma forma certas relações presentes na sala de aula – especialmente em salas com trinta ou mais alunos: são poucas as pessoas dispostas a externar e desenvolver com clareza os seus pontos de vista. Já nas primeiras semanas de qualquer curso, o grupo distingue, entre as poucas pessoas mais desinibidas, aquelas que têm ou querem ter alguma sintonia com a proposta feita pelo professor e aquelas que manifestam alguma discordância profunda.

A História da América é uma das matérias mais abertas a uma certa polarização cuja discussão demandaria muitos cuidados; cuidados que não posso adotar neste momento. Minha proposta de trabalho questiona sistematicamente a percepção maniqueísta da História que veicula com muita eficácia a idéia sintética de História da América assentada na imagem das “veias abertas”. Tal como sempre ocorre na sala de aula, também no **Fórum** do ambiente virtual a discricção dos estudantes cujas manifestações indicavam sintonia ou respeito pela minha proposta de trabalho contrastou com a tenacidade de uma pessoa que argumentou durante todo o semestre em

defesa do hegelianismo e do determinismo econômico. Como a manifestação no **Fórum** se faz necessariamente por escrito, o debate pôde desdobrar-se em vários capítulos, e foi com certeza acompanhado com atenção por vários tipos de leitores que visualizo assim: um grupo majoritário, que assumiu desde a leitura de **A sociedade contra o Estado** de Pierre Clastres o interesse na ultrapassagem dos esquemas propostos pelo senso comum e pela escola; um grupo indeciso, confuso diante da complexidade de problemas que preferiam desconhecer; o grupo dos silenciosos e prudentes adeptos do seu corajoso porta-voz...

É claro que eu apreciei muito a tenacidade desse aluno, com quem dividi a atenção do grupo virtual de História da América 1 na **Moodle**. Elogiei publicamente a sua elegância e quero agradecer-lhe mais uma vez, pois ele deixou-me à vontade para desenvolver o curso com naturalidade e bom humor durante as aulas presenciais, e introduziu no **Fórum**, com o seu contra-discurso, a vitalidade sem a qual toda prática intelectual é letra morta.

Encerro aqui este relato, sugerindo uma visita à página desta experiência de criação de ambiente virtual para o curso de [História da América 1](#) na UnB. Para entrar, basta clicar no link **título da disciplina** (em azul, à esquerda da tela, no alto); na próxima tela, acionar o botão **Acesso como visitante**; na tela seguinte, preencher o **Código de Inscrição: américa** e em seguida acionar o botão **Inscreva-me neste curso**.  
Bem-vindos!

Professor do Departamento de História da Universidade de Brasília.

## **Lições de História: as representações do império brasileiro sobre as repúblicas platinas nos livros didáticos do Imperial Colégio Pedro II<sup>1</sup>**

Francisca Nogueira de Azevedo<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto tem como proposta analisar as representações do Império brasileiro sobre as repúblicas platinas durante o século XIX, tendo como fontes os compêndios, manuais e programas do Colégio Imperial Pedro II. De uma maneira geral, a imagem que se têm sobre as nações platinas é de um “outro”, violento, ameaçador e bárbaro. O que se procurou investigar foi em que medida o peso desta argumentação parece ter sido central para a construção da imagem do “outro”, consolidada a partir de uma produção historiográfica e pedagógica.

**Palavras-chave:** Colégio Pedro II, Império Brasileiro, Repúblicas Platinas.

**Abstract:** The text proposes to analyze Brazilian Empire representations of the River Plate republics during the nineteenth century, using academic books and programs developed by faculty of the Imperial Colegio Pedro II. In general, Brazilian views represent the River Plate nations as the violent, threatening, and barbarous "other". This paper seeks to investigate the importance of this vision and argument, and how it was consolidated through the production of historiographical and pedagogical literature.

**Keywords:** Colégio Pedro II, Brazilian Empire, River Plate Republics.

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações do Império brasileiro sobre as repúblicas platinas durante o século XIX. Como fonte decidimos pela avaliação e crítica dos compêndios, manuais e programas do

---

<sup>1</sup> Parte das idéias deste trabalho foram desenvolvidas em AZEVEDO, Francisca Nogueira e GUIMARÃES, Manoel Salgado. *Imagens em Confronto: as representações do Império Brasileiro sobre as repúblicas platinas na segunda metade do século XIX*. In. *Brasil – Argentina: a visão do outro*. Brasília: FUNAG, 2000; p. 331-349.

<sup>2</sup> Professora de História da América do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ.

Colégio Imperial Pedro II, que desde sua fundação em 1837, passou a ser o padrão e a referência da política educacional imperial e assim responsável pela formação das elites intelectuais do Brasil. Vale lembrar que no final da década de cinquenta o Marquês de Olinda, então Ministro de Estado, realiza uma reforma curricular e cria a Cadeira Especial de História e Corografia do Brasil, cujo programa apresentava uma sistematização cronológica e factual da formação da história da “pátria”.<sup>3</sup> A reforma também vai incentivar a produção de livros e compêndios a fim de melhorar a qualidade dos textos e garantir a uniformização do ensino. Como resultado teve-se a produção de vários livros e compêndios os quais, em geral, apresentavam forte influência da historiografia francesa, que delinearão por seus conteúdos o ideal do projeto civilizatório do Império. Essas obras, que tiveram grande repercussão didática em virtude da posição do Colégio Pedro II como referência padrão do sistema educacional do império, vão divulgar os princípios e conteúdos defendidos por Francisco Adolfo Varnhagen em sua obra *Historia Geral do Brasil* publicada em 1854. Sobre este modelo historiográfico observa a Prof. Selma de Mattos:

Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das Nações Civilizadas, permitindo assim, a construção de uma identidade.<sup>4</sup>

Na realidade, a obra de Varnhagen sugere o quanto o peso de questões políticas imbricavam-se na escritura de uma História compreendida como parte de construção de um projeto civilizatório, para o qual a ordenação do tempo e do espaço tornava-se tarefa imprescindível. Neste sentido, a disciplinarização da História e da Geografia, através da organização destes saberes em matéria a ser ensinada, é parte constitutiva deste mesmo projeto. Tempo e Espaço, como categorias centrais do trabalho do historiador, praticante de um ofício que se

---

<sup>3</sup> Sobre o assunto ver ANDRADE, Vera Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II, um lugar de memória*. Programa de Pós-Graduação em História Social-UFRJ (Tese de Doutorado), 1999.

pretende ter assumido as características de uma ciência positiva, ganham assim historicidade como parte de um procedimento de criação de figuras indispensáveis para a representação da Nação e de seus inimigos. É como parte deste procedimento de invenção que as regiões do Prata vão assumindo certas características, que por um artifício de escrita, vão se naturalizando, apagando definitivamente os traços desta mesma construção e de sua gênese histórica. Reler estas construções imaginárias remete-nos obrigatoriamente para o campo da História enquanto espaço da criação humana contingente, em que o passado existiu não por uma natureza da História, mas por uma escolha de homens históricos.

Sabemos que as formas narrativas de construção do conhecimento históricos presentes nos livros didáticos não diferem das outras formas de construção do passado, onde as relações de poder estão sempre presentes. Por vezes na ocultação ou desvalorização de determinados fatos, em outras no enaltecimento e valorização de fontes documentais que asseguram constituir o poder exercido por determinada Instituição ou mesmo pelo Estado para preservação ou não de uma determinada versão do passado.

No que diz respeito especificamente ao tema, deve-se esclarecer que, nesta época não havia sido introduzido História da América como disciplina, os assuntos pertinentes ao continente americano faziam parte do conteúdo de História das Civilizações. Assim, através dos compêndios analisaremos o tratamento dado pelos historiadores/professores aos temas referentes às repúblicas platinas, e os programas nos fornecerão as temáticas e os assuntos selecionados para o ensino de História da América.

É importante ressaltar que os diferentes texto e documentos que servem para justificar as pretensões do Império na região platina encobrem a idéia anteriormente defendida de uma fronteira natural, ou seja, de que o território brasileiro “naturalmente” se estenderia até o lado oriental do Rio da Prata, o que garantiria a entrada brasileira à zona mineradora de Potosi. Neste sentido,

---

<sup>4</sup> MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito – cidadão no império do Brasil. In. MATTOS, Ilmar R. de (Org.) *Histórias do Ensino da História no Brasil*. Rio de

elementos pretensamente objetivos (fenômenos naturais e acidentes geográficos) justificariam uma geopolítica do Estado Imperial. Vale sublinhar ainda, que neste sentido a Geografia, juntamente com a História, constituiu-se em disciplina fundamental para a construção identitária brasileira no XIX, uma vez que a vastidão do território, mantido unificado pela política colonial portuguesa, assim como as características da paisagem, pareciam oferecer o cenário adequado a justificar a especificidade da Nação em construção. Podemos então entender a importância conferida aos estudos geográficos expressa na criação do Instituto Histórico e Geográfico de 1838, lugar por excelência de produção da história nacional brasileira no século XIX. Um outro argumento que se verifica é a clara a defesa do regime monárquico como condição de proteção contra os perigos da barbárie, associada às repúblicas hispano-americanas.

Em suma, o que se observa de maneira geral é que as imagens que se queria inculcar como representação de um outro, violento, ameaçador e bárbaro, a ser enfrentado ora com o silêncio, negando-lhe existência histórica, ora com o uso da força na defesa dos princípios civilizatórios. Os textos com finalidade didática são em alguns momentos bastante explícitos em relação às essas duas posturas. O pouco interesse relativo à história da América, sempre quando não relacionada diretamente às questões da História do Brasil, é claramente evidenciado na obra de M. T. Alves Nogueira, professor do Colégio Pedro II:

A história interna das colônias espanholas na América não oferece fatos políticos de grande importância depois do descobrimento. A atenção dos espanhóis fixou-se sobretudo no México e Peru, não apresentando os outros metais preciosos que atraíssem os conquistadores.<sup>5</sup>

O objetivo deste trabalho não é, certamente, discutir a pertinência ou não destes argumentos, contrapondo-os a outros que seriam “mais verdadeiros”. O que se quer é investigar em que medida o peso desta argumentação parece ter sido central para a construção da imagem do “outro”, consolidada a partir de uma produção historiográfica e pedagógica que alçaram tais argumentos à categoria de

---

Janeiro, Access, 1998; p. 31.

“fatos históricos verdadeiros”, base de toda a escrita da História que se pretendia científica no século XIX.

Os manuais de História para fins didáticos constituem-se assim em importante conjunto de textos que poderão nos ajudar na tarefa de compreensão de uma pedagogia civilizatória, entendida nos termos das sugestões propostas por Norbert Elias, a fim de que possibilite a percepção do processo de criação de figuras e imagens que irão significar a história das sociedades platinas decodificando-as e apresentando-as como uma natureza desta própria História e dos habitantes destas regiões.<sup>6</sup> Longe, portanto, de apresentarem fatos crus e objetivos acerca da região platina e de seus habitantes, estes textos irão inscrevê-los num quadro de referência, que mobiliza figuras e imagens já disponíveis acerca destes mesmos objetos de conhecimento, ainda que os faça aparecer como resultando de tarefa neutra da pesquisa histórica.

Especialmente com relação à História da América observam-se pela leitura de alguns programas do Colégio Pedro II dois princípios, anteriormente destacados: o primeiro, a ausência da disciplina no currículo até 1927. Os temas referentes à História da América estavam incluídos ou como parte do Programa de História Moderna e Contemporânea ou como parte do Programa de História e Corografia do Brasil. No caso de História Moderna e Contemporânea nas unidades referentes a duas ordens de temas: a primeira delas tratava da expansão marítima e dos descobrimentos, dando destaque especial às figuras dos descobridores Cristovão Colombo e Vasco da Gama e, a segunda, da emancipação política das colônias no contexto das transformações revolucionárias da Europa. No caso dos programas de História do Brasil, os temas de História da América são abordados quase que exclusivamente naquelas unidades dedicadas às questões de limites e fronteiras (desde o século XVI), de invasões territoriais e das disputas

---

<sup>5</sup> NOGUEIRA, M.T. Alves. *Compêndio de História Moderna*. Rio de Janeiro, Typografia do Apostolo, 1868.

<sup>6</sup> “Representar quiere decir, pues, organizar el mundo fáctico en figuras. El nivel más elemental de esta organización es el espacio temporal, condición y supuesto de cualquier otro más complejo. Ello quiere decir que también espacio y tiempo, lejos de ser datos, se organizan como figuras... El conocimiento no surge en el nudo estar ante las cosas, sino en el mirarlas incluyéndolas dentro de

ibéricas em torno da região platina. Importante ressaltar que o estudo da Corografia, entendida como a descrição geográfica de uma região, apresentava-se como fundamental num momento de definição dos limites e das feições da Nação segundo o projeto centralista do Império e, neste caso, parece sintomático que o estudo de História da América só tenha sentido quando relacionado a este projeto.

Em meados do século XIX, o Império brasileiro se apresenta ao continente como uma monarquia estável e “civilizada”. As revoltas provinciais e as rebeliões negras haviam amainado e os dirigentes imperiais colhiam louros de um período marcado não somente por estabilidade política, mas também, por reformas das mais significativas no campo social e econômico: o tráfico de escravos fora abolido, era tempo dos empreendimentos progressistas do Visconde de Mauá, e o café se espalhou com sucesso pela região do Vale do Paraíba, criando uma nobreza enriquecida pelo “ouro negro”.

Desde então, a coroa – isto é, as forças políticas e sociais predominantes no Estado imperial, no conjunto dos interesses dominantes do Império – reivindicava para si um novo monopólio, e o exercia efetivamente – o do Imperium, radicalmente diferente dos monopólios que definiam os antigos colonizadores e colonos. A figura do Imperador – sempre representado como um “Monarca Ilustrado” – simbolizava, por sua vez, a conclusão de uma obra. O Império do Brasil vivia, na visão dos contemporâneos, o momento de seu apogeu.<sup>7</sup>

Sentindo-se parte integrante do grupo de “nações civilizadas”, usufruindo a tranqüilidade de um Estado forte e centralizado, o Império brasileiro não teme mais as insurreições e ameaças de secessão em seu território, agora apaziguado e pacificado pela política eficiente dos corpos políticos. Entretanto, não despreza as ameaças e os exemplos “perniciosos” vindos de fora, especialmente do Prata.

A recorrência dos temas referentes à região platina pode ser explicada tendo em vista o conflituoso contexto em torno dos problemas de delimitação da fronteira meridional, impondo um estudo sistemático da história unida a

---

un campo, convirtiéndolas en figuras con significación.” BOZAL, Valeriano. *Mimesis: las imágenes y las cosas*. Madrid, Ediciones Antonio Machado, 1987; p. 22-3.

