



“Um território que não tinha nome”: Os povos originários nos livros didáticos venezuelanos e brasileiros

André Luan Nunes Macedo¹

Resumo

O presente artigo é o resultado de uma investigação comparativa de livros didáticos brasileiros e venezuelanos atualmente em circulação nesses países. O recorte temático investigado diz respeito a questão do indígena. Buscamos refletir sobre os contrastes e identidades a partir da investigação comparada, problematizando a construção das narrativas em torno das civilizações ameríndias e dos povos originários latino americanos. Procuramos nos atentar para as dimensões ideológicas do discurso dos materiais didáticos, entendendo-os como ferramentas que buscam não somente construir uma narrativa sobre o passado, mas também incidir na produção do sentido histórico no tempo presente e, conseqüentemente, no futuro. Nesse sentido, utilizamos dos pressupostos de Jorn Rusen a respeito das suas noções sobre consciência histórica, partindo do princípio de que construir uma narrativa significa balizar uma orientação prática no tempo.

Palavras-chave: Livros didáticos, Ensino de História, Povos Originários.

“Un territorio que no tenia nombre”: Los pueblos originários en los libros de texto venezuelanos y brasileños

Resumen

Este artículo es el resultado de un estudio comparativo de los libros de texto de Brasil y Venezuela actualmente en circulación en esos países. El enfoque temático investigado se refiere a la cuestión del indígena. Reflexionamos sobre los contrastes y las identidades de investigación comparativa, cuestionando la construcción de narrativas alrededor de las civilizaciones ameríndias y los pueblos originarios latinoamericanos. Tratamos de prestar atención a las dimensiones ideológicas del discurso de los materiales de enseñanza, entendiéndolos como herramientas que buscan no sólo construir una narración sobre el pasado, sino que también se refieren a la producción de sentido histórico en este momento y por lo tanto en el futuro. En este sentido, utilizamos los supuestos de Jorn Rösen acerca de sus nociones de conciencia histórica, con basis en la idea de que la construcción de una narrativa significa delimitar una orientación práctica en el tiempo.

Palabras clave: Libros de texto, Enseñanza de História, Pueblos Originários.

“A territory that had no name”: The native americans in the Venezuelan and Brazilian textbooks

¹ Professor de História- Universidade Federal de Alagoas.

Summary

The present article is a result of a comparative investigation of Brazilian and Venezuelan textbooks actually in circulation in these countries. The investigated thematic cut is about the indigenous question. We seek to think about contrasts and identities throughout comparative investigation, problematising the construction of Amerindian and Native Latin American narratives. We found out to attempt to the ideological dimension of discourse in these textbooks, understanding them as tools that look to not only build a narrative about the past, but also focus on the production of historical sense on present time and, consequently, on the future. In this sense, we utilize the assumptions of Jorn Rusen about his notions of historical consciousness, basing on the principle that building a narrative means to give a practical direction of time.

Keywords: Textbooks, History Teaching, Native Americans.

1. Introdução

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

É certo que todas as inquietações sugeridas estão ligadas à análise das questões da contemporaneidade que fazemos sobre o presente. Como bem salienta Eric Hobsbawm, “toda história é também história presente” (1998). Nesse sentido, não existe uma história fixa e imutável. O ofício do historiador permeia constantemente e sincronicamente a relação passado-presente. Em nosso trabalho é impossível não realizar a mediação entre essas dimensões temporais, ou, para melhor precisar nosso esforço, realizar uma relação entre passado/presente-futuro (KOSELLECK, 2006). Afinal, quando trabalhamos com a política analisamos a dimensão que se preocupa com a organização da sociedade, dos projetos e utopias defendidas pela classe política e por grupos que buscam consolidar uma contra-hegemonia a essa classe (GRAMSCI, 2000).

Ao problematizar a história a partir das relações entre presente, passado e futuro, podemos perceber apropriações e manobras da história feitas pelas relações de força e pelo embate de posições na sociedade política e na sociedade civil. Quando analisamos os

materiais didáticos venezuelanos e a sua relação com a guerra midiática contra o atual governo e o atual cerco vivido pela Revolução Bolivariana pelos meios de comunicação privados de seu país e internacionais, fica clara a razão pela qual o Estado criou seus próprios livros didáticos: a Colecion Bicenténario.