<sup>7</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Um “País Novo”: a formação da identidade brasileira e a visão da Argentina*. Seminário Argentina – Brasil y la Formación de la Identidad Nacional: la visión del otro. FUNCEB/FUNAG (Buenos Aires), maio de 1997, n.1, p. 13.

corografia como forma de subsidiar uma política de Estado para a região, assim como afirmar certos princípios que irão conformar uma memória nacional. A importância dos estudos corográficos buscava afirmar a racionalidade de um desenho natural para as fronteiras ao sul do Império brasileiro, justificando, com o recurso da ciência, as pretensões políticas do projeto imperial. Ensinar a História pressupunha necessariamente o conhecimento do espaço geográfico. A violação deste espaço, tido como naturalmente uma fronteira, significava uma agressão ao Império e os responsáveis por tais atos, inimigos “naturais” da Nação.

Em 1861, Joaquim Manuel de Macedo publica seu importante Manual didático “Lições de História do Brasil”, contendo um Índice Cronológico da História do Império do Brasil, desde a maioridade de D. Pedro II até o ano de 1852.<sup>8</sup> A utilização destes índices como recurso pedagógico, prática adequada a uma história construída a partir da ordenação cronológica dos fatos, sublinhava no tempo aqueles eventos dignos de memória e lembrança, constituindo-se, portanto em importante indício a respeito dos temas considerados relevantes. No caso do Índice organizado por Joaquim Manuel de Macedo, o tratamento recebido pelos temas relativos à História da América reflete a recorrência de um olhar que seleciona um conjunto muito específico de temas, objeto do ensino de História: as questões relativas aos problemas de fronteiras, desde a fundação da Colônia do Sacramento passando pela anexação da Banda Oriental até a derrota de Rosas. No tocante aos conflitos cisplatinos, a cronologia é bastante minuciosa, acompanhando passo a passo o desenrolar dos eventos político-militares até a derrota final de Rosas. O acentuado confronto entre o mundo considerado bárbaro e o civilizado é resultado da crença de Manuel Macedo no papel reservado ao

---

<sup>8</sup> MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, Tipografia Imparcial, 1861; p. 364. Sobre a importância dos manuais didáticos de História do Brasil, consultar: MATTOS, Selma Rinaldi de. *Brasil em lições*. A História do ensino de História do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo. (Dissertação de Mestrado), Rio de Janeiro, IESAE. FGV, 1993. MELO, Ciro Flávio Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de História na Segunda metade do século XIX*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP, 1997.

império brasileiro na América “um centro de luzes e civilização e o árbitro da política do Novo Mundo”.<sup>9</sup>

Assim, a imagem do “bárbaro violento” consubstancia o segundo princípio presente na análise da grade curricular de História da América do Colégio Pedro II. João Ribeiro, professor de História Universal e História do Brasil do Colégio, também membro da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em seu manual para os alunos do Colégio Pedro II assim se expressa ao expor matéria relativa às disputas em torno da Banda Oriental:

Não havia talvez essa ambição [por parte do Império Brasileiro], mas era questão de fato a supremacia normal do país mais vasto, então mais rico e mais poderoso deste hemisfério... Acresce que os nossos vizinhos turbulentos e audazes, pouco propensos à estima recíproca, não ocultava a malquerença com que nos viam e viam a todos os brasileiros residentes no território platino. O general Oribe, amigo do tirano Rosas e por ele animado, por vezes lhe servia de instrumento perseguindo os brasileiros pacíficos que desde a Província cisplatina habitavam o Uruguai.. Feito presidente da República Oriental Oribe não perdeu ocasião alguma de nos molestar. Era incoercível na antipatia aos brasileiros... Desde muito tempo desonrava a civilização platina o famoso tirano, João Manuel Rosas, execrado na sua própria Pátria; inimigo dos que ele chamava os selvagens unitários, mantinha o povo sob os horrores e atrocidades da guerra civil... o tirano platino, feliz na guerra, com degolações e a instituição das sociedades de mazorca e seu invencível horror contra os estrangeiros, atraía a todo o momento o raio da intervenção dos povos cultos...”<sup>10</sup>

As imagens presentes no texto de João Ribeiro, manual que terá inúmeras reedições desde sua primeira no ano de 1900, acabaram por constituir-se em referências fundamentais para o tratamento do tema: um Império pacífico, sem qualquer pretensão expansionista e belicosa, em contraponto a vizinhos, estes sim, expansionistas, tiranos e inimigos da civilização.

Os Estados do Prata foram para nós durante muito tempo vizinhos pouco leais e incômodos, e com cuja amizade não se podia contar, atenta a perpetuar a instabilidade e desmoralização dos governos de senhores ou tiranos sob os quais viveram. Essa pouca lealdade tinha explicação em que eram realmente inferiores e não queriam confessá-lo. Parecia-lhes o Brasil um árbitro e juiz forçado que as

---

<sup>9</sup> MATTOS, Selma R. de, op. cit., p. 38.

<sup>10</sup> RIBEIRO, João. *História do Brasil*. 18<sup>a</sup> ed. Curso Superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1964; p. 393.

circunstâncias daquele tempo impunham... Os rebeldes que aí protegíamos eram de tão má catadura como os tiranos que malsinávamos. Tais foram Urquiza, Flores e outros. Afinal, ainda que é pouco lícito civilizar à força países estranhos, em verdade mais perturbávamos que civilizávamos.<sup>11</sup>

Com a proclamação da República em 1889, observa-se uma ampliação das temáticas relativas à História da América presentes nos programas do Colégio Pedro II, cujo nome é alterado para Ginásio Nacional. O próprio manual de João Ribeiro – concebido segundo Araripe Júnior, que escreve um prefácio avaliativo da obra, no âmbito dos modernos cânones de uma história-ciência – procura redirecionar o olhar para a região platina. O tema das fronteiras e das guerras no sul, como parte do estudo da definição territorial do Brasil, continua ocupando toda uma unidade do livro e seu autor parece menos condescendente com a política externa imperial. Embora admitindo os princípios corretos que a norteavam, João Ribeiro apontava seus erros, não justificáveis pela correção de seus princípios. Curiosamente, contudo, sua caracterização dos povos platinos não abandona as imagens da violência e barbárie como constitutivas destas populações, sem ordem política firmada, “verdadeiros feudos militares” nas mãos de tiranos.<sup>12</sup>

Para o ano de 1895, o programa do agora Ginásio Nacional mantém o tradicional tema dos limites e fronteiras, ainda como parte da História do Brasil, que parece, no entanto, sofrer um novo tratamento: a discussão em torno da fronteira natural não tem mais importância, passando a primeiro plano o enfoque dos atores históricos. A disciplina Corografia e História do Brasil dará lugar a uma Geografia do Brasil separada da História do Brasil. Esta ampliação passa a considerar o tema das idéias como parte do estudo de História, o que pode ser em parte explicado pela necessidade do novo regime pensar modelos de referência. Assim, o Programa dará destaque “aos precursores da Revolução Francesa, livres-pensadores e independência norte-americana”.

---

<sup>11</sup> Ibidem, p. 398.

<sup>12</sup> RIBEIRO, João, op. cit., p. 512.

Com a República pode-se também vislumbrar um certo esforço no sentido de integrar o Brasil à América, como se pode depreender a partir da iniciativa dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição nascida e comprometida com o projeto imperial de Estado, de organizar o Congresso Internacional de História da América a ter lugar em 1922.<sup>13</sup> As discussões no interior do Congresso apontavam no sentido de pensar uma proposta de história que pudesse englobar o conjunto de países americanos como uma nova unidade de estudo. Um compêndio de História da América deveria resultar deste esforço intelectual que congregava diferentes países da América Latina e reflexos destes esforços irão se fazer sentir no Colégio Pedro II, cujos professores de História mantinham estreitas relações com o Instituto Histórico. Em 1927, abre-se o primeiro concurso para a cátedra de História da América daquele estabelecimento.

Esta tentativa de inscrever o Brasil na América parece não ter redundado numa alteração substantiva daquelas imagens poderosas que construíram o “outro” da Nação brasileira. Imagens que forjaram uma memória, transformada em senso comum, que termina por apagar definitivamente os traços da construção histórica em nome de uma pretensa natureza objetiva dos fatos do passado. Assim, repensar criticamente essas construções da memória social e coletiva perpetuadas e revitalizada através dos manuais didáticos pode ajudar-nos a pensar um futuro onde a reinterpretação desses registros do passado permita que a História revitalize as relações entre as nações latino-americanas no presente.

---

<sup>13</sup> GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Um olhar sobre o Continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), 10 (20), p. 217-229, 1997.

## As revistas *Sur*, *Contorno* e a nova geração intelectual argentina (1948-1956)

Paulo Renato da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo demonstra que foi a revista cultural *Sur* de Victoria Ocampo que difundiu o filósofo francês Jean-Paul Sartre na Argentina e sua defesa do engajamento político do intelectual, ainda que de modo crítico. A revista *Contorno* dos jovens de esquerda não é causa, mas consequência dessa difusão. O artigo enfatiza os pontos em comum entre as duas gerações intelectuais argentinas.

**Palavras-chave:** Argentina, peronismo, intelectual e política.

**Abstract:** This article shows that it was the Victoria Ocampo's cultural magazine *Sur* that diffused the French philosopher Jean-Paul Sartre in the Argentine and his defense of intellectual political engagement, although critically. The left youth magazine *Contorno* isn't cause, but consequence of this diffusion. The article emphasizes the similarities between the two Argentine intellectual generations.

**Keywords:** Argentine, peronism, intellectual and politics.

A relação entre as revistas culturais argentinas *Sur* (1931-1992)<sup>2</sup> de Victoria Ocampo (1890-1979) e *Contorno* (1953-1959)<sup>3</sup> dos jovens intelectuais de esquerda é pautada por uma idéia de ruptura. Ao contrário da *Sur*, os colaboradores da *Contorno* se aproximam do nacionalismo – o que os levaria a revisar positivamente o peronismo depois da queda de Perón em 1955 – e, sob a influência de Sartre, defendem o envolvimento político do intelectual. Os colaboradores da *Contorno* reconhecem a importância dos

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: <pauloparesi@yahoo.com.br>. Este artigo é uma adaptação do último capítulo da dissertação “Victoria Ocampo e intelectuais de *Sur*: cultura e política na Argentina (1931-1955)”, defendida em 28 de outubro de 2004 no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP.

<sup>2</sup> A *Sur* publicou números inéditos com periodicidade variada até a década de setenta, depois, somente coletâneas.

<sup>3</sup> Também com periodicidade variada, a *Contorno* publicou dez números – os três últimos duplos – e dois cadernos especiais.

intelectuais da *Sur*, seu legado para a cultura argentina, tanto que ficam conhecidos como parricidas ao criticá-los. Apesar do reconhecimento, a idéia de ruptura persiste.

Este artigo pretende demonstrar que, em meados do século XX, o debate sobre cosmopolitismo, nacionalismo e uso político da Literatura e das artes em geral não é colocado pioneiramente pela *Contorno*, mas por Victoria Ocampo e seus colaboradores. Isso questiona as críticas segundo as quais Victoria Ocampo e a *Sur* não seriam abertas ao diálogo com outros grupos sociais, intelectuais e políticos. Falar em ruptura pode sugerir que as idéias defendidas pela *Contorno* nunca encontraram espaço na *Sur*. Como a maior parte da historiografia sobre a *Contorno*, Beatriz Sarlo coloca que há o parricídio, *pero también discusión de la herencia* (SARLO, p. 798). Sim, mas a perspectiva, aqui, é um pouco diferente: a discussão da herança começa antes, na revista de Victoria Ocampo. Além disso, a idéia de uma ruptura entre as publicações pode ser questionada pela permanência na *Contorno* de elementos criticados na *Sur*, como a valorização do estrangeiro e uma visão elitista sobre as massas. Autores como Oscar Terán (1993) e Juan José Sebreli (1999) destacam a difusão de Sartre pela *Sur* e os debates que a revista promoveu sobre as relações entre arte e política. Porém, Terán defende, assim mesmo, a idéia de ruptura entre as revistas e Sebreli destaca que, apesar das discussões, a *Sur* privilegiou a Literatura fantástica em detrimento do realismo ou, em outras palavras, preferiu o distanciamento ao engajamento político.

Victoria Ocampo e sua revista ficaram conhecidas pelo cosmopolitismo, ou seja, pela crença na universalidade da cultura, que estaria acima de fronteiras e contextos históricos. De um modo geral, o contrário do cosmopolitismo é o nacionalismo. Além disso, Victoria Ocampo e a *Sur* se colocavam como apolíticas, diziam que suas preocupações eram pura e exclusivamente culturais. Além da Literatura, a revista abria espaço para cinema, pintura, música, História e Filosofia, dentre outros assuntos. A organização interna mudou bastante, mas, de um modo geral, os números da *Sur* eram formados por artigos principais seguidos de seções especializadas como *Calendario*, *Debates sobre temas sociológicos*, *Documentos* e *Realidad Argentina*, marcadas pela discussão de temas contemporâneos.

Como contraponto ao discurso cosmopolita e apolítico da *Sur*, a *Contorno* foi lançada em 1953 em um ambiente literário até então dominado pela revista de Victoria

Ocampo. Assim como a *Sur*, cada número da *Contorno* apresentava alguns artigos principais e geralmente eram finalizados com resenhas.

A história da *Contorno* começa em três outras revistas. *Verbum*, publicação do Centro dos Estudantes da Faculdade de Filosofia e Letras (FFeL) da Universidade de Buenos Aires (UBA), deixa um grande espaço vazio ao ser publicada pela última vez em 1948, após noventa números. Além de estudantes, a *Verbum* contava com inúmeros professores renomados entre seus colaboradores. A partir de 1951, *Centro* ocupa parte desse espaço.

Em junho de 1953 é lançado o primeiro e único número de *Las Ciento y Una*, revista dirigida por Héctor A. Murena, que também configurava entre os colaboradores da *Sur*.<sup>4</sup> A publicação apresenta um enfoque político e se propõe a analisar a realidade argentina e latino-americana.

Em termos gerais, a *Contorno* aparece em novembro de 1953 com uma proposta que procura conciliar a preocupação mais acadêmica e cultural de *Centro* com o enfoque político de *Las Ciento y Una*. *Las Ciento y Una* também influencia a diagramação da *Contorno*. No primeiro número da *Contorno*, Ismael Viñas é o diretor, tarefa que seria dividida posteriormente com o seu irmão David, Noé Jitrik, Adolfo Prieto, Leon Rozitchner, Ramón Alcade e Adelaida Gigli, esposa da David. Desde já, vale um comentário: as relações pessoais e familiares, então, não são uma exclusividade da *Sur*, como parece insinuar parte da crítica.