É possível observar o cerco midiático a partir do comportamento das grandes corporações internacionais que constroem e impõem uma visão sobre a “opinião pública”, tanto nos países centrais do capitalismo, quanto nas periferias. A construção dessa esfera em âmbito mundial é condicionada por grandes canais televisivos como CNN, FOX, dentre outras empresas, principalmente norte-americanas. Algumas companhias latino-americanas contribuem para a construção deste cerco, como o portal de notícias El país e a Rede Globo de Telecomunicações². A construção de um “regime ditatorial-chavista” demonstra sua completa parcialidade e busca, com seu poderio, disputar a política interna da Venezuela com suas sucursais locais. O documentário produzido por cineastas irlandeses chamado “A Revolução não será Televisada” mostra o *modus operandi* dessas companhias que, articuladas com representantes tradicionais da classe política tradicional, construíram uma ofensiva de golpe de estado contra o governo de Hugo Chavez, em 2002³. Ao se associarem à classe política vinculada ao rentismo petrolífero, que consolidava a hegemonia do Departamento de Estado norte-americano na Venezuela, a mídia internacional e suas sucursais venezuelanas, brasileiras e latino-americanas procuram disputar o sentido histórico do país e criminalizar as noções de democracia hoje defendidas pela Revolução Bolivariana. Trata-se portanto, de enfrentar o projeto político, as utopias e disputas vinculadas ao tempo histórico e os significados que dão substância à Revolução Bolivariana.

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

² Ao fazer uma consulta na internet sobre a morte de Hugo Chavez, encontramos a mesma notícia veiculada pelos grupos de comunicação supracitados. Todos noticiaram, mudando somente o idioma, sobre a mudança do “Pai Nosso”, no qual Chavez se tornaria um Deus. Ver <http://religion.blogs.cnn.com/2014/09/03/in-venezuela-a-sacrilegious-take-on-the-lords-prayer/>. Há uma notícia réplica da BBC via Rede Globo: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/venezuela-altar-e-chavez-nosso-buscam-transformar-ex-lider-em-santo.html>.

³ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=MTui69j4XvQ>.

Ministério da Educação para o Poder Popular⁴ - situa os novos livros didáticos como um esforço da Revolução Bolivariana em constituir uma educação humanista, a partir de novas metodologias e outras referências teóricas. Segundo ele, as novas metodologias são fundamentais para a ruptura de uma educação bancária (FREIRE, 2011), centradas nos sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, alunos, alunas, professores e professoras se constituem como co-responsáveis no processo educacional, uma vez que os materiais da Coleção romperiam com a lógica do livro didático como uma ferramenta única no processo de construção do conhecimento, algo presente no “arcaico ensino tradicional”.

Procuramos entender os conceitos políticos presentes nas narrativas estatais e a importância de haver uma história escolar oficial como contraponto hegemônico sobre a história dos povos originários. Nesse sentido, cabe questionar até que ponto escrever uma narrativa própria sobre a história da América Latina antes da ocupação dos europeus no continente contribui para dar substância ao *pensamento bolivariano*. Nesse sentido, também utilizamos as fontes que supostamente servem de contraponto às narrativas estatais na Venezuela. Já os materiais didáticos brasileiros servem para observar as proximidades e distâncias entre as narrativas sobre a história indígena dos materiais “tupiniquins”⁵, a narrativa estatal-bolivariana e a narrativa venezuelana das editoras privadas.

Ao nos depararmos com as leituras dos materiais, percebemos a existência de uma crítica a certo eurocentrismo nas narrativas, seja nos materiais brasileiros ou venezuelanos. No caso brasileiro, tal perspectiva é pautada por meio de mediações de políticas públicas com o campo acadêmico, construída ao longo dos anos, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e seu consequente desdobramento, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo assim, cabe a reflexão teórica, articulada com elementos empíricos, sobre o que vem a ser tal categoria na sua concepção e produção de sentido historiográfico. A análise de tal categoria do ponto de vista dos pensadores latino-americanos e europeus nos leva ao segundo momento da análise, que diz respeito a questão indígena para tais autores e até que ponto tal leitura crítica constrói uma identidade com as perspectivas dos materiais didáticos analisados.

2. O eurocentrismo

⁴ Dito em conversa particular durante nossa viagem em janeiro de 2014, durante nossa etapa de trabalho de campo em Caracas.

⁵ Os livros que escolhemos são aqueles melhor avaliados segundo ranqueamento do Programa Nacional do Livro Didático de 2014, do 6º ao 9º anos (PNLD, pg.19).