O rompimento da *Contorno* com Victoria Ocampo e a *Sur* é evidente desde o primeiro número, rompimento literário que não tardaria em se evidenciar no plano político. Diferentemente da proposta apolítica e cosmopolita de Victoria Ocampo e da *Sur*, a *Contorno* se preocupa em indagar o passado e a realidade da Argentina através da Literatura nacional. Dessa maneira, a *Contorno* desenvolve uma crítica literária que relaciona o texto com o contexto, a criação literária com as condições históricas que a envolvem. Daí teria vindo o nome da revista que, de acordo com David Viñas, teria sido

---

<sup>4</sup> H. A. Murena (1923-1975) era o pseudônimo usado pelo escritor, ensaísta, poeta e dramaturgo argentino Héctor Alberto Álvarez. Formado em Letras, chegou a escrever para *Verbum* e também esteve entre os colaboradores do jornal liberal *La Nación*.

uma sugestão dele.<sup>5</sup> *Quizás me lo tenga que atribuir, pero evidentemente lo que queríamos designar era lo que estaba alrededor* (VIÑAS, 1981, p. 11). Segundo Oscar L. Arias Gonzalez, *cuando hablan de un “contorno” piensan en la situación sartreana* (GONZALEZ, 2001, p. 23). A influência de Sartre sobre o grupo se dá especialmente por *O que é a Literatura?*, obra publicada em 1950. A propósito, Sartre aparece como o denominador comum entre os colaboradores da *Contorno*, acima das tendências internas.

A principal influência de Sartre sobre a *Contorno* é a defesa do engajamento político do intelectual. Engajamento não necessariamente em termos partidários e ideológicos, como demonstram as críticas ao marxismo ortodoxo, mas no sentido de um envolvimento com a realidade circundante com o intuito de transformá-la de modo progressista, revolucionário. Nesse sentido, a *Literatura* seria um instrumento privilegiado de conscientização, esclarecimento. Esse engajamento aparece claramente no primeiro número da *Contorno* nas palavras de Ismael Viñas, assim como o rompimento com a geração intelectual de Victoria Ocampo e dos principais colaboradores da *Sur*:

Cuando empezamos a enterarnos del mundo a que pertenecíamos, nos encontramos con una constelación de nombres que parecían ocupar cumplidamente su tierra y su cielo: nuestros héroes, nuestros poetas, nuestros políticos, nuestros profesores, nuestros filósofos, nuestros maestros. Fuimos aprendiendo puntualmente que pocos de entre ellos poseían algo detrás de sus fachadas. No era el común rechazo juvenil por los antepasados. Era que, debajo de sus renunciamientos con aires beatificales, se ocultaba la ineptitud o la cobardía (VIÑAS, 1953, p. 2).

Dentre os nomes destacados por Ismael Viñas está Jorge Luis Borges, um dos principais colaboradores da *Sur* que, naqueles anos, estava se tornando conhecido internacionalmente. Traduzida ao francês por Roger Caillois (1913-1978), a *Literatura fantástica* de Borges conquistava a Europa.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> David Viñas, premiado escritor e crítico literário, nasceu em Buenos Aires em 1929. Com a ditadura da década de setenta, se exilou nos Estados Unidos e na Europa, onde deu aulas de *Literatura* em diversas universidades. Seus dois filhos estão entre os trinta mil desaparecidos políticos. Com a abertura democrática, retornou ao país, onde é professor de *Literatura Argentina* da FFeL da UBA.

<sup>6</sup> Caillois vive na Argentina durante a Segunda Guerra Mundial inteira (1939-1945) e, com o auxílio financeiro de Victoria Ocampo, organiza e dirige a revista *Lettres Françaises*, que defendia a causa dos Aliados perante a invasão da França pela Alemanha de Hitler. Sua tradução de Borges foi publicada originalmente pela *Gallimard*, uma das principais editoras francesas.

Em 1945, Borges defende a Literatura fantástica ao ser premiado pela Sociedade Argentina de Escritores (SADE) por *Ficciones*<sup>7</sup>, obra publicada no ano anterior pela editora *Sur*.<sup>8</sup> *Hay quienes juzgan que la literatura fantástica es un género lateral; sé que es el más antiguo, sé que, bajo cualquier latitud, la cosmogonía y la mitología son anteriores a la novela de costumbres* (BORGES, 1945). Tal visão positiva não seria compartilhada com colaboradores da *Contorno*. Como lembra Juan José Sebrelí, a *literatura fantástica que se había convertido en los años 40 y 50 en el género preferido de algunos miembros del grupo Sur (...) nos dejaba indiferentes a quienes éramos partidarios del realismo* (SEBRELI, 1997, p. 5).<sup>9</sup> David Viñas também demonstra indiferença, mais exatamente em relação a Borges. *A mí Borges no me interesaba (...) Yo no lo leía demasiado* (VIÑAS, 1981, p. 12). Como se nota nas palavras de Ismael Viñas no primeiro número da *Contorno*, consideravam a antiga geração intelectual e sua Literatura fantástica como isoladas, isolamento com o qual se endeusariam, mas que na verdade revelaria sua incapacidade, covardia perante a realidade e seus problemas.

Victoria Ocampo é criticada inúmeras vezes como uma intelectual fechada ao diálogo com outros grupos sociais, intelectuais e políticos. Concordando com César Fernández Moreno, Jorge Cernadas coloca que *en los años finales del primer peronismo, (...) instituciones (...) como la revista Sur o el suplemento de La Nación*<sup>10</sup> *cierran o por lo menos entornan sus puertas a las nuevas promociones de intelectuales*

---

<sup>7</sup> Em 1942, Borges não foi premiado pela Comissão Nacional de Cultura, que preferiu uma estética nacionalista e realista e excluiu *El jardín de senderos que se bifurcan*. Em contrapartida, a SADE, que nucleava muitos colaboradores da *Sur*, cria o Grande Prêmio de Honra, dado a Borges, contra os oficiais, crescentemente nacionalistas. Vale lembrar que, em 1943, a Argentina sofreu um golpe de Estado liderado pelo Grupo de Oficiais Unidos (GOU), formado por militares nacionalistas simpatizantes do nazi-fascismo, dentre os quais estava o futuro presidente Juan Domingo Perón, eleito em 1946.

<sup>8</sup> A editora é fundada em 1933 com o objetivo de difundir autores latino e norte-americanos e de traduzir outros ainda inéditos em castelhano. Financeiramente, a editora visava manter a revista. O modelo seguido por Victoria Ocampo foi o adotado pelo filósofo espanhol José Ortega y Gasset, diretor da *Revista de Occidente* e da editora de mesmo nome.

<sup>9</sup> Juan José Sebrelí nasceu em Buenos Aires, pouco após o golpe militar de 1930. Estudou na FFeL da UBA, mas se afastou gradualmente dos círculos acadêmicos. Há edições dos seus livros na Espanha, Itália e Alemanha. Escreveu *Eva Perón, ¿aventurera o militante?*, no qual chega a comparar Victoria Ocampo com Evita. Enquanto a primeira teria se preocupado somente com a opressão sofrida pelas mulheres, Eva Perón teria se preocupado com todas as formas de opressão. A contribuição de Victoria Ocampo para a afirmação das mulheres era desconsiderada pelo peronismo, que destacava a atuação de Evita e também pela esquerda, que considerava mais importante a emancipação do proletariado.

<sup>10</sup> O suplemento do jornal liberal ao qual se refere Cernadas é o cultural, para o qual escreviam vários colaboradores da *Sur*, como destaque para Eduardo Mallea, que foi um dos principais diretores do suplemento.

(CERNADAS, p. 2). Visão que vem de longa data. Em 1967, Angela B. Dellepiane coloca que os jovens intelectuais queriam dizer coisas, tinham muito que dizer, *pero ¿donde publicar?* Sur y La Nación *eran (y todavía lo son, en parte), los bastiones olímpicos de “los padres”*. *La alternativa era o sucumbir a ellos o crear nuevos órganos de expresión* (DELLEPIANE, 1968, p. 244).

Apesar disso, um posicionamento muito parecido ao de Ismael Viñas no primeiro número da *Contorno* já aparece na *Sur* dois anos antes, no número 204, publicado em outubro de 1951. Em *Martínez Estrada: la lección a los desposeídos*, Héctor A. Murena coloca que três colaboradores da *Sur*, Ezequiel Martínez Estrada, Mallea e Borges, são profetas que, com suas obras inquietantes, revelaram a América aos americanos, sua pobreza, inclusive cultural. A respeito da importância do pensamento dos três, Murena escreve o seguinte:

(...) los americanos somos los parias del mundo, (...) somos los más miserables (...), somos unos *desposeídos*. Somos unos desposeídos porque lo hemos dejado *todo* cuando nos vinimos de Europa o de Asia, y lo dejamos *todo* porque dejamos la *historia* (MURENA, 1951, p. 6).

No entanto, Murena considera que a superação deles é uma necessidade. *Como hijos, debemos empezar por ver los defectos de nuestros padres. Y agreguemos que también nos sentimos más allá de la lección* (MURENA, 1951, p. 14). Talvez nesse trecho esteja a origem da expressão parricidas para designar os colaboradores da *Contorno*, usada pela primeira vez pelo crítico uruguaio Emir Rodríguez Monegal em *El juicio de los parricidas* (1956).

É verdade que Murena jamais escreveu para a *Contorno*, mas era um jovem intelectual conhecido no meio universitário e sua efêmera revista, *Las Ciento y Una*, influenciou a *Contorno*. Também é verdade que, politicamente, Murena está um tanto distante dos jovens de esquerda da *Contorno*. Nesse sentido, David Viñas coloca que, depois de *Las Ciento y Una*, Murena optou pelo outro lado, referindo-se aos liberais (VIÑAS, 1981, p. 10). Contudo, sua relação com os liberais como Victoria Ocampo e os principais colaboradores da *Sur* não é menos distante. Angela B. Dellepiane destaca Murena como um “enojado”, assim como os colaboradores da *Contorno*. Enojados, incomodados, inconformados com a situação argentina e latino-americana. Apesar das críticas, o próprio David Viñas reconhece que Murena *era el heterodoxo de Sur: él tenía*

*una reflexión argentina en un espacio totalmente liberal y europeísta* (VIÑAS, 1981, p. 11). Como a maioria dos colaboradores da *Contorno*, Murena centra sua crítica na questão do distanciamento dos intelectuais da realidade argentina e latino-americana. *El profeta marcha apoyándose en el cielo, (...) anda con inseguridad sobre su misma tierra y por eso no entiende del todo a lo que siempre lo han rodeado* (MURENA, 1951, p. 15). Murena aparece, assim, como uma espécie de arquétipo dos jovens intelectuais e da sua relação com Victoria Ocampo e os principais colaboradores da *Sur*. Se Martínez Estrada, Mallea e Borges têm o mérito de terem revelado a América aos americanos, já era momento, segundo Murena, de solucionar seus problemas, em um claro clamor pelo engajamento. *Tenemos que vivir, tenemos que sobrepasar la enfermedad* (MURENA, 1951, p. 18).

Dois anos antes, na seção *Los penúltimos días* do número 176 da *Sur*, publicado em junho de 1949, Murena já fala em um distanciamento de Borges da realidade, inclusive fisicamente, como se perceberia nas suas conferências.<sup>11</sup> Ao comentar uma sobre Henry James, Murena coloca que Borges está longe de ser um conferencista ideal, que mantém sem interrupções sua comunicação com o público:

La simpatía del público es evidente, pero él está separado en forma radical de la realidad, del público y de todo. Se ve que es un tormento para él hablar, intentar comunicarse. Me resulta un símbolo. El símbolo de una profunda experiencia de este mundo americano, el símbolo del intelectual cercado sin piedad por los elementos que aquí se mueven y haciendo esfuerzos enormes por dominarlos (MURENA, junho de 1949, p. 96).

Murena não foi o único da nova geração intelectual a colaborar com a *Sur*. O próprio David Viñas, irmão de Ismael e um dos encarregados da direção da *Contorno*, chegou a escrever para a *Sur*. Nessa condição, ainda se encontram Juan José Sebrelli e o historiador Tulio Halperín Donghi.<sup>12</sup> Além disso, muito antes de *O que é a Literatura?*,

---

<sup>11</sup> Borges passa a fazer conferências após pedir demissão, em 1946, da biblioteca municipal Miguel Cané. Borges pede demissão ao saber da sua transferência para o cargo de inspetor de aves, coelhos e ovos das feiras portenhas. A transferência foi uma represália por ter apoiado os Aliados, as democracias liberais, na Segunda Guerra Mundial. O episódio indica a força dos setores pró-Eixo na Argentina, mesmo depois da derrota do nazi-fascismo na guerra.

<sup>12</sup> Tulio Halperín Donghi nasceu em Buenos Aires em 1926. Estudou História e Direito na UBA. Entre 1955 e 1966, foi professor da FFeL da UBA e da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional do Litoral. Com o golpe militar de 1966, saiu do país e foi trabalhar em universidades norte-americanas.

Sartre já aparecia na *Sur*, como colaborador e como tema de discussões. Segundo John King, Sartre é publicado pela *Sur* antes mesmo de ser conhecido na França. *El aposento*, tradução do conto *La chambre*, aparece na *Sur* já em março-abril de 1939.<sup>13</sup> Em outras palavras, não foi a *Contorno*, mas a *Sur*, a responsável pela divulgação inicial do pensamento de Sartre na Argentina, tanto a revista como a editora.<sup>14</sup> A *Sur* somente assumiria uma postura rígida contra Sartre após algumas declarações nas quais daria a entender que apoiava as ações da União Soviética na Europa Oriental. Essas declarações também provocaram o rompimento de Albert Camus com Sartre.

Vale acrescentar que colaboradores da *Sur*, especialmente Borges, também foram publicados por *Temps Modernes*, a revista de Sartre que tanto influencia a *Contorno*. Sebreli relata um episódio indicativo dos dilemas e da linha tênue que separa as duas gerações intelectuais. Conta que os sartreanos argentinos receberam com grande surpresa, em julho de 1955, o número de *Temps Modernes* com inúmeros ensaios de *Otras inquisiciones* de Borges. (...) *algunos sartreanos argentinos como Oscar Masotta y Carlos Correa comenzaron a sentirse atraídos por Borges leído en francés, aunque guardando el secreto para no provocar el desdén de sus amigos* (SEBRELI, 1999, p. 339).