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

El eurocentrismo capitalista había supuesto tradicionalmente que la historia de la humanidad debía reproducir naturalmente todas las fases por que había atravesado la evolución de Europa, el continente ejemplar. Gran parte de la historiografía marxista se inclinó ante esa tradición, aunque no el mismo Marx. La posibilidad de desarrollos históricos originales en los países excentricos aparece sugerida en la categoría del ‘modo de producción asiático’. Del mismo modo, la discusión de este problema desarrolla la hipótesis de una evolución de la comunidad primitiva hacia el feudalismo, sin pasar por la fase de esclavismo. Se plantea la viabilidad contemporánea de una transformación de dichas comunidades en organizaciones próximas al socialismo, sin la necesidad rigurosa de ‘suicidarse para renovarse’, como le señala Marx a Vera Zasulich, acerca de la comuna rusa (2012, p.70).

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

A história da historiografia sobre o continente latino-americano é predominantemente marcada por pensadores considerados *universais*, mas que, na prática, pertencem a uma determinada nação. Intelectuais ingleses, franceses e espanhóis são responsáveis pelas ideias-síntese que, em maior ou menor grau, possuem vivacidade contemporânea. Para eles, o

continente ameríndio era um território onde naturalmente era necessário ter o homem europeu, “das luzes”, como sujeito transformador da ordem bárbara e selvagem do homem tribal dos trópicos.

A visão liberal-ilustrada sobre o processo civilizatório latino-americano produziu fortes efeitos também em seu inimigo teórico continental: o marxismo. A ideia força do *Manifesto*, e as anteriores denúncias de Marx nos seus ensaios políticos e na sua grande narrativa sobre *O Capital*, também podem se encaixar na disputa pela perspectiva universal inaugurada pela Ilustração. No entanto, a relação da obra de Marx com a tradição liberal sobre a história da civilização mundial possui tensões não necessariamente críticas à perspectiva do europeu sobre as civilizações ameríndias/asiáticas/africanas. Até mesmo o império britânico transforma-se em um motor progressista da civilização ao exercer seu domínio, podendo quebrar com a arquitetura do poderio das castas na Índia (MARX, 1981, p.21-24), uma vez que o camponês indiano passaria a se organizar coletivamente nas fábricas de tecidos, gerando assim, por motivos de organização econômica, uma consciência de classe efetivamente revolucionária. Por mais que houvesse um processo duro de violência e aculturação do camponês tecelão indiano, essa seria a única alternativa historicamente viável para que tivesse condições objetivas de emancipação radical.

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

Passados mais de 160 anos, percebemos que o motor da história britânica mais incorporou os atrasos da arquitetura casta indiana que necessariamente rompeu com ela. Também não podemos exigir uma explanação metafísica de Marx sobre os problemas da humanidade, afinal de contas, o capitalismo desenvolvido no século XIX e o capitalismo dos séculos posteriores passaram por consideráveis transformações históricas. Dialogando com Darcy Ribeiro, o processo de atualização histórica dos séculos XX e XXI inaugura uma nova etapa do capitalismo, também entendida pela concepção econômico-ideológica da reinvenção do colonialismo, ou do neocolonialismo:

[...] Por atualização ou incorporação histórica, designamos os procedimentos pelos quais esses povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia

ou mesmo com a sua destruição como entidade étnica. Este foi o caso, por exemplo, da incorporação de povos autóctones subjugados pelo conquistador e de populações africanas trasladadas como mão-de-obra das minas e das plantações tropicais, nas formações coloniais escravistas da América. O conceito de regressivo- do ponto de vista das entidades étnicas avassaladas, traumatizadas ou destruídas – como conteúdos progressistas, enquanto um procedimento de incorporação de povos atrasados a sistemas socioeconômicos mais avançados. A característica fundamental do processo de atualização histórica está no seu sentido de modernização reflexa com perda de autonomia e com risco de desintegração étnica (RIBEIRO, 1979, p. 56).

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

Para provar que não há linearidade nos processos históricos, outros pensadores que resistiram no século XIX e se engajaram nas lutas pela independência nacional na América Latina, são jogados de lado ou simplesmente encaixados no paradigma europeu como “liberais radicais”. O conteúdo emancipador dos escritos de Simon Bolívar, Simon Rodrigues e Jose Martí é entendido, tanto na opinião de ideólogos conservadores quanto de revolucionários eurocêntricos, como versões latino-americanas das ideias de Jean Jacques Rousseau e de outros pensadores iluministas. A visão mecânica e pouco aprofundada sobre a construção do pensamento de emancipação nacional latino-americano é entendido como uma mera extensão do liberalismo radical, tanto por autores europeus como também por seus discípulos neocoloniais. Nesse sentido, quem “passa as marchas do motor histórico” da humanidade ainda é a Europa⁶. O continente americano só possui a opção da aceleração ou do freio que as engrenagens e a embreagem metropolitanas permitem. A luta por independência torna-se algo inevitável diante do processo de reprodução econômica de acumulação do capital. Dessa maneira, a política não possui autonomia, sendo uma derivação metafísica dos

⁶ Percebemos a leitura eurocêntrica sobre o processo de independência das Américas, principalmente, com Eric Hobsbawm, onde o autor coloca o movimento das Luzes como uma visão ligada à construção do liberalismo. Quando situa as “revoluções burguesas”, tem uma visão considerada superficial sobre o período, dando a entender que tratava-se de um simples – e não complexo – desdobramento sobre os novos fatos políticos da metrópole. A escolha de determinadas “datas-chave” mostra que sua visão sobre o mundo se traduz bem em nossa metáfora do carro (TRAVERSO,2012). Nessa seara que desconstrói o “Imperador Europeu” como motor da história e o protagonista da acumulação capitalista, tomamos como perspectiva a análise do sistema mundial proposto por André Gunder Frank (1998), em detrimento de uma análise da parcela das partes do centro europeu e suas colônias, sem que se observe, por exemplo, a importância da Ásia para o mercado global .

processos macroeconômicos, mesmo que das transformações desse processo tenham sido constituídas minimamente uma esfera pública, uma imprensa e uma cultura política, elementos oriundos do próprio desenvolvimento da cultura política implementada pelas “Luzes” do europeu no Novo Mundo. Se os líderes independentistas são tratados como apêndices desse motor, o agravamento da radicalidade deste discurso parece aumentar quando se discute a história das civilizações indígenas.

3. Os povos ameríndios: entre a “geografia pura” e o “produto histórico”

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

Incas y aztecas no eran individuos ‘*en estado de naturaleza*’. Constituían, por el contrario, sociedades organizadas, aunque en decadencia, cuya complejidad sólo fue advertida por la codicia españolas al destruirlas, luego de despojarlas de su plata y su oro. Al margen de ambos imperios, sólo quedaban ruinas memorables de civilizaciones más antiguas o varios miles de grupos étnicos que vagaban por las llanuras patagónicas, por el Gran Chaco, las Antillas o el Alto Amazonas, cazando o pescando, temerosos del rayo o adoradores del Sol, y cuyo inescrutable pasado pertenece antes al campo de la etnología más que al de la historia (Ibidem,p.62).

As civilizações ameríndias passam a ser caracterizadas ou descritas através de outras bases teóricas das ciências sociais. Encará-las como sujeitos históricos pertencentes a uma determinada etapa do processo civilizatório não necessariamente significa assumir a perspectiva linear. Para o eurocentrismo, o indígena e suas civilizações tornam-se mero produto de “sociedades tradicionais”, involuídas e linearmente superáveis, onde tudo que era do momento histórico do feudalismo era eminentemente uma etapa pré-capitalista, naturalização essa também fomentada pelos estudos vinculados à tradição marxista (RIBEIRO, Ibidem).

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

Américas já existiam “civilizações comunistas”, destruídas pelo ferro e pela “barbárie européia”:

Ao comunismo incaico – que não pode ser negado nem diminuído por ter se desenvolvido sob o regime autocrático dos incas – se designa por isso mesmo como comunismo agrário [...] Sob uma aristocracia indígena, os nativos compunham uma nação de 10 milhões de homens, com um Estado eficiente e orgânico cuja ação alcançava todos os campos de sua soberania. Sob uma aristocracia estrangeira os nativos se viram reduzidos a uma massa dispersa e anárquica de um milhão de homens, jogados na servidão e no ‘felahismo’ (MARIÁTEGUI,2008, pp.71-72).

A visão mariateguiana pode ser percebida com predominância e reivindicada por diversos setores da intelectualidade bolivariana⁷. Nesse sentido, também percebemos uma visão sobre o indígena a partir da revisão proposta por Mariategui nos livros didáticos, tanto no que diz respeito ao combate do eurocentrismo como também na defesa das civilizações pré-colombianas como sociedades avançadas e mais igualitárias.

Cabe indicar que a perspectiva mariateguiana dos materiais não explora uma contradição interna do próprio pensador peruano, na qual aristocracia e civilização comunista não são tratadas como categorias antagônicas. Pelo contrário, poderia-se dizer que são contradições não antagônicas, que levam a uma espécie de harmonia funcional-civilizatória. Dessa maneira, surge uma possível provocação: a perspectiva indígena, trabalhada nos livros, conforme veremos adiante, trabalha com uma perspectiva histórica real ou trata-se de uma formação narrativa idealizadora sobre os povos originários?