No número 162 da *Sur*, publicado em abril de 1948, René Marill-Albérès elogia Sartre, destaca que a sua obra é marcada pela liberdade e pelo desejo de enfrentar a fealdade do mundo, e não de destruí-lo para transformá-lo, como desejariam os dialéticos. *Su moral aspira a reemplazar el fariseísmo por el compromiso, la obediencia a un modelo fijo por la empresa* (MARILL-ALBÉRÈS, abril de 1948, p. 94). No número 168, publicado em outubro de 1948, Marill-Albérès também resenha positivamente um livro sobre Sartre escrito por Vicente Fatone, outro colaborador da *Sur*. Ao contrário dos “teólogos do nada”, Sartre enfrentaria o mundo e seus problemas, armado com a devoção pela ação e pelo ativismo.

---

<sup>13</sup> Outro texto importante de Sartre na *Sur* é publicado no número 124, de fevereiro de 1945, *París bajo la ocupación*, sobre a invasão e ocupação de Paris pelos nazistas. Logo depois, no número 127, de maio de 1945, Sartre publica *Sobre un libro de Francis Ponge: “A favor de las cosas”*. Além destes, no número 138, de abril de 1946, a *Sur* publica *Retrato del antisemita*, no qual Sartre condena o maniqueísmo que marcou a perseguição aos judeus. Para finalizar, nos números 147, 148 e 149, de janeiro, fevereiro e março de 1947, Sartre publica *El existencialismo es un humanismo*, que a editora *Sur* lançaria como livro no mesmo ano. Vale acrescentar que colaboradores da *Sur*, especialmente Borges, também são publicados por *Temps Modernes*, a revista de Sartre que tanto influencia a *Contorno*.

<sup>14</sup> Além de *El existencialismo es un humanismo*, a editora *Sur* lança, em 1948, *Reflexiones sobre la cuestión judía*.

Evidentemente que essa abertura não acontece sem tensões entre as diferentes visões do intelectual e da Literatura. Na seção *Calendario* do número 166 da revista, publicado em agosto de 1948, Alfredo J. Weis enaltece o engajamento político do intelectual proposto por Sartre, que não se enquadraria no modelo comunista ortodoxo e autoritário. No entanto, sua crítica literária, ao se preocupar exageradamente com o contexto, reduziria a Literatura, pois *apunta menos a la obra que al escritor* (WEIS, 1948, p. 104).<sup>15</sup>

Outro exemplo dessa tensão acontece entre Murena e Carlos Mastronardi.<sup>16</sup> No número 164-165, de junho-julho de 1948, Murena critica o grupo *Martín Fierro* ao qual pertenceu Borges.<sup>17</sup> Murena destaca que o nacional proposto pelo grupo era forâneo, europeu, baseado nas suas correntes estéticas, o que teria resultado em uma Literatura artificial, presa ao passado, pitoresca, criadora do nacional e não criada por ele. *Queremos volver a ser pasado porque sólo allí nos sentimos ser, y en verdad nos estamos impidiendo ser, porque únicamente somos en el presente* (MURENA, junho-julho de 1948, p. 82). A defesa de um engajamento na realidade circundante é latente. Borges é tomado como o melhor exemplo do grupo. Segundo Murena, os primeiros trabalhos de Borges demonstram que era capaz de descrever alguns elementos do nacional, mas não de senti-lo.

Quatro números depois, o 169, publicado em novembro de 1948, Mastronardi responde a Murena afirmando que, ao desprezar o passado, se mostra favorável a uma “poesia de circunstância”. Essa é uma crítica comum de Victoria Ocampo e outros colaboradores da *Sur* à arte engajada, que seria efêmera e não teria uma dimensão universal. Mastronardi concorda que o grupo *Martín Fierro* e Borges em particular realmente tinham preocupações estéticas e metafísicas, mas considera que isto não teria lhes impedido de falar do e com o nacional. *No es forzoso ser homicida, autor de música típica o bailarín de la periferia para escribir con autoridad sobre el chulo rioplatense*

---

<sup>15</sup> Nesse número, como em inúmeros outros, a seção não está assinada. A informação da autoria de Weis é dada por Oscar Hermes Villordo em *El grupo Sur: una biografía colectiva*.

<sup>16</sup> Na juventude, Carlos Mastronardi (1901-1976) se dedicou ao desenho e à pintura e escrevia textos humorísticos em jornais da Província argentina de Entre Ríos. Quando se mudou para Buenos Aires, ainda jovem, passou a se destacar como crítico literário e tradutor. Também escreveu poesias. Foi um dos colaboradores da revista *Martín Fierro*, assim como Borges.

<sup>17</sup> A revista *Martín Fierro* é lançada em 1924 com uma crítica contundente ao que consideravam convencional e vulgar nas artes. Com a revista, teve início a lendária polêmica entre os grupos que se tornariam conhecidos como Boedo e Florida: enquanto o primeiro defenderia uma arte engajada, o segundo, ao qual pertenceria a revista, seguiria a arte pela arte.

(MASTRONARDI, 1948, p. 55). Em suma, ao contrário do que defenderiam os colaboradores da *Contorno*, Mastronardi considera que não é preciso pertencer, se envolver direta e demasiadamente para sentir e escrever o nacional.

Uma outra polêmica entre o cosmopolitismo e o nacional ocorre entre Victoria Ocampo e, mais uma vez, Murena, nos números 175 e 176 da *Sur*, de maio e junho de 1949, respectivamente. A respeito do desejo de Victoria Ocampo, expresso na *Sur*, de publicar um livro sobre T. E. Lawrence<sup>18</sup>, Murena se pergunta no número 175 por que não escreveria sobre Sarmiento. *Nos ignoramos tanto a los argentinos, los americanos. Necesitamos con tanta urgencia directas palabras sobre nosotros mismos* (MURENA, maio de 1949, p. 65). No número seguinte, Victoria Ocampo coloca que a sugestão de escrever sobre Sarmiento é muito boa, mas que a recusa de Murena ao nome de Lawrence era um exemplo do nacionalismo sempre combatido pela *Sur*. Além disso, como Mastronardi, Victoria Ocampo defende que não existem regras para escrever e sentir o nacional. Em outras palavras, acredita que o cosmopolitismo e o nacional não são incompatíveis. *Poco importa para un argentino – por muy argentino que sea – que un T. E. o un Mahatmaji<sup>19</sup> no sean argentinos. Entramos, con ellos, en un orden ecuménico* (OCAMPO, 1949, p. 99). No número 178, publicado em agosto de 1949, Murena continua a polêmica: argumenta que propôs Sarmiento em termos de pertinência, não de grandeza e coloca que Victoria Ocampo se irrita, pois veria a América como um continente ignorante e inculto. Frisa que não é nacionalista e alerta que o cosmopolitismo pode ser tão perigoso quanto o nacionalismo, pois também provocaria a ignorância da realidade:

(...) el decidido nacionalismo y el decidido internacionalismo son la cara y la nuca de un mismo animal: el avestruz, el animal que ante el peligro oculta la cabeza e ignora la realidad. El uno consiste en hundirse en la realidad, el otro en huir de ella: ambos coinciden en ignorarla (MURENA, agosto de 1949, p. 90).

Enfim, os exemplos demonstram como o rompimento entre as duas gerações intelectuais nasce e se desenvolve dentro da própria *Sur* e não na *Contorno*. A revista da

---

<sup>18</sup> Militar e escritor britânico, T. E. Lawrence (1888-1935) se encantou pelo Oriente e, na Primeira Guerra Mundial (1914-1919), foi um dos líderes dos árabes contra os turcos.

<sup>19</sup> Refere-se a Gandhi, um dos principais líderes da independência da Índia. Victoria Ocampo admirava sua política pacifista.

jovem intelectualidade de esquerda é muito mais consequência do que causa do seu rompimento com Victoria Ocampo e os principais colaboradores da *Sur*.

De qualquer maneira, o rompimento da jovem intelectualidade com Victoria Ocampo e a *Sur* se torna mais evidente e se radicaliza no número 7-8 da *Contorno*, publicado em julho de 1956, dedicado a uma revisão positiva do governo de Perón. O número é a base da historiografia que frisa a ruptura entre as publicações, porque contrastaria com o número 237 da *Sur* publicado no final de 1955 logo após a queda de Perón em setembro. Nesse número especial, sugestivamente intitulado *Por la reconstrucción nacional*, a *Sur* comemora o ocorrido, lamenta e critica o peronismo das massas e inicialmente apóia o golpe de Estado que derruba Perón, ainda que com reservas. O número 7-8 da *Contorno*, por sua vez, é lançado após o fuzilamento de militantes peronistas liderados pelo general Valle, que organizaram um levante contra o governo do general Pedro Eugenio Aramburu (1955-1958), marcado pela desperonização da sociedade argentina<sup>20</sup>. Com o título *Peronismo... ¿y lo otro?*, a *Contorno* antecipa a tentativa de se compreender o apoio das massas a Perón, o que, somado ao silêncio da *Sur* sobre o assassinato dos peronistas, teria rompido definitivamente as duas gerações intelectuais.

É interessante notar como Victoria Ocampo e a *Sur* são cobradas pelo silêncio, interpretado como apoio. Seguindo o raciocínio, por que a *Contorno* não se pronuncia, no número 5-6, de setembro de 1955, a respeito da intensa crise política que já atinge o governo de Perón? Por que não saiu em sua defesa? Por que a *Contorno* demora nove meses, depois do golpe de 1955, para destacar as medidas sociais e trabalhistas do peronismo? Três textos publicados na *Sur*, dois de Murena e o outro de Juan José Sebreli, que se tornaria colaborador da *Contorno*, demonstram como a jovem intelectualidade também era antiperonista.

No número 169 da *Sur*, de novembro de 1948, Murena faz uma paródia da Argentina peronista, comparando-a a uma violenta partida de futebol. Em *Fragmento de los anales secretos*, o futebol é uma força incontrolável que dominaria tudo e todos. Ao final

---

<sup>20</sup> Dentre as medidas desperonizadoras, destacam-se a expulsão dos peronistas de instituições como a universidade, a proibição de símbolos e hinos peronistas, a decretação da ilegalidade do peronismo, o fechamento da Fundação Eva Perón de assistência social. Vale acrescentar que, logo após o golpe de 1955, Perón partiu para um exílio de quase vinte anos pela América e Europa. Somente retornaria à Argentina em 1973.

da partida, essa força se manifesta com violência na torcida, que avança contra o juiz, que é enforcado pela multidão. Em uma leitura possível, o juiz representaria os intelectuais perseguidos pelo governo de Perón, o intelectual em confronto com as massas, acuado com seu avanço descontrolado. *El juez, detenido en el centro de la liza, los mira. (...) Entonces huye. Hacia cualquier parte, como un ciervo cogido en la trampa del bosque, despavorido, como un cristiano entre los leones* (MURENA, novembro de 1948, p. 50). Murena parece representar as massas como naturalmente irracionais, violentas, irrecuperáveis. *Y ellos huyeron hacia el laberinto de piedra para reanudar al otro día el trote circular, al parecer perpetuo, irredimible* (MURENA, novembro de 1948, p. 51). Para escrever o conto, Murena possivelmente se inspirou em *La cabeza de Goliath* (1940) de Martínez Estrada. *El pueblo de la metrópoli tiene sus pasiones hondas e irrefrenables. Una de ellas, la más típica y vehemente, toma el aspecto externo del fútbol* (MARTÍNEZ ESTRADA, p. 251).

O outro texto de Murena que indica o antiperonismo da jovem intelectualidade é publicado na seção *Los penúltimos días* do número 176, de junho de 1949. Murena comemora o sucesso de uma greve de trabalhadores dos frigoríficos, sucesso colocado como incomum nos “últimos meses”. A notícia parece ser um estímulo aos demais trabalhadores. O sucesso dependeria de organização e de esperar o momento certo para agir. A notícia, transcrita abaixo, contrastava com a tendência do governo de Perón em coibir as greves:

MAYO 13. Mientras se celebraban las negociaciones con Gran Bretaña para la venta de la carne, los obreros de los frigoríficos decretaron la huelga en demanda de mejores salarios. La huelga triunfó, y el aumento de los sueldos justificó la elevación de los precios exigidos por el gobierno a Gran Bretaña para la carne. Entre muchas, esta huelga fue la única que logró éxito en los últimos meses. Ello demuestra que cuando los sindicatos están bien disciplinados saben incluso cuando deben esforzarse hasta el máximo para vencer (MURENA, junho de 1949, p. 96).

Em *Celeste y colorado*, publicado no número 217-218 da *Sur*, de novembro-dezembro de 1952, Juan José Sebrelí lamenta que o atual momento político mantivesse a desunião nacional e parece comunicar a Perón que *todo el que quiere construir en el terreno de lo político y lo social debe empezar por aceptar a conciencia el escándalo y el fracaso de la dictadura y la violencia* (SEBRELI, 1952, p. 79).

Como aconteceu esse movimento? Por que jovens, com tendência de esquerda, ao lado dos liberais contra o peronismo, passaram a valorizá-lo após a queda de Perón? A aproximação da esquerda com os liberais na oposição ao peronismo foi uma situação herdada da Segunda Guerra Mundial, quando tanto a União Soviética como os Estados Unidos lutaram contra os países nazi-fascistas. Ora, Perón aparece no cenário político argentino identificado com os setores pró-Eixo, pertenceu ao alto escalão do Grupo de Oficiais Unidos, formado pelos militares antiliberais, autoritários e nacionalistas. Esses militares lideraram o golpe de Estado de 1943 e, no governo de Edelmiro Farrell (1944-1946), terceiro presidente a assumir após o golpe, Perón torna-se vice-presidente, Ministro da Guerra e Secretário do Trabalho, cargo com o qual conquista as massas populares ao implantar uma série de medidas trabalhistas e sociais, favorecido pelo vultoso acúmulo de divisas pela Argentina durante a guerra. Logo, na Argentina, ao contrário do que aconteceu na maioria dos países latino-americanos, a derrota do Eixo em 1945 não enfraquece seus simpatizantes com a mesma intensidade. Realmente, a ditadura cai em 1946, mas Perón é eleito presidente. Assim, o clima da Segunda Guerra Mundial permanece na Argentina, com liberais e a esquerda na oposição a um governo composto por nomes, a começar pelo presidente, que tinham manifestado simpatia pelo nazi-fascismo.