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

“La extensión del espacio geográfico donde vivían los karive-tupí- guaraní (Katugua), ocupaba “más de las dos terceras partes del territorio continental e insular de Suramérica”, espacio que hoy corresponde parcialmente a Venezuela, Brasil, Paraguay, Uruguay, Argentina, Bolivia, Ecuador, Colombia y casi todas las islas del mar Caribe. ¿No les parece que solamente por la inmensa extensión del lugar de lo posible, es un deber estudiar la cultura de los Katugua? Pero no solo por eso, sino por los valores morales y éticos que permitían a esos pueblos una vida en armonía con la naturaleza del lugar y

⁷ Dentre os diversos livros, destacamos a obra *Revolucion en Revolucion*, no qual a perspectiva teórica mariateguiana serviria para combater o burocratismo, permitindo uma revolução cultural dentro das estruturas internas da Revolução Bolivariana.

una convivencia igualitaria y feliz. ¿No crees que a lo mejor fue por esto último que llamaron “lugar de lo posible” al espacio donde vivían?[...] Entre los karive, tupí y guaraní hubo unidad cultural, que no es lo mismo que uniformidad cultural. No fue uniforme, pues cada etnia conservó particularidades culturales, pero dentro de esa diversidad cultural hubo muchos elementos comunes; por ejemplo, la vivienda: la churuata, también llamada ette, fue semejante en las tres culturas.[...] La organización social de los katugua era eminentemente participativa. Todas las decisiones se tomaban por consenso; es decir, toda la comunidad reunida en asamblea debía estar de acuerdo con lo que se decidía. A las asambleas asistían hombres y mujeres de todas las edades, y tenían derecho a hablar hasta las niñas y los niños. Esa sociedad era igualitaria, no existían jerarquías ni un poder central con instituciones. Sí había líderes (llámense jefe o con otro nombre), pero su liderazgo era regulado por las decisiones que de mutuo acuerdo tomaba la comunidad. Solo en caso de guerra, el cacique tomaba individualmente decisiones (a veces consultadas con el shamán), que eran cumplidas por su pueblo porque confiaban en los líderes que habían escogido” (EQUIPO KARAIVE, 2013, p.28).

A afirmação de que os katuguas formavam um grande povo e tinham uma “organização social mais participativa” busca produzir um outro sentido histórico, diferente daquele tradicionalmente ensinado na narrativa, onde a comunidade indígena era vista como uma sociedade primitiva, não-evoluída. Nem mesmo o cacique aparece como um sujeito autoritário ou travestido de um poder místico, mas de um “líder que o povo havia escolhido”. A inversão de parâmetros contrapondo-se a uma pressuposta narrativa conservadora sobre os katugua vai além, como podemos perceber no seguinte trecho, no qual as autoras descrevem as liberdades desse povo:

“Trenzando libertades: la organización social que tenían los katugua [...] dentro de sus comunidades es fundamental elemento de enlace para establecer la unidad entre estas etnias (...) Dentro de esta sociedad se educa para ser libre. Libertad de actuación asumida con responsabilidad. Libertad de pensamiento (...). Libertad de soñar (...). Libertad conseguida desde la infancia debido a una educación llena de cariño y sin autoritarismo de los padres sobre los hijos. La crianza de los niños entre los katugua era la misma, llena de respeto y cariño (...). Esta manera de educar se va a reflejar cada vez que los katugua se niegan a obedecer órdenes de los hombres barbados venidos de tan lejos.” (1995: C. H. Parés). La autora se refiere a la invasión europea de los siglos XV – XVI ¿Estás o no de acuerdo con que a ustedes también se les eduque para asumir la Libertad con responsabilidad?” (Idem,p.32)

Os katugua aparecem no *box* como sujeitos protagônicos na construção da liberdade no território que posteriormente vai ser conhecido como Venezuela. A ideia de apresentar os katugua como um povo com essas qualidades, e terminar o *box* com uma pergunta retórica sobre a ideia de liberdade nos tempos atuais para que os alunos possam respondê-la, dá a entender que o material procura subliminarmente consolidar uma *consciência histórica*

exemplar (RUSEN,2011,p.65) para reforçar o projeto civilizatório bolivariano. Ou seja, a defesa da organização social dos katugua reforça uma pedagogia política para os alunos-cidadãos bolivarianos, que devem aprender a relação entre democracia participativa e liberdade. Construir uma narrativa onde a América já era um território no qual a liberdade era exercida impulsiona a lógica de construção do inimigo externo e idealiza uma identidade latino-americana talvez ainda não assumida por esses povos. Portanto, a consciência histórica exemplar proposta permite realizar uma profunda revisão dos termos e conceitos da história dos povos katuguas. Não somente deles, mas também da forma como o conquistador é visto no material, além das civilizações-estado originárias.