E o outro movimento? Da oposição para a revisão positiva do legado de Perón? Nesse ponto, Juan Carlos Marin, em uma entrevista a Alberto Noé, apresenta uma explicação plausível. O modelo econômico nacionalista de Perón começa a apresentar sinais de esgotamento no seu segundo mandato (1952-1955), principalmente pela reorganização da economia internacional após o impacto da guerra. Com isso, as greves retornaram e, segundo Marin, 60% dos trabalhadores urbanos chegaram a paralisar as atividades em 1954. A repressão foi muito violenta e os estudantes, perseguidos desde o começo do governo, passaram a entrar em contato com os trabalhadores, inclusive nas prisões. *Muchos obreros están en las cárceles del país, pero con un elemento original, junto con los obreros encarcelados, también están en la misma situación, los estudiantes, esto es muy interesante* (MARÍN, p. 7). Um dos aspectos mais valorizados por colaboradores da *Contorno* é, justamente, a politização dos trabalhadores que teria sido desencadeada pelo peronismo. Como coloca Terán, na universidade, sob intervenção

durante e depois do governo de Perón, os jovens intelectuais não encontravam espaço para o *deseo de una filosofía comprometida y eficaz en su relación con la política* (1993, p. 17). Emir Rodríguez Monegal, citado por Terán, destaca que esses jovens encontraram o caminho para revelar, pensar e transformar a realidade na Literatura. Ao contrário de Victoria Ocampo e dos principais colaboradores da *Sur*, recusavam a autonomia da Literatura, com qual a acreditavam conciliar a atividade intelectual e a ação política.

Retornando ao número da *Contorno* sobre o peronismo, existem indícios desse passado antiperonista dos colaboradores. Ainda no editorial, sem assinatura, logo, uma posição a princípio conjunta, reconhecem que não foram peronistas, mas afirmam que também não foram antiperonistas. Apresentam-se como peronistas de hoje, de modo que não compactuariam com Perón, já exilado. O ex-presidente continua sendo visto como autoritário, corrupto e demagogo, o que os colaboradores da *Contorno* mudam é a visão sobre os efeitos do seu governo, que teria desencadeado uma conscientização dos oprimidos. (...) *esto del peronismo, sí; esto del peronismo, no* (CONTORNO, 1956, p. 2), distinguem. Além da conscientização, destacam o avanço econômico e social das classes populares, o nacionalismo e a industrialização. Nesse sentido, no mesmo número, Leon Rozitchner coloca o peronismo como uma louca, mas necessária aventura<sup>21</sup>. De um modo parecido, Osiris Troiani considera o peronismo como nacional e popular, mas também como uma cegueira, uma peste totalitária. Ainda no mesmo número, essa revisão do peronismo faz com que Tulio Halperín Donghi não o coloque como uma forma de fascismo, uma cópia idêntica, mas como *una tentativa de reforma fascista de la vida política argentina* (HALPERÍN DONGHI, 1956, p. 15), em uma distinção incomum na *Sur*, que tendia a aproximá-los mais. De qualquer modo, ainda que em graus diferentes, a influência do fascismo, do totalitarismo de direita sobre o peronismo é destacada tanto pela *Sur* como pela *Contorno*. Assim, os jovens intelectuais não superam totalmente a associação do peronismo com o nazi-fascismo, frisada pela oposição para enfraquecer Perón politicamente e que marcou, sobretudo, a campanha eleitoral de 1946.

Também se nota na *Contorno* o sentimento de culpa manifestado por Victoria Ocampo e colaboradores da *Sur* no número 237. Naquela ocasião, a *Sur* afirma mais de

---

<sup>21</sup> Argentino, Rozitchner nasceu em Chivilcoy. Doutora-se em Filosofia em Paris. Atualmente é professor de várias universidades, na Argentina e no exterior. Antes de colaborar com a *Contorno*, tinha participado da direção de *Verbum*.

uma vez que as massas somente apoiaram Perón e seu governo porque os intelectuais teriam, em alguma medida, falhado na sua tarefa de preservação da cultura e desenvolvimento espiritual da humanidade. Nesse ponto, se percebe a tentativa do intelectual se legitimar como único e, portanto, privilegiado portador de cultura e da verdade. Além disso, os intelectuais aparecem como guias das massas, conhecedores do melhor caminho para elas:

Últimamente Martínez Estrada me decía que habíamos sido casi todos cobardes (se refería, creo, a nosotros, los escritores), pues hubiéramos debido hacernos matar gritando la verdad. Es cierto; desde el punto de vista de héroes o de santos de la grandeza de un Gandhi, pocos de entre nosotros han llegado al límite de extremo coraje que se necesita, en tiempos de dictadura (...) (OCAMPO, 1955, p. 7).

Conforme mencionado, na *Contorno* não é substancialmente diferente. Se o peronismo apresenta traços fascistas, totalitários, de cegueira e loucura, de alguma maneira os intelectuais teriam falhado, pois não teriam impedido a consolidação destes traços no cenário político argentino. Isso aparece bem nos textos de Rozitchner e Troiani publicados no número 7-8, nos quais lamentam o distanciamento das massas. *Debíamos renunciar a toda conquista que no lo fuera también de nuestro pueblo* (TROIANI, 1956, p. 9), clama Troiani. *Entre el proletariado y nosotros hay un abismo* (ROZITCHNER, 1956, p. 4), lamenta Rozitchner. A culpa da *Contorno*, tipicamente sartriana, é o pretexto da sua aproximação das massas.

Em ambos os casos, o sentimento de culpa está profundamente relacionado a interesses políticos. No caso de Victoria Ocampo e da *Sur*, frisar sua oposição a Perón perante a política e as instituições antiperonistas que se seguiriam.<sup>22</sup> Já no caso da *Contorno*, se aproximar das massas “disponíveis” após a queda e o exílio de Perón. Enquanto no primeiro caso predomina a defesa de se combater o peronismo através das instituições, desperonizando-as, no segundo destaca-se uma posição reformista a partir das massas, mostrando o que deveria ser mantido do legado de Perón e o que deveria ser

---

<sup>22</sup> Borges, por exemplo, foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional, cargo que ocupou por mais de quinze anos. Antes desse convite, foi sugerido como embaixador da Argentina nos Estados Unidos, cargo recusado por Borges.

eliminado. De qualquer maneira, tanto em uma geração intelectual como na outra, a superação do peronismo tradicional aparece como uma necessidade.

Rozitchner coloca na *Contorno* que o proletariado tem uma consciência vaga e contida. Sem a experiência da liberdade burguesa, o proletariado estaria habituado à dependência, de maneira que não sairia imediatamente da sugestão paternalista do peronismo. Já que as massas não conheciam a liberdade, Rozitchner frisa que sua “irracionalidade” durante o governo de Perón era compreensível. No entanto, defende que essa irracionalidade deveria ser superada. Propõe uma aproximação dos intelectuais com as massas, para *formar también el hombre para poder solicitar de él algo más que la rendición, la sumisión* (ROZITCHNER, 1956, p. 8). De um modo semelhante, Troiani escreve que o povo argentino deveria cumprir sua tarefa histórica e aponta o caminho para isto na Literatura. *La literatura era vida o era una farsa* (TROIANI, 1956, p. 9). Ismael Viñas coloca que esse esclarecimento das massas deveria ser feito por intelectuais desapaixonados. Considerando-se que no editorial não se colocam como peronistas, nem como antiperonistas, esses intelectuais poderiam ser, obviamente, eles próprios.

Victoria Ocampo e a *Sur*, então, não poderiam participar do esclarecimento das massas pelo seu antiperonismo arraigado e porque não possuíam a linguagem nacional e popular necessária. Seu cosmopolitismo não ajudaria na resolução dos problemas argentinos, pelo contrário, seria um sintoma da dependência, submissão do país. Nesse sentido, Oscar Masotta define o pensamento de Victoria Ocampo e da *Sur* como colonialista, imperialista.<sup>23</sup>

No entanto, chama a atenção como a *Contorno* toma outros países como modelos de conscientização e despreza a politização apresentada pelas massas durante o governo de Perón. *¿Alguna vez un obrero con conciencia de clase, un obrero de Francia, por ejemplo, podía dejarse sugerir?* (ROZITCHNER, 1956, p. 4), se pergunta Rozitchner. No mesmo sentido escreve Ismael Viñas:

En Francia, por ejemplo, Francisco I o Enrique IV son héroes nacionales. Pero nadie se engaña creyendo en ellos como en adalides de las ideas democráticas. En Estados Unidos, Washington es igualmente un héroe. Pero los intelectuales – la inteligencia – han señalado que sus

---

<sup>23</sup> Nascido em Buenos Aires em 1930, Masotta se destacou como um dos principais nomes da psicanálise na Argentina.

afanes coincidieron asombrosamente bien con sus intereses financieros  
(VIÑAS, 1956, p. 13).

A respeito de uma das formas mais comuns de manifestação popular durante o peronismo, as paralisações e greves determinadas pelo próprio governo, Rozitchner considera que eram *más goce de la falta de esfuerzo que superación de la pasividad* (ROZITCHNER, 1956, p. 4). Masotta defende um ponto de vista semelhante. (...) *a aquel proletariado que quería vencer “saliendo a la calle” había que decirle que así no se vencía* (MASOTTA, 1956). Essa é uma característica da esquerda. Por mais nacional ou nacionalista que se coloque, as referências, os modelos da esquerda são sempre estrangeiros. Trata-se de uma ideologia originalmente européia que não encontra, na América, as mesmas condições de militância. A idéia de nacional, ou mesmo de nacionalismo, também é estrangeira e outros países ou povos também costumam ser considerados exemplos de nacionalismo ou de preservação do nacional. Com isso, nota-se a idealização da consciência política de outros países. Se por um lado o cosmopolitismo de Victoria Ocampo e da *Sur* levou, algumas vezes, à idealização da cultura européia, os jovens da *Contorno* idealizaram a politização apresentada por outras nações.

É claro que os colaboradores da *Sur* e da *Contorno* não têm projetos políticos idênticos para as massas. Nesse sentido, é importante lembrar de Nicos Poulantzas em *Observações sobre o totalitarismo*. Ao discorrer sobre a política européia durante o nazi-fascismo, Poulantzas conclui, de um modo geral, que discursos iguais, na boca de pessoas e grupos diferentes, não são discursos iguais. Na *Sur*, sob a influência do pensamento de Ortega y Gasset, predominava a defesa de uma integração das massas através da cultura, desde que fosse (re)construída a chamada meritocracia, ou seja, a sociedade deveria ser governada pelos melhores, pelos mais capazes. O nazi-fascismo e o peronismo eram considerados como uma inversão de valores por perseguirem os intelectuais e se colocarem como representantes das massas. Já na *Contorno*, a tendência era a superação da meritocracia através de uma conscientização política que gerasse uma autêntica justiça social. No entanto, pelo menos em um primeiro momento, a conscientização política e a justiça social não estariam ao alcance das massas, que deveriam ser ensinadas. Logo, as características, os rumos do processo não seriam definidos pelas massas, tampouco pelo modelo peronista, que deveria ser corrigido, mas sim pelos

“intelectuais desapaixonados” mencionados por Ismael Viñas. Como coloca Federico Neiburg, em *toda vanguarda de esquerda encontra-se a idéia de que ela é capaz de indicar ao proletariado o caminho de sua vitória, elaborando uma tática justa e, ao mesmo tempo, mostrando qual é o conteúdo verdadeiro dessa vitória e de seus interesses* (NEIBURG, 1997, p. 75). Dessa maneira, nota-se na *Contorno* uma tentativa de legitimação do intelectual que, apesar das diferenças, mantém em comum com Victoria Ocampo e os colaboradores da *Contorno* a eterna necessidade de educar, preparar as massas, representadas como desinformadas, ignorantes, para o mundo da cultura e da política. De um certo modo, o elitismo em relação às massas permanece.

Vale destacar que o nascimento de uma nova geração intelectual não foi, certamente, a intenção de Victoria Ocampo ao abrir espaço para os jovens intelectuais, a *Sur* não planejou a própria superação, que aconteceria a partir da década de sessenta. Pelo contrário, as discussões são tensas desde o começo e, principalmente depois do número 7-8 da *Contorno*, assumem um certo tom de ressentimento por parte de alguns colaboradores da *Sur*. Nesse sentido, ao comentar *Mundo, mi casa* (1965), livro de memórias da amiga e militante feminista – e comunista – María Rosa Oliver, Victoria Ocampo coloca que é *refrescante leer, en una época en que está de moda (en literatura) la indiferencia o cierto desprecio hacia los padres, este libro que no se avergüenza de proclamar lo contrario* (OCAMPO, 2000, p. 74).

É possível que a crescente marginalização de Victoria Ocampo e da *Sur* na cultura argentina – o contrário acontecia no exterior – tenha ocorrido em virtude de uma leitura muito literal do seu discurso apolítico, cultural e cosmopolita, assim como da Literatura fantástica que marca a produção de alguns dos seus principais colaboradores. Para essa leitura colaborou, bastante, o posicionamento rígido de Victoria Ocampo e da *Sur* em relação ao peronismo e, desta forma, a ruptura foi definitivamente privilegiada em detrimento dos pontos em comum entre as duas gerações intelectuais. Não que seja incorreto falar em uma nova geração intelectual, as diferenças políticas e literárias existem. No entanto, como destaca Neiburg, a ruptura deve ser olhada, também, como uma construção imprescindível na legitimação da *Contorno*. *O primeiro mecanismo de autopromoção utilizado por essa “nova geração literária” foi reconhecer esses autores como seus pais; o segundo, foi por em prática formas de distinção que lhes permitissem*

*diferenciar-se deles* (NEIBURG, 1997, p. 77). Ao se filiarem aos pais, garantem autoridade intelectual e, ao romperem com o antiperonismo deles, se redimem politicamente perante as massas.

O discurso apolítico, cultural e cosmopolita de Victoria Ocampo e da *Sur*, que se consolida durante o governo de Perón, não representa uma negação da política. Pelo contrário, aparece como um contraponto às pressões sofridas pelos intelectuais para a produção de uma arte e de um pensamento profundamente nacionalistas, como existiam, com as devidas diferenças, na Alemanha de Hitler, na Itália de Mussolini e na Argentina de Perón. Em um momento marcado por autoritarismo e censura, a simples abertura da *Sur* para as discussões trazidas pelos jovens intelectuais, ou de qualquer outro tema, já representa uma atitude política, opositora, democrática.<sup>24</sup> Ainda que o termo peronismo, ou qualquer outro relacionado, praticamente não apareça na *Sur* antes do número 237, não há como ler as discussões e os inúmeros textos defensores da democracia, críticos às ditaduras ou insatisfeitos com a vida cultural argentina, sem considerar a presença de Perón na Casa Rosada. O alvo do cosmopolitismo de Victoria Ocampo e da *Sur*, por sua vez, nunca foi ignorar, negar o nacional, a Argentina, mas o nacionalismo autoritário e sectário. Passadas algumas décadas, os contatos de Victoria Ocampo com intelectuais estrangeiros parecem ter conseguido divulgar muito mais os autores argentinos e latino-americanos no exterior do que propriamente os europeus na América, como demonstram as traduções feitas por Caillois. Dessa maneira, a associação entre o pensamento de Victoria Ocampo e da *Sur* com o imperialismo, destacada por Masotta, não se sustenta.