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

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

“Mundialmente se le otorga a la enseñanza de la historia un rol prioritario para la formación de valores éticos y sociales. En tanto que en los países latinoamericanos, se considera que las asignaturas del área de Ciencias Sociales son la clave para formar en cada estudiante su identidad con la nación y con Latinoamérica. Con ambas ideas estamos de acuerdo (posiblemente, también ustedes); nos corresponde aplicar una metodología y una didáctica que hagan sentir que estudiar historia es interesante y útil para entender el presente y proyectar un futuro mejor” (Ibidem, p.1).

A própria intencionalidade de se iniciar o debate sobre os povos originários, sempre buscando a ponte com o tempo presente mostra que a narrativa bolivariana procura garantir

uma educação política forjada numa identidade nacional latino-americana, ou como sugere o próprio título do material, “venezuelana” e, portanto, “nuestroamericana”. A Colección *Bicentenário* procura problematizar o léxico conceitual de definição sobre o continente americano a todo o momento. Termos como Mesoamérica não são aceitos passivamente, e são sempre colocados como objeto de reflexão para professores e alunos. A problematização sobre o que vem a se tornar a Venezuela ou a América Latina já se inicia na explicação sobre o processo de ocupação desse território, que, conseqüentemente, “não tinha nome” (Ibidem, p.16) quando da imigração dos povos por meio do estreito de Bering.

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

“El único Estado unificado que hubo en Abya Yala

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

Una sociedad igualitaria?

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

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

En tu opinión, esa era una sociedad igualitaria?” (Ibidem,p.35-37).

Nos trechos acima, os Incas aparecem como “dominadores de outros povos” e ao mesmo tempo “não destruidores da cultura dos povos dominados” e “assimiladores de culturas”. A contradição no trecho merece uma análise histórica, pois, de fato, existem tensões e batalhas ideológico-culturais sobre o projeto civilizatório proposto pelos Incas. Alguns os consideram como sociedades que produziam redes de dominação semelhantes àquelas propostas por europeus, bastante presentes na perspectiva eurocêntrica advinda da própria *leyenda rosa* castelhana (RAMOS, Ibidem, p.88). A narrativa vai além nos seus tensionamentos contraditórios, com o objetivo de problematizar essa sociedade a partir de uma perspectiva ideológica indigenista-mariateguiana, problematizando a civilização Inca com os demais alunos se se tratava ou não de uma sociedade igualitária, mesmo possuindo um tipo específico de “aristocracia”.

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

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

A orientação dos materiais já está substancialmente voltada para a defesa desses povos, a partir de imagens que enaltecem os povos indígenas, mostrando de fato que existem vencedores e vencidos. Ressalta-se, assim, a necessidade de contar, em detrimento dos

vitoriosos, a história dos que perderam e foram drasticamente oprimidos pelo projeto colonizador ibérico.

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

“Hasta el siglo XV los pueblos originarios de América fueron sus únicos habitantes. Su milenaria cultura había evolucionado SIN influencias de pueblos de otros continentes. En la diversidad de culturas, hubo algunas características comunes: eran politeístas, mantuvieron una armónica relación sociedad-naturaleza, predominó el trabajo colectivo, no existió la propiedad privada de la tierra, no hubo pueblos con hambre... La evolución cultural lograda por esos pueblos fue interrumpida a fines del siglo XV con una invasión venida de Europa que dio origen a la resistencia indígena.” (EQUIPO KARAIVE, *Ibidem*, p.44).

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

“O dado demográfico é, a esse respeito, o mais convincente e decisivo. Contra todas as reprovações que – em nome de conceitos literais, ou seja, modernos, de liberdade e justiça – se possam fazer ao regime incaico, estão fato histórico- positivo, material – de que a assegurava a subsistência e o crescimento de uma população que, quando chegaram os conquistadores ao Peru, ascendia a 10 milhões e que, em três séculos de domínio espanhol, desceu a um milhão. Esse fato condena o regime colonial não a partir de pontos de vista abstratos ou teóricos ou morais – ou como se queira qualificá-los – da justiça, mas sim a partir dos pontos de vista práticos, concretos e materiais da funcionalidade” (MARIÁTEGUI, 2008, p.72).

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

O cenário de disputa pela inversão conceitual e histórica sobre as civilizações

ameríndias não faz parte das intenções dos materiais privados venezuelanos. Não há nenhuma problematização polêmica de reivindicação dessas civilizações como experiências históricas mais humanistas ou igualitárias. Não há quase nenhuma pergunta onde o aluno deve se posicionar politicamente. A simples leitura passiva do livro didático o permite responder às perguntas. Quando se fala sobre a organização política dos Incas, por exemplo, somente é citado os nomes dos imperadores “[...] que se dividía en cuatro provincias gobernadas por Hermanos o parientes del Inca” (MORON;REYES; ROMERO E DIAS, 2011, p.18). A operação histórica para tratar sobre as civilizações possui um enfoque simplista, uma vez que os próprios exercícios não possuem potencialidade reflexiva. Ao perguntar ao aluno sobre o conteúdo dos Incas, o exercício se propõe a questionar “quienes ejercian la máxima autoridad entre los incas” MORON;REYES; ROMERO E DIAS, Idem).

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

O trecho supracitado nos mostra que a narrativa considerada conservadora pelos autores da *Colecion* não se preocupa em realizar um balanço histórico sobre o regime político dos incas. Trata-se de uma narrativa mais descritiva, onde prefere-se situar as divisões familiares que compunham o governo a necessariamente entender a relação entre a organização política, a economia e a cultura desses povos, propondo narrativas distintas e, aparentemente, pouco conectadas. A narrativa também possui um estilo tradicional, bem parecido com a literatura enciclopédica, no qual são características principais a ênfase dada às questões geográficas (extensão do território do império inca) e à visão do “passado pelo passado”, sem nenhuma correlação com outras dimensões temporais, produzindo uma problematização entre elas.

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

A narrativa proposta pelos materiais melhor ranqueados pelo PNLD não se inicia com a centralidade da história nacional, apresentando certa distinção se comparado com a *Coleción Bicentenário*. O fio condutor da narrativa se produz a partir da centralidade da Europa. Primeiro são apresentadas as transformações do mundo feudal e da formação das monarquias nacionais para que os materiais brasileiros cite as civilizações originárias/ ameríndias.

Afinal, a ordem dos fatores altera os produtos? Para os formuladores da narrativa estatal-bolivariana, sim. Falar sobre as questões locais/nacional e expandi-las para o geral/global/internacional seria um pressuposto metodológico que “ressignifica a história”.

A crítica ao eurocentrismo pode também ser entendida de diferentes formas. No material dos irmãos Pilletti e de Thiago Tremonte, há um box específico que trata o conceito de eurocentrismo, problematizando essa perspectiva (2010, p.150). No entanto, a crítica a tal ideologia feita pela narrativa bolivariana aparece não só em box, mas no seu aspecto de construção metodológica do livro. Nesse sentido, os livros didáticos brasileiros melhor ranqueados pelo PNLD ainda assumem a perspectiva de organização temporal baseada na metodologia tradicional, na qual a visão de história integrada tem como ponto de partida a história européia e não a história nacional/latino-americana.

Ao tratar da civilização asteca, os materiais brasileiros se assemelham aos materiais privados venezuelanos. As narrativas se mantêm numa perspectiva tradicional, porém com algumas nuances que se distinguem dos seus “irmãos editoriais venezuelanos”⁸. Há uma problematização maior com relação às fontes de estudo sobre essas civilizações – os chamados *códices*⁹, desconstruindo certa visão enciclopédica sobre a história. No entanto, ainda se mantêm uma perspectiva analítica fragmentada, onde o político não aparece articulado com elementos da cultura e da economia de sua época. Eis um trecho da narrativa que exemplifica a identidade entre os materiais venezuelanos privados e um dos materiais brasileiros:

“Os astecas formaram um grande império.

Em meados do século XIV, os astecas fixaram-se em uma área próxima ao Lago Texcoco, região do atual México, onde fundaram a cidade de Tenochtitlán. A partir dela, conquistaram cidades e povos vizinhos, resultando na formação de um grande império. A guerra era uma das atividades centrais dos astecas. Por meio dela, dominavam outras sociedades, obrigando-as a pagar tributos e reconhecer a sua autoridade política e militar” (MELANI,2014, p.138).

O político é desconsiderado nas narrativas sobre incas e astecas nos materiais brasileiros. O conteúdo destinado ao tema é enxuto e pouco problematizador sobre essas diferentes civilizações ameríndias. As grandes civilizações-Estado são categorizadas a partir

⁸ Descobrimos que um dos materiais, o Projeto Araribá, é também feito pela editora Santillana, que possui sua sucursal no Brasil – a Editora Moderna. As semelhanças entre ambas também são vistas na coleção história e vida integrada.