Além disso, os jovens intelectuais praticamente não tocam no apoio dado por Victoria Ocampo e outros colaboradores da *Sur* aos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, ao lado dos quais também estavam.<sup>25</sup> Tampouco tocam na perseguição sofrida por Borges, nem nas prisões da sua mãe Leonor e da sua irmã, a desenhista Norah Borges, durante o governo de Perón. A própria Victoria Ocampo foi presa em 1953. Outros

---

<sup>24</sup> A oposição tinha dificuldades para se manifestar. O governo tinha maioria no Legislativo e controlava a Corte Suprema de Justiça. A sindicalização em massa dos trabalhadores foi comandada pela Confederação Geral do Trabalho (CGT), aliada de Perón. Vários meios de comunicação foram tomados e fechados. Nas universidades, os opositores foram afastados ou se afastaram devido às pressões.

<sup>25</sup> Além do financiamento de *Lettres Françaises*, Victoria Ocampo e colaboradores da *Sur* como Borges, Mallea e Adolfo Bioy Casares, dentre outros, formaram o grupo Ação Argentina, com o objetivo de defender os valores democráticos e denunciar a presença nazi-fascista no país.

colaboradores da *Sur* presos naqueles anos foram os filósofos Carlos A. Herro, Vicente Fatone e Francisco Romero. O discurso apolítico, cultural e cosmopolita tanto não representa uma negação da política, que não passou despercebido pelo governo de Perón, como demonstram as perseguições. Se o antiperonismo arraigado de Victoria Ocampo e da *Sur* se revelaria um erro que colaborou para a implantação de governos ainda mais autoritários do que o de Perón, defender seu governo, após tantas perseguições, era uma opção inimaginável para esses intelectuais.

Evidentemente que a complexa relação entre as revistas *Sur* e *Contorno* não se esgota neste artigo. Ao chamar a atenção para o nascimento do conflito entre as duas gerações intelectuais na *Sur* e não na *Contorno*, assim como para as semelhanças entre as duas publicações, pretendi discorrer sobre os riscos de uma leitura maniqueísta que existe em alguns textos sobre o meio intelectual do período. Em seu texto de abril de 1967, Angela B. Dellepiane chama a jovem intelectualidade de enojada, o que leva a deduzir que os pais intelectuais seriam conformados ou até mesmo cúmplices perante os problemas da sociedade. Uma variante dessa definição pode ser encontrada mais recentemente em maio de 2001, no número 406 da revista *Todo es Historia*, no qual Oscar L. Arias Gonzalez intitula seu texto da seguinte maneira: *Contorno: la coherencia de los hombres honestos*. Espero, com este artigo, ter demonstrado alguns limites das boas intenções desses jovens e, principalmente, algumas intenções por detrás das suas boas intenções.

## **Bibliografía**

- BORGES, Jorge Luis. Agradecimiento a la Sociedad Argentina de Escritores. *Sur*, Buenos Aires, nº 129, julho de 1945.
- CERNADAS, Jorge. Contorno en su Contorno. In: *Contorno*. Buenos Aires: CeDInCI. CD-ROM.
- CONTORNO. Peronismo... ¿y lo otro? Buenos Aires, nº 7-8, julho de 1956. p. 2.
- DELLEPIANE, Angela B. La novela argentina desde 1950 a 1965. *Revista Iberoamericana*, nº 66, julho-dezembro de 1968.
- GONZALEZ, Oscar L. Arias. *Contorno: la coherencia de los hombres honestos*. *Todo es Historia*, Buenos Aires, nº 406, maio de 2001.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio. Del fascismo al peronismo. *Contorno*, nº 7-8, julho de 1956.
- KING, John. *Sur: estudio de la revista argentina y de su papel en el desarrollo de una cultura (1931-1970)*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- MARILL-ALBÉRÈS, René. Autenticidad y libertad en Jean Paul-Sartre. *Sur*, Buenos Aires, nº 162, abril de 1948.
- MARILL-ALBÉRÈS, René. Vicente Fatone: *El existencialismo y la libertad criadora. Una crítica al existencialismo de Jean-Paul Sartre* (Argos, Buenos Aires, 1948). *Sur*, Buenos Aires, nº 168, outubro de 1948.

MARIN, Juan Carlos. Gino Germani y la Sociología en la Argentina. Entrevista disponível no site <www.antroposmoderno.com>. Acesso em: 21 out. 2004. Entrevista concedida a Alberto Noé.

MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel. *La cabeza de Goliat*: microscopía de Buenos Aires. Buenos Aires: Clarín.

MASOTTA, Oscar. “Sur” o el antiperonismo colonialista. *Contorno*, Buenos Aires, n° 7-8, julho de 1956.

MASTRONARDI, C. Sobre una poesía condenada. *Sur*, Buenos Aires, n° 169, novembro de 1948.

MURENA, Héctor A. Abril 17. *Sur*, Buenos Aires, n° 175, maio de 1949. Los penúltimos días.

MURENA, Héctor A. Condenación de una poesía. *Sur*, Buenos Aires, n° 164-165, junho-julho de 1948.

MURENA, Héctor A. Fragmento de los anales secretos. *Sur*, Buenos Aires, n° 169, novembro de 1948.

MURENA, Héctor A. Julio 15. *Sur*, Buenos Aires, n° 178, agosto de 1949. Los penúltimos días.

MURENA, Héctor A. Martínez Estrada: la lección a los desposeídos. *Sur*, Buenos Aires, n° 204, outubro de 1951.

MURENA, Héctor A. Mayo 13. *Sur*, Buenos Aires, n° 176, junho de 1949. Los penúltimos días.

MURENA, Héctor A. Mayo 17. *Sur*, Buenos Aires, n° 176, junho de 1949. Los penúltimos días.

NEIBURG, Federico. *Os intelectuais e a invenção do peronismo*: estudos de antropologia social e cultural. São Paulo: Editora da USP, 1997.

OCAMPO, Victoria. Antepenúltimos días. *Sur*, Buenos Aires, n° 176, junho de 1949.

OCAMPO, Victoria. La hora de la verdad. *Sur*, Buenos Aires, n° 237, novembro-dezembro de 1955.

OCAMPO, Victoria. Recuerdos sobre recuerdos. *Testimonios*: series sexta a décima. Selección, prólogo e notas: Eduardo Paz Leston. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

POULANTZAS, Nicos. Observações sobre o totalitarismo. In: RODRIGUES, A. E. M. (Org.). *Fascismo*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

ROZITCHNER, Leon. Experiencia proletaria y experiencia burguesa. *Contorno*, Buenos Aires, n° 7-8, julho de 1956.

SARLO, Beatriz. Los dos ojos de *Contorno*. *Revista Iberoamericana*.

SEBRELI, Juan José. Borges: el nihilismo débil. In: LAFFORGUE, Martín Ernesto (Org.). *Antiborges*. Buenos Aires: Vergara, 1999.

SEBRELI, Juan José. Borges: nihilismo y literatura. *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madri, n° 565-566, julho-agosto de 1997.

SEBRELI, Juan José. Celeste y colorado. *Sur*, Buenos Aires, n° 217-218, novembro-dezembro de 1952.

TERÁN, Oscar. *Nuestros años sesentas*: la formación de la nueva izquierda intelectual argentina (1956-1966). Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1993.

TROIANI, Osiris. Examen de conciencia. *Contorno*, Buenos Aires, n° 7-8, julho de 1956.

VILLORDO, Oscar Hermes. *El grupo Sur*: una biografía colectiva. Buenos Aires: Planeta, 1993.

VIÑAS, David. Nosotros y ellos. David Viñas habla sobre Contorno. *Punto de Vista*, Buenos Aires, n° 13, setembro de 1981. Entrevista concedida a Carlos Altamirano e Beatriz Sarlo.

VIÑAS, Ismael. La traición de los hombres honestos. *Contorno*, Buenos Aires, n° 1, novembro de 1953.

VIÑAS, Ismael. Miedos, complejos y malos entendidos. *Contorno*, Buenos Aires, n° 7-8, julho de 1956.

## A herança mexicana na luta sandinista dos anos 20 na Nicarágua<sup>1</sup>

Michelle Dospital

Tradução: Raphael Nunes Nicoletti Sebrian

[Tradução de DOSPITAL, Michelle. “La herencia mexicana en la lucha sandinista de los años 20 en Nicaragua”. *Secuencia*, Revista de historia y ciencias sociales. nº 30. México, D.F.: 1994, p. 117-129].

**Resumo:** O artigo discute a interação entre Augusto C. Sandino e grupos sindicais mexicanos, em momentos de efervescência revolucionária no México, procurando analisar de que maneira este "ambiente" foi apropriado pelo líder revolucionário nicaraguense no processo de elaboração de seu ideário político.

**Palavras-chave:** Nicarágua, México, Augusto C. Sandino, movimento sandinista.

**Abstract:** This article discusses the impact of Augusto C. Sandino's exile in the post-revolutionary Mexico, where he took part in unionists' struggles, on the future developments, as he moved back to Nicaragua, of his political thought.

**Keywords:** Nicaragua, Mexico, Augusto C. Sandino, Sandinism.

Ainda que já existam alguns estudos sobre o movimento de libertação nacional na Nicarágua (1927-1934) e o pensamento político de seu dirigente Augusto C. Sandino,<sup>2</sup> muito pouco se conhece da biografia do líder nicaraguense na época anterior a 1927 e, em particular, durante sua permanência no México de 1923 a 1926.

Reconstruir passo a passo o exílio de Sandino é bastante difícil. Nas entrevistas dadas pelo nicaraguense nos anos 30, as alusões a esse período de sua vida foram

---

<sup>1</sup> Título completo: A herança mexicana na luta sandinista dos anos 20 na Nicarágua. Experiências políticas e sociais de Sandino em Cerro Azul (1925-1926).

<sup>2</sup> A lista bibliográfica é bastante importante e por isso apenas mencionamos algumas obras significativas: Torres, *Sandino*, 1984; Selser, *Sandino*, 1980; Román, *Maldito*, 1983; Instituto, *Sandino*, 1984; Dospital, “Mouvement”, 1991. (**Nota do Tradutor:** o conteúdo das notas foi traduzido, mas sua apresentação foi preservada conforme no original; as referências completas das obras citadas, de acordo com as normas vigentes no Brasil, estão na bibliografia ao final do artigo. Eventuais incorreções nas referências são de responsabilidade da autora).

sempre evasivas e inclusive contraditórias. Quanto às pessoas que o conheceram pode-se dizer que são poucas e, em geral, têm uma vaga memória sobre o líder já que, nesse momento, Sandino, além de ser tímido, não tinha o hábito de ficar íntimo de seus companheiros de trabalho.

Com o apoio do Centro de Estudos sobre México e América Central (CEMCA), pudemos realizar uma investigação específica sobre este lapso da vida de Sandino concentrando nossos esforços a partir de sua chegada a Cerro Azul, povoado do estado de Veracruz, onde trabalhou como vendedor de gasolina na companhia norte-americana Huasteca Petroleum Co., desde agosto de 1925 até maio de 1926. Consideramos interessante o período supracitado por várias razões:

- 1) Segundo alguns historiadores, foi em Cerro Azul onde Sandino teria se associado à CGT e onde as discussões anarco-sindicalistas teriam influenciado posteriormente seu pensamento político;
- 2) Nesse lugar também foi testemunha da atitude nacionalista do governo de Calles (1924-1928) ante as companhias estrangeiras, a qual teria reforçado a posição política de Sandino em relação aos acontecimentos da Nicarágua;
- 3) Foi em Cerro Azul e nesse momento de tensão política no México que Sandino decidiu regressar a seu país depois de seis anos de exílio;
- 4) Por fim, esse é o único lugar do México onde podemos confirmar a permanência de Sandino durante o período que nos interessa.<sup>3</sup>

Para realizar este estudo, consultamos a bibliografia relativa ao pensamento político de Sandino e a vida política e sindical do estado de Veracruz, o Arquivo Geral da Nação (Archivo General de la Nación), o Arquivo Geral do Estado de Veracruz (Archivo General del Estado de Veracruz) e entrevistamos operários petroleiros e sindicalistas que trabalhavam nos anos vinte. O propósito deste artigo é descrever as

---

<sup>3</sup> Em 15 de março de 1928, o gerente geral da Huasteca Petroleum Co. enviou uma carta a Harold Walker, vice-presidente da Pan American Petroleum y Transport Co. em Nova York, que dizia: “Sandino entrou na Huasteca em 17 de agosto de 1925 como empregado de nosso depósito em Cerro Azul, com um salário de 5 pesos diários. Em 1 de setembro, foi promovido e assumiu cargo do departamento de venda de gasolina de Cerro Azul com um salário de 6 pesos diários. Em 14 de maio de 1926, renunciou repentinamente, declarando que tinha assuntos urgentes para resolver na Nicarágua. Era trabalhador, sóbrio e aparentemente de bom caráter” (Arquivos do Instituto de História de Nicarágua, Manágua).

experiências políticas e sociais que Sandino presenciou em Cerro Azul e determinar as influências que estas tiveram em seu pensamento político.

### **As companhias petrolíferas e a Constituição Mexicana**

Com o intuito de entender melhor o ambiente político e social nas companhias petrolíferas do estado de Veracruz, em 1925, faremos referência a dois artigos da Constituição mexicana de 1917: o artigo 27, relativo à propriedade da terra e o 123, relativo às condições sócio-econômicas do trabalho.

Até o momento referido, a maioria das companhias petrolíferas norte-americanas despojava inescrupulosamente os camponeses de suas terras comprando-as a preços irrisórios ou utilizando, muitas vezes, a tristemente famosa *guardia blanca*. Os proprietários norte-americanos reagiram fortemente perante as leis de 1917, temendo que essas disposições tivessem uma aplicação retroativa em suas possessões. A tensão alcançou um nível crítico quando, em 1921, o presidente Obregón tentou impor uma taxa de exportação ao petróleo e resgatar a legitimidade dos direitos adquiridos antes de 1917. O conflito foi resolvido com a assinatura dos tratados de Bucareli, em 1923, e o restabelecimento temporal do *statu quo*.