⁹ São as fontes remanescentes das civilizações originárias. Grande parte delas estão em posse dos museus europeus, principalmente em países como França, Espanha e Inglaterra.

do conceito de império, tratado distintivamente se comparado com a narrativa da Colección Bicentenário.

Ao relatar sobre os povos indígenas brasileiros, percebe-se que não se dá a devida ênfase na discussão das diferenças culturais, políticas e regionais. Em ambos materiais, o indígena é tratado em pequenos capítulos, onde há, inclusive, uma perspectiva de homogeneização. Em um deles, a história dos indígenas aparece destacada ao final de um capítulo, sobre a colonização portuguesa (MELANI, *Ibidem*, pp. 176-183). No outro, é destinado um pequeno capítulo, que produz uma narrativa sobre os indígenas no passado e nos tempos atuais.

Nos dois casos é possível perceber uma visão estanque do indígena brasileiro, tratando-o como o mesmo povo do processo de colonização que permaneceu vivo até os tempos atuais. Nesse sentido, não há uma problematização a respeito dos povos originários brasileiros, se foram “aculturados” ou se se transformaram com o tempo. Dessa forma, o indígena brasileiro – componente crucial da etnonacionalidade brasileira – é tratado nos materiais didáticos brasileiros como mera curiosidade e “estudo complementar”. Apesar dos esforços dos PCN’s e PNLD em incluir novos sujeitos, a perspectiva tradicional e excludente sobre o indígena é ainda a via de regra nos “melhores” materiais didáticos.

4. Considerações finais

Conforme argumentamos durante as análises das narrativas, nosso objetivo foi mostrar caminhos para as opções realizadas pelos autores dos materiais. Trata-se de desnudar o autor e encarar o livro didático não só como um artefato sobre o passado, mas também como instrumento ideológico. A visão sobre o indígena constrói um divisor de águas, principalmente quando colocamos a narrativa estatal-bolivariana ao lado da narrativa - conservadora das editoras privadas.

Apesar das polaridades percebidas nas narrativas venezuelanas, o livro didático brasileiro foi elemento importante para o quadro. Primeiro, para mostrar que as opções historiográficas dos autores, por mais que imbuídas de sentido histórico futuro, não são polarizadas. Talvez pelo fato de não haver um livro didático estatal que busque criar uma proximidade com o atual governo, e sim com complexas mediações entre o MEC, universidade, autores dos livros didáticos, editoras e professores de escolas públicas que compõem o chamado “mercado editorial”. Nesse sentido, não há um agente governamental brasileiro que dispute acirradamente os termos históricos, propondo até mesmo inverter

metodologicamente o contar histórico – do local/nacional/ América Latina para a Europa.

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

Cabe também questionar até que ponto a inversão proposta é uma simples inversão ou trata-se de uma nova e complexa construção da consciência histórica tão solicitada e exigida por setores revisionistas da história eurocêntrica sobre as Américas (DONGHI, 1975;1997): O livro didático bolivariano aparece como construtor de um consenso ideológico não antes visto, e assumido agora como um discurso oficial.

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

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

Referências

CARVALHO, Bernardo Rocha. **A Construção Identitária nos livros de história**. Relatório de Pesquisa financiado pela FAPEMIG. São João del-Rei, 2010.

COELHO, M.C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Editora da FGV, 2009.

DONGHI, Túlio Halperín. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

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

FERNANDES, E. B. B. Imagens de índios em livros didáticos. Uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: Helenice Aparecida Bastos, Luis Reznik e Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, v. , p. 291-297.

FRANK, Andre Gunder. **Reorient: Global Economy in the Asian Age**. Los Angeles: University of California Press, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 43ª Edição,

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

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

MARX, Karl. **Acerca del Colonialismo**. Moscou: Editorial Progreso, 1981.

MARIATEGUI, Jose Carlos. **Sete Ensaio da Realidade Peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELANI, M.R.A. **Projeto Araribá: História**. São Paulo: Moderna, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional dos Livros Didáticos**. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

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

PILLETI, PILLETI & TREMONTE. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2010, 4ªEdição.

RAMOS, Jorge Abelardo. **Historia de la nación latino-americana**. Buenos Aires: Continente, 2012, 3ªEdição.

RIBEIRO, Darcy. **O processo Civilizatório: estudos de antropologia da civilização**. Petrópolis: Vozes, 5ª Ed., 1979.

RUSEN, Jorn. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

TRAVERSO, Enzo. **El siglo de Hobsbawm - Desaparece un ‘comunista tory’**. Publicação on-line de Viento Sur, 2012. Disponível em: <http://www.vientosur.info/spip.php?article7228>.