No aspecto trabalhista, além de uma série de regulamentações do trabalho, reconhecia-se o direito de sindicalização dos trabalhadores, de greves e paralisações. Os conflitos se resolviam na junta de Conciliação e Arbitragem de cada estado, com uma representação tripartida: governo-operários-patrão. Depois de vários congressos (1927, 1928, 1921), os sindicatos existentes se organizaram em duas centrais operárias: a CROM<sup>4</sup> e a CGT<sup>5</sup>. Esta última, de filiação anarco-sindicalista, preconizava a luta de classes e excluía toda ação ou colaboração política com o governo a fim de estabelecer o comunismo libertário. A CROM, de tendência oficialista, tinha como principal objetivo defender os direitos trabalhistas estabelecidos na Constituição. Sua política de colaboração oficial tornou-se mais evidente quando o presidente Calles nomeou a Luis Morones, dirigente da CROM, como Ministro do Trabalho em 1924.

---

<sup>4</sup> Confederação Regional Operária Mexicana (N. do T.).

<sup>5</sup> Confederação Geral do Trabalho (N. do T.).

No estado de Veracruz, onde se concentrava a maioria das companhias petrolíferas norte-americanas, existia um forte sentimento anti-ianque. Ninguém havia esquecido a ocupação militar do porto de Veracruz em 1914. Foram organizados movimentos camponeses de resistência que receberam o apoio de sucessivos governantes do estado: Adalberto Tejada (1920-1924) e Heriberto Jará (1924-1928). Ambos, de clara posição anti-intervencionista, enfrentaram diretamente as políticas das companhias estrangeiras.

Esta luta foi, por sua vez, sustentada pela luta do movimento sindical e suas reivindicações sociais. A organização sindical já existia desde a segunda década do século XX, em grande parte influenciada pelos anarco-sindicalistas. Depois da recessão econômica de 1921-1923, segundo Miguel Ángel Velasco, “o governador Tejada facilitou e promoveu a organização dos sindicatos, protegeu-os e designou como inspetores do trabalho companheiros que eram dirigentes sindicais em âmbito regional”.<sup>6</sup>

### **Sindicatos para a Huasteca Petroleum Co.**

Em 1924, foram registrados 33 sindicatos petrolíferos no estado de Veracruz,<sup>7</sup> influenciados em sua maioria pela CGT, entre eles o Sindicato Petrolífero de Operários e Empregados da Huasteca Petroleum Co., estabelecido na refinaria de Mata Redonda.<sup>8</sup> Em setembro de 1924, este sindicato iniciou uma greve em prol de seu reconhecimento, um convênio coletivo de trabalho e aumentos salariais. Ao ganhar a luta, o sindicato se estendeu a oito campos da companhia, dentre eles, Cerro Azul, onde estava o poço de maior rendimento e que chegou a ser a filial mais importante. O governo de Calles aprovou uma nova lei com o objetivo de manter apenas uma central sindical, decretando que somente seria reconhecido o sindicato com representação majoritária na empresa. No contexto legal e diante da crescente popularidade da CGT, a Huasteca Petroleum Co. promoveu a organização de seu sindicato *blanco*, o Sindicato Único, dirigido pelo mesmo chefe da *guardia blanca* da companhia.

---

<sup>6</sup> “Entrevista de Miguel Ángel Velasco”, militante comunista, membro fundador da União de Padeiros de Jalapa, Estado de Veracruz, nos anos vinte. 11 de maio de 1993, México, D.F.

<sup>7</sup> Benítez, *Organización*, 1983, p. 91.

O ano de 1925 se iniciou com uma forte luta proselitista entre os dois sindicatos para obter o reconhecimento oficial. O sindicato de Mata Redonda reclamou a extensão das condições do Convênio de setembro a outros campos da companhia. Esta, por sua vez, negou a demanda e o sindicato declarou a greve. Naquele momento, março de 1925, a superioridade do sindicato cegetista era evidente. Constituído em Federação com 3.000 filiados frente a 650 do Sindicato Único, conseguiu facilmente a prorrogação da paralisação por mais de quatro meses.

Com estes dados compreendemos o porquê de surgir, em alguns estudos, a afirmação de que Sandino esteve filiado ao sindicato da CGT de Cerro Azul. Contudo, sem excluir os possíveis contatos que o líder pode ter tido com alguns anarco-sindicalistas de Tampico e Veracruz enquanto esteve trabalhando em Cerro Azul, Sandino não militou nas fileiras da CGT pela simples razão de que, durante esse período, a Federação já não existia... O que pudemos constatar é que ele esteve filiado ao Sindicato Único que, finalmente, havia conseguido ser imposto pela companhia.

No início da greve, o Sindicato Único havia solicitado apoio a Luis Morones, que ajudou, dentre outras coisas, a redação de um Memorial dirigido ao presidente Calles.<sup>9</sup> Ao trabalhar os objetivos da luta e encaminhá-los para fins políticos, este memorial denunciava como origem do conflito a suposta ação agitadora da CGT para a propagação de idéias bolcheviques. A Federação, apoiada pelos governadores de Veracruz e Tamaulipas, refutou esta acusação e reivindicou os objetivos da luta: a extensão do Convênio de Mata Redonda e seu reconhecimento sindical. Em maio, membros do Sindicato Único assassinaram um operário cegetista. A Federação reforçou a greve e exigiu a demissão imediata de 14 membros do outro sindicato. A tensão aumentava, a posição do sindicato cegetista se mantinha inflexível e a companhia tampouco cedia. O presidente Calles declarou ilegal a paralisação, considerando-a como “um conflito de índole pessoal”, no que concordou com os petroleiros estrangeiros. Posteriormente, após pressionar a Federação para que esta rompesse com a CGT e aderisse à CROM, a polêmica se extinguiu.

---

<sup>8</sup> Para poder reconstruir a história sindical da Huasteca Petroleum Co., consultamos alguns trabalhos muito completos que são: Benítez, *Organización*, 1983; Alafita, “Trabajo”, 1986; PEMEX, *Mata*, 1988.

<sup>9</sup> “Memorial do Sindicato Único ao presidente Calles”, 10 de março de 1925, AGN (Arquivo Geral da Nação), Obregón-Calles: caixa 981, exp. 407 T13.

Em julho, depois de três anos de paralisação sem solução, a companhia publicou uma lista dos empregados que estavam dispostos a serem readmitidos sem represálias. Alguns operários regressaram: 2.000 grevistas foram indenizados com 50 pesos e um passe de trem, depois de confirmar em um recibo que já não tinham nenhuma relação com a petroleira. A Federação foi, de fato, desfeita. Em fins de julho, a companhia já havia imposto, novamente, a contratação individual: três dias foram considerados como período probatório e depois se continuava por tempo indefinido.<sup>10</sup> Permitia-se a rescisão de qualquer uma das partes oito dias antes, desrespeitando-se o artigo 123 da Constituição que obrigava a empresa a pagar três meses de indenização. A princípios de agosto, a companhia reconheceu ao Sindicato Único como titular do contrato de trabalho. Publicou a lista de trabalhadores que necessitava e impôs as seguintes condições: contrato individual e filiação ao Sindicato Único.

O desenlace da greve significou um sério retrocesso para o movimento sindical: perdeu-se todo o ganho do ano anterior. Também foi uma derrota para a CGT que, com esse conflito, conheceu o princípio da ofensiva que ia enfrentar ante a CROM e o governo de Calles.

### **Sandino e o sindicalismo em Cerro Azul**

Foi nesse contexto de retrocesso social e repressão sindical que Sandino chegou a Cerro Azul em 17 de agosto de 1925. Para ser contratado, teve que se filiar ao Sindicato Único tal como exigia a companhia e como nos confirmou um companheiro de trabalho de Sandino: David Brande.<sup>11</sup> Por sua vez, M. A. Velazco nos explicou que para isso, então “os núcleos dirigentes dos sindicatos se converteram em monopolizadores do trabalho de tal maneira que um operário não podia começar a trabalhar a não ser através do sindicato, quer dizer, através dos líderes sindicais”. Antes dessa data, o itinerário de Sandino no México é muito impreciso. Sabemos que, em fins de 1923, ele saiu da Guatemala em direção ao México, onde atuou em diferentes postos de trabalho: comerciante na capital, operário da South Pennsylvania Oil Co. em Tampico e empregado da PMF Co. em Álamo. Destes dados, temos somente a

---

<sup>10</sup> Benítez, *Organización*, 1983.

confirmação do último por uma carta que Sandino enviou à sua prima em 15 de março de 1925.<sup>12</sup>

No período em que Sandino trabalhou em Cerro Azul, não se registrou nenhum movimento grevista na companhia. De uma maneira geral, a mobilização sindical nas petroleiras apresentou uma queda em vista das derrotas sofridas e da luta pela hegemonia entre as direções dos sindicatos. No entanto, mesmo tendo sido imposto pela companhia e depois acompanhado pela CROM, o Sindicato Único manteve uma luta pela reivindicação comum a todo o movimento sindical, qualquer que fosse sua origem política: a do cumprimento das leis do trabalho do artigo 123 da Constituição. M. A. Velazco insistiu que

a luta pelo cumprimento das leis do trabalho era o motor principal, o motivo que conduziu os operários a se organizarem [...] Nosso trabalho como sindicalistas era perseguir as violações à lei, particularmente as violações à jornada de oito horas que, em muitos lugares, não se respeitava.

No Memorial ao presidente Calles, o Sindicato Único descrevia as conquistas sociais alcançadas na companhia: um salário mínimo de 4 pesos, habitações cômodas, atendimento médico, caderneta de poupança e escolas para as crianças em todos os campos. David Brande nos confirmou esta última informação ao precisar que, em Cerro Azul, a escola para os trabalhadores e seus filhos esteve aberta a partir de 1925.

Como membro do Sindicato Único, Sandino tinha a obrigação de acompanhar as assembleias. Dos testemunhos que recolhemos, sabemos que o tema dessas reuniões girava em torno do cumprimento das leis do trabalho. Não pensamos que tenha tido mais compromissos sindicais, porque segundo David Brande, Sandino era muito discreto, muito trabalhador e não se envolvia em nada, pois nem sequer saía para passear aos fins de semana. Como veremos mais adiante, o que lhe causou mais impacto em sua experiência em Cerro Azul foram as regulamentações legais das condições de trabalho e a luta sindical para que estas fossem respeitadas pelos patrões.

---

<sup>11</sup> “Entrevista de David Brande”, operário petroleiro da Huasteca em Cerro Azul em 1925. Tampico, 9 de maio de 1993.

<sup>12</sup> “Carta de Sandino a María Mercedes Sandino”, 15 de março de 1925. Dospital, “Mouvement”, 1991, vol. 2, anexos.

## O nacionalismo do governo de Calles

Houve outro acontecimento político e econômico que Sandino reteve: o enfrentamento entre o governo de Calles e as companhias petrolíferas ante a nova lei do petróleo em dezembro de 1925. De acordo com esta lei, as companhias deviam solicitar ao governo federal a confirmação de seus direitos sobre as propriedades adquiridas anteriormente a 1917, assim mesmo estipulava que as concessões outorgadas a posteridade teriam uma vigência restrita a 50 anos. As relações entre os governos de Calles e de Coolidge, presidente dos Estados Unidos, nunca foram muito cordiais, pois o presidente mexicano havia mostrado, desde o início, suas aspirações nacionalistas. Em 31 de dezembro, Calles declarou, em sua mensagem anual à nação, que o sistema de reformas nacionalistas

não havia sido inspirado por aversão a estrangeiros já que, ao contrário, se aceitava a colaboração internacional para o desenvolvimento do país, mas sempre e quando esta tenha por obstáculo restritivo o respeito às leis mexicanas [...] sem prejuízo dos interesses nacionais.<sup>13</sup>

O discurso foi recebido como uma bomba: várias companhias se negaram a acolher a nova lei. O senhor Doheny, dono da Huasteca Petroleum Co. foi seu mais violento opositor e ameaçou diminuir a produção e despedir milhares de operários.

A atitude nacionalista de Calles recebeu o apoio do movimento operário de Veracruz onde, como já vimos, o sentimento anti-ianque era bastante forte. Nesse mesmo contexto, no ano de 1926, alguns companheiros de Sandino, ao falar da submissão dos povos latino-americanos ante o império norte-americano, taxaram os nicaragüenses de “vendepátrias”.<sup>14</sup> Em outubro de 1925, o conservador nicaragüense Chamorro dirigiu um golpe de estado contra o governo liberal e, em 2 de maio de 1926, explodiu uma revolta liberal na costa Atlântica, conhecida como a guerra Constitucionalista, para restabelecer no poder o governo destituído. Foi, então, quando desembarcaram os *marines* norte-americanos para “proteger as vidas e interesses dos cidadãos americanos” residentes na Nicarágua. Em 14 de maio, Sandino apresentou sua demissão à companhia petrolífera e regressou ao seu país.

---

<sup>13</sup> Selser, *Pequeño*, 1984, p. 56.

<sup>14</sup> Román, *Maldito*, 1983, p. 56.

## O regresso de Sandino à Nicarágua

O regresso “súbito” de Sandino apresenta duas explicações. Tal como ele mesmo expressou em uma entrevista com José Román, nesses seis anos de exílio forçoso, seu profundo desejo era retornar à sua pátria, casar-se com sua prima e dedicar-se ao comércio.<sup>15</sup> Também, em uma carta de início de maio, seu pai o convidou a retornar à Nicarágua já que as diligências judiciais em sua busca haviam terminado e sua noiva o esperava.<sup>16</sup> Segundo seu irmão Sócrates, a carta do pai pode tê-lo convencido a regressar.<sup>17</sup> Na entrevista com Román, Sandino confessa que, além disso, o motivo de seu regresso envolvia as reflexões de seus companheiros mexicanos que acabaram ferindo sua honra e convencendo-o a lutar pelo seu país.

As duas versões não são contraditórias: mesmo que sua primeira intenção tenha sido a de regressar e se instalar em sua cidade natal, a sorte política de seu país não lhe era indiferente: quando adolescente já era um fiel seguidor de seu pai, reconhecido liberal e antiintervencionista. Em 1912, ficou impressionado com o levantamento liberal do general Zeledón que foi assassinado pelos *marines* norte-americanos e, a seguir, os acontecimentos políticos que presenciou no México e que haveriam de reforçar, indubitavelmente, seu sentimento patriótico.<sup>18</sup>

Ao chegar à Nicarágua, em junho de 1926, Sandino não pôde permanecer em sua cidade. Foi a San Albino, em Las Segovias del Norte, para trabalhar em uma mina de ouro explorada por um norte-americano. Em poucos meses, partiu com 29 mineiros e se alistou nas fileiras do exército constitucionalista. Em 4 de maio de 1927, os liberais firmaram um acordo de paz com o enviado norte-americano Henry Stimson, aceitando a manutenção das tropas de ocupação para “assegurar a paz e a estabilidade política”. Apenas o “general” Sandino se negou a entregar as armas e dirigiu, durante 7 anos e a

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>16</sup> Sandino deixou a Nicarágua para seu “exílio” por conta das diligências policiais que procuravam detê-lo, depois dele ter se envolvido, por volta de 1920, num conflito criado com a família de uma jovem com quem havia flertado, e ferido o irmão da moça (N. do T.).

<sup>17</sup> Sócrates Sandino, “A vida do general Sandino”, *El Universal ilustrado*, 23 de fevereiro de 1928.

<sup>18</sup> Em 1912, as tropas de intervenção dos Estados Unidos desembarcaram e mantiveram ocupado o território da Nicarágua até 1914.

partir de Las Segovias, a mais tenaz guerra de guerrilha contra as tropas de intervenção dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX.

### **O nacionalismo antiimperialista de Sandino**

Apesar da campanha antieleitoral dos sandinistas, o liberal Moncada saiu eleito e tomou posse na Presidência da República da Nicarágua em 1 de janeiro de 1929. Cinco dias mais tarde, Sandino apresentou ao presidente as bases de um convênio que, ao serem aceitas, permitiriam alcançar a paz e o reconhecimento do novo governo.<sup>19</sup> Este documento é o programa político mais completo que ele escreveu. O primeiro eixo desse programa se refere à intervenção norte-americana e à construção de um verdadeiro Estado Nacional na Nicarágua. O general exigia a retirada das tropas de ocupação, a anulação do tratado Bryan-Chamorro e de todos os demais que haviam sido celebrados a partir de 1909, bem como o rechaço a qualquer “empréstimo ianque” e a condenação da dívida do governo nicaraguense com o dos Estados Unidos, pois “a nação não tem porque pagar com seus recursos os experimentos que o governo dos Estados Unidos mandou realizar de seus modernos equipamentos bélicos nos peitos dos patriotas nicaraguenses”.<sup>20</sup> Além disso, Sandino pedia ao presidente que proclamasse a União Centroamericana e convidasse a todos os governantes da América Indo Latina, Continental e Antilhana para uma assembléia, a fim de organizar uma confederação de todos estes povos, formando assim uma frente única capaz de neutralizar o avanço do imperialismo norte-americano.

Essas reivindicações foram a medula da luta sandinista e do projeto político de seu chefe. Pode-se observar, portanto, que o campo da luta antiimperialista considerava a dimensão militar, política e financeira. Nesse documento, a referência à intervenção

---

Em uma entrevista ao *Diario de Yucatán*, em 4 de outubro de 1929, Sandino declarou: “Zeledón, grande patriota, soldado valente. Seu heróico sacrifício em honra de nossa soberania não será esquecido” em Villanueva, *Yucatán*, 1988, p. 130.

<sup>19</sup> “Bases do convênio que se propõe ao general José Maria Moncada para que se constitucionalize como presidente da república da Nicarágua no período de 1929 a 1932”, 6 de janeiro de 1929. Instituto, *Sandino*, 1984, vol. 1, p. 297.

<sup>20</sup> Em 5 de agosto de 1914, o general nicaraguense firmou com o secretário de Estado dos Estados Unidos, William Bryan, um tratado cedendo por três milhões de dólares uma zona do território nicaraguense para a construção de um canal interoceânico, as ilhas de Maíz em arrendamento por 99 anos e o direito de estabelecer, explorar e manter uma base naval no golfo de Fonseca.

econômica é mais indireta. Ao falar da construção de estradas e ferrovias que havia prometido o presidente Moncada, Sandino dizia que

não importaria aos nicaragüenses, uma vez que os beneficiados seriam somente as companhias estrangeiras, únicas e verdadeiras aproveitadoras de tais construções, porque não ignoramos que o governo da Nicarágua tem comprometidos, com os ianques, até os bancos dos edifícios públicos.

O interesse dos Estados Unidos pela Nicarágua não era tanto econômico quanto geopolítico: uma vez começada a construção da via interoceânica no Panamá em 1904, a maior preocupação política dos Estados Unidos foi impedir que a Nicarágua pudesse conceder a outro país os direitos de construção de um novo canal. Para esse fim serviram-se da chamada “diplomacia do dólar” para controlar politicamente o país.

Em 1924, os banqueiros controlavam todas as fontes de renda das estatais: os rendimentos aduaneiros, os impostos de exportação e importação e o Banco Nacional, chegando-se ao extremo de que o orçamento de gastos anuais do governo da Nicarágua era fiscalizado e aprovado pelos credores norte-americanos. Por outro lado, nos anos vinte, o valor total das empresas norte-americanas na Nicarágua era de aproximadamente seis milhões de dólares repartidos em plantações bananeiras e cafeicultoras, companhias madeireiras e minas, o que era insignificante em relação aos investimentos norte-americanos nos países vizinhos.

Foi a este objetivo político dos Estados Unidos que Sandino denunciou e contra o qual lutou prioritariamente. Quando o general Sandino tomou como alvo as companhias norte-americanas, suas represálias militares tinham antes de tudo um objetivo político: provar a inutilidade da intervenção do governo dos Estados Unidos, demonstrando que os *marines* eram incapazes de proteger seus compatriotas na Nicarágua.

Em raras ocasiões Sandino tratou do aspecto econômico da intervenção. Não somente porque as propriedades norte-americanas eram poucas, mas também porque, nesse momento, como ele mesmo expressou mais tarde, não existia na Nicarágua problema de terras. Em 1920, das terras cultiváveis que constituíam as duas terças partes do território, somente 5% serviam à agricultura e 3% ao gado. Mais de 50% dessas terras cultiváveis ainda eram selvas.

Ainda que a luta nacionalista e antiimperialista no México e Nicarágua tivesse o mesmo objetivo, o de construir o Estado Nacional, não se podia realizar da mesma maneira devido à diferença de contexto político, econômico e social de cada país. A luta contra as companhias estrangeiras que se empreendeu no México não tinha razão de ser na Nicarágua e Sandino estava consciente dessa realidade. Contudo, sua experiência no México lhe permitiu prever o que poderia ocorrer em sua pátria e, dessa forma, em 1933, declarou-se partidário, numa entrevista, da nacionalização do solo e do subsolo assim como do investimento de capital estrangeiro sempre e quando se submetesse às leis do país e não explorasse os trabalhadores.<sup>21</sup> Esta posição nos lembra a do presidente mexicano Calles e, em particular, seu discurso de 31 de dezembro de 1925.

Em 1929, Sandino confessou que sua luta havia seguido “o exemplo dos patriotas mexicanos, em cujos feitos gloriosos meu espírito e meu ideal encontraram sempre uma fonte de inesgotáveis recursos e uma abundante e vigorosa inspiração para a luta”.<sup>22</sup> Pensamos que o que ele resgatou de sua experiência mexicana foi uma atitude que significava dignidade nacional, patriotismo e antiimperialismo, assim como a luta política dos governantes pelo respeito à Constituição.

### **Legislação do trabalho**

O segundo eixo do programa sandinista de 1929 referia-se à legislação do trabalho. Tratava-se de uma série de medidas concretas: a jornada máxima de oito horas, leis sobre acidentes de trabalho, salário especial em horas extras, salário em moeda efetiva e supressão dos “vales”, instrução primária obrigatória para os trabalhadores nas empresas, igualdade de salário para a mulher, regulamentação do trabalho das crianças, direito de organização e de greves para os trabalhadores e criação de um Departamento Nacional do Trabalho encarregado de arbitrar as relações entre patrões e trabalhadores.

A primeira ação de Sandino, em maio de 1927, foi ocupar a mina de San Albino e distribuir o ouro entre os mineiros. Justificou sua ação acusando o empresário Chas Butter de ser

---

<sup>21</sup> “Conversações com Belausteguigoitia”, 4 de fevereiro de 1933. Instituto, *Sandino*, 1984, vol. 2, p. 294.

<sup>22</sup> “Carta a Emilio Portes Gil”, 30 de julho de 1929. *Ibid*, vol. 1, pp. 364-365.

um fraudador do salário dos trabalhadores aos quais obriga a trabalhar 12 horas diárias pagando-lhes com vales, os quais são aceitos somente em seu comissariado em troca de mercadorias pelo dobro do preço.<sup>23</sup>

Na Nicarágua, não existia nenhuma legislação sobre o trabalho. Tampouco existiam organizações sindicais no campo, exceto algumas na costa atlântica. Ao experimentar as vergonhosas condições de trabalho em seu país e recordar as que havia vivido no México, Sandino se indignou e, inspirado na Constituição e nas lutas sindicais mexicanas, propôs ao presidente Moncada um projeto de leis do trabalho bastante completo e, em muitos aspectos, similar ao artigo 123 daquele país.

Para a Nicarágua de 1929, era uma proposta revolucionária, mas também anacrônica. A indústria ainda não existia, com exceção de duas refinarias de açúcar e pequenas empresas artesanais. As poucas organizações sindicais existentes na cidade agrupavam artesãos e comerciantes e eram mais propriamente associações mutualistas que seguiam os posicionamentos dos partidos políticos tradicionais. No campo, excetuando as companhias madeiras, bananeiras e as minas, a maioria dos trabalhadores assalariados eram camponeses semiproletarizados. Haveria que se aguardar, nos anos 50, a introdução do algodão para ver o impulso do desenvolvimento industrial e, por conseguinte, a formação de um verdadeiro proletariado rural.

Na medida em que a luta foi avançando, Sandino compreendeu que o combate para conseguir que se expedissem leis do trabalho, de fundamental importância no México dos anos 10, não era prioritário na Nicarágua dos anos 20. Nas ações, ele seguirá defendendo as reivindicações sociais, ocupando as companhias estrangeiras, distribuindo a comida dos comissariados entre os trabalhadores e criando um departamento docente da guerrilha, o mesmo que se encarregou de ensinar os soldados a ler e a escrever e, também, de organizar escolas nos povoados indígenas às margens do rio Coco. Mas, a partir de 1930, com a radicalização da disputa militar, o programa político estabeleceu como segundo objetivo, depois da luta antiimperialista, a reivindicação das demandas da base fundamental do movimento sandinista, a grande massa camponesa: preservação de suas propriedades e acesso ao usufruto das terras nacionais.

---

<sup>23</sup> “A meus compatriotas nicaraguenses”, 14 de julho de 1927, *ibid*, vol. 1, p. 124.

É pouco provável que possamos chegar a conhecer tudo o que Sandino experimentou em seus seis anos de exílio, particularmente no México. Mais importante historicamente é chegar a decifrar os elementos de seu pensamento político que podem ter tido origem nos acontecimentos presenciados em seu exílio mexicano. Os dois objetivos analisados do programa político de 1929 nos parecem fundamentais, não só porque colocam em destaque a influência que teve a revolução mexicana, mas também porque nos mostram como Sandino soube adaptar e, inclusive, reorientar as idéias recebidas à situação particular de seu país.

Em relação ao tema nacional, o que Sandino captou no México foi, como disse, a atitude de seus governantes, sua capacidade de enfrentar a intervenção estrangeira e de fazer respeitar a Constituição. De todos os governos nicaragüenses, só um havia adotado uma postura similar: o governo do liberal Zelaya (1893-1909). Os demais se submeteram interessadamente às diretrizes do governo norte-americano. Durante os seis anos de guerrilha, o general sempre reivindicou que a construção do Estado nacional da Nicarágua repousasse num governo legalmente eleito, respeitador da Constituição, nacionalista e antiimperialista. Essa era a essência da luta política de Sandino.

No campo social, consciente do atraso ao qual estava submetido seu país, tratou de introduzir os avanços sociais que havia experimentado no México, referentes à legislação trabalhista. Mas o terreno social, no qual se desenvolveu a luta sandinista, levou seu chefe a reorientar seu programa em prol das reivindicações camponesas e não das operárias, já que aquelas eram mais adequadas à realidade sócio-econômica de Las Segovias.

No tocante à possível influência dos anarco-sindicalistas mexicanos, não encontramos nenhuma proposta comum entre eles e o programa político de Sandino; talvez possamos falar de contradições, já que aqueles preconizavam a supressão do Estado enquanto esse lutava por seu fortalecimento.

Contudo, seria interessante analisar o projeto de colônia agrícola autogestionada que Sandino criou em Las Segovias depois de firmada a paz em 1933. Essa “sociedade de ajuda mútua e de fraternidade universal” correspondia ao projeto do espírita argentino, Joaquim Trincado, fundador da Escola Magnético-Espiritual da Comuna Universal (EMECU) e foi no México, em 1929, onde Sandino se vinculou a essa

escola.<sup>24</sup> A pergunta que o fato nos suscita é se existia ou não diferença entre o “comunismo libertário” anarquista e o “comunismo racionalista” da EMECU defendido por Sandino.<sup>25</sup>

## Bibliografia

- ALAFITA MÉNDEZ, Leopoldo. “Trabajo y condición obrera en los campamentos petroleros de la Huasteca, 1900-1935”. *Anuario IV*, Jalapa: Centro de Investigación Histórica de la Universidad Veracruzana, 1986.
- BENÍTEZ JUÁREZ, Mirna. *Organización y lucha sindical de los petroleros en Veracruz, 1918-1928*. Jalapa: Facultad de Sociología, 1983.
- DOSPITAL, Michelle. “Le mouvement sandiniste de libération nationale au Nicaragua (1927-1934). Essai d’analyse d’un projet politique”. Tese de Doutorado: Estudios hispánicos e hispanoamericanos, Universidad de París VIII, 1991 (2 vols.).
- INSTITUTO DE ESTUDIOS DEL SANDINISMO, A.C. *Sandino. El pensamiento vivo*. Introducción, selección y notas de Sergio Ramírez. Managua: Nueva Nicaragua, 1984 (2 vols.).
- PEMEX. *Mata Redonda y Cerro Azul. Dos historias en torno al petróleo. 1900-1938*. México, 1988.
- ROMÁN, José. *Maldito país. El pez y la serpiente*. Managua, 1983.
- SELSER, Gregorio. *Sandino, general de hombres libres*. San José: EDUCA, 1980.
- \_\_\_\_\_. *El pequeño ejército loco. Sandino y la operación México-Nicaragua*. Managua: Nueva Nicaragua, 1984 (2 vols.).
- TORRES, Edelberto. *Sandino*. Managua: Realidad Social, 1984.
- VILLANUEVA, Carlos. *Sandino en Yucatán (1929-1930)*. México: Secretaria de Educación, 1988.

<sup>24</sup> “Carta a Alfonso Alexander”, 7 de julho de 1933. Dospital, “Mouvement”, 1991, vol. 2, anexos.

<sup>25</sup> “Enquanto você evita chamar-se comunista, eu declaro ao Universo inteiro, com toda a força do meu ser, que sou comunista racionalista”. “Carta a Humberto Barahona”, 27 de maio de 1933. Instituto, *Sandino*, 1984, vol. 2, p. 338